



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

**SILVANO MESSIAS DOS SANTOS**

**IMPASSES NO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS EXATAS: O SABER E A  
PROFISSÃO PROFESSOR(A) ENTRE O DESEJO E A RENÚNCIA – UMA  
LEITURA PELA PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO**

**BRASÍLIA  
2023**

**SILVANO MESSIAS DOS SANTOS**

**IMPASSES NO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS EXATAS: O SABER E A  
PROFISSÃO PROFESSOR(A) ENTRE O DESEJO E A RENÚNCIA – UMA  
LEITURA PELA PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de Pesquisa – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin  
Pires de Almeida

Brasília

2023

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

SS237i Santos, Silvano Messias dos  
Impasses no aprender e ensinar Ciências Exatas: o saber e a profissão professor(a) entre o desejo e a renúncia - uma leitura pela Psicanálise-Educação / Silvano Messias dos Santos; orientador Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2023.  
396 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Desejo de saber. 2. Impasses no aprender e ensinar. 3. Formação de professores. 4. Ciências exatas. 5. Psicanálise e educação. I. Almeida, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de, orient. II. Título.

SILVANO MESSIAS DOS SANTOS

IMPASSES NO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS EXATAS: O SABER E A  
PROFISSÃO PROFESSOR(A) ENTRE O DESEJO E A RENÚNCIA – UMA LEITURA  
PELA PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília –  
PPGE/UnB, Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na  
Educação – EAPS, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 07 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Universidade de Brasília – UnB – PPGE/FE  
Presidente

Profª Drª Cláudia Márcia Lyra Pato  
Universidade de Brasília – UnB – PPGE/FE  
Membro Interno

Profº Drº Marcelo Ricardo Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – PPGE/FaE  
Membro externo

Profª Drª Margareth Diniz  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – PPGE/ICHS/DEEDU  
Membro externo

Profº Drº Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
Universidade de Brasília – UnB – PPGE/FE  
Membro Suplente

## **DEDICATÓRIA**

Com carinho, aos meus primeiros e eternos educadores, Aparecido (pai) e Elza (mãe), partícipes das alegrias e tristezas que marcaram o percurso de vida e formação escolar.

E à Vanusa, minha “primeira profi”, aqui representando todos os demais professores que encontrei ao longo do caminho...

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração (Antístenes)

Terezinha Rios (2010, p. 16) sustenta que “viver por inteiro faz com que no torvelinho do trabalho se vejam envolvidos todos os que fazem parte da vida”. Assim, embora esta tese me tenha como autor, sua trama está entrelaçada por muitos *nós*. Gostaria, então, de agradecer às pessoas e instituições que direta e/ou indiretamente contribuíram para/com sua produção:

- ★ À minha família, pelo incondicional apoio, carinho e incentivo, às vezes expressos em olhares e poucas palavras que, proferidas pelo coração, são capazes de trazer força para que “eu seja sol mesmo em dias de tempestades”.
- ★ Aos amigos – ainda que poucos, não citarei nomes para não cometer o possível equívoco de esquecer alguém –, pelas palavras de incentivo e carinho de sempre; mesmo à distância, suas vibrações positivas me fortaleceram físico e emocionalmente durante o processo solitário de tessitura de tese.
- ★ A todos os professores e professoras que participaram da minha trajetória formativa nas escolas públicas e universidades, portanto, da infância ao doutorado: as “marcas” desses encontros me constituem subjetivamente.
- ★ À Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), pelo apoio à realização do doutorado: viabilizou durante os dois primeiros anos Horário Especial de Servidor Estudante e posteriormente, entre julho de 2021 e julho de 2023, me concedeu afastamento integral para dedicação aos estudos.
- ★ Aos colegas técnico-administrativos em educação, professores e estudantes da UFOB, fontes de inspiração e exemplos de luta em defesa da educação e de uma universidade humanizada, pública, de qualidade, socialmente referenciada e democrática, para todos e todas.
- ★ Aos estudantes de graduação da UFOB acolhidos pelo Núcleo de Orientação Sociopsicopedagógica, especialmente aqueles vinculados ao Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias atendidos sob minha orientação no âmbito do Serviço de Apoio Pedagógico, cuja escuta provocou a emergência do desejo pelo objeto de estudo que sustenta a tese.

- ★ A Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães (leitura crítica de capítulo), Adriano Farias Soares (revisão do resumo em inglês), Elivania Rodrigues dos Santos, Pedro Mota Byrro e Yone Alves de Souza (auxílio com transcrição de entrevistas).
- ★ À Livraria Hildebrando, espaço de soberana importância situado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), pela dedicação às minhas solicitações e especificidades de leituras.
- ★ Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB, seus assistentes administrativos e docentes, em especial à professora Cláudia Marcia Lyra Pato, sempre atenciosa e eticamente comprometida com as demandas dos discentes.
- ★ Aos colegas que atravessaram meu percurso formativo no âmbito do PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPGPsICC) da UnB, especialmente aos amigos epistemológicos “mais amados”, também orienta(n)dos pela professora Inês Maria, com os quais convivi, compartilhei, aprendi.
- ★ A Adail Silva Pereira dos Santos – amigo querido que o doutorado me presenteou –, pela escuta, saberes compartilhados, generosidade, apoio, afeto: dialogar com você possibilitou (re)elaborar angústias e incertezas que emergiam ao longo do caminho.
- ★ Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (LEPSI), pela promoção de eventos e publicações científicas, e ao Grupo de Estudo, pelas discussões interdisciplinares em torno de “temáticas educacionais” tendo a Psicanálise como eixo norteador, cujos efeitos são percebidos pelo sujeito pesquisador no processo de concepção/realização da pesquisa e construção da tese.
- ★ Aos professores da Banca de Qualificação do projeto de pesquisa (Elisabete Aparecida Monteiro, Paulo Sérgio de Andrade Bareicha e Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire) e da Banca Examinadora de tese (vide folha de rosto), pelas leituras críticas e valiosas contribuições.
- ★ À eterna “profi” orientadora, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, que “apostou” em mim e na proposta de pesquisa, como costuma dizer, e com a qual contraí uma “impagável dívida simbólica”; é um privilégio ter uma orientadora tão humana, sensível e comprometida, que com seriedade e leveza me apresentou a interface Psicanálise-Educação e “me provocou” – para além da vida acadêmica – ao longo desses quatro anos de muitas aprendizagens.
- ★ Aos participantes da pesquisa, os professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química da UFOB, pela confiança em compartilhar suas histórias, memórias, saberes, experiências, inquietações...

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1996 [1937], p. 265)



## RESUMO

Inscrita na interface Psicanálise e Educação, a tese buscou identificar e analisar os impasses que atravessam o aprender e ensinar (nas) Ciências Exatas, área do conhecimento marcada por singulares complexidades e inquietantes problemáticas desveladas pelos expressivos índices de reprovação, repetência e evasão escolar/acadêmica, apatias e mal-estares em relação à docência e aprendizagem, tanto no contexto das instituições de ensino públicas quanto privadas, da educação básica à superior. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, teve como sujeitos participantes professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil. Na perspectiva das método(vias) de pesquisa em Psicanálise e Educação, para a construção de dados optou-se pelo dispositivo da escrita da Memória Educativa associado à entrevista semidirigida. As narrativas dos professores e alunos-já-professores evidenciam uma intrincada multiplicidade de entraves presentes nas tentativas de aprender e ensinar: impasses visíveis e invisíveis, internos e externos aos sujeitos e às instituições de ensino, e que se desvelam na e para além da sala de aula e dos processos formais de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica, área do conhecimento ou curso. Compreendemos que para além da dimensão manifesta (consciente), o aprender e ensinar na escola e universidade – observadas as singularidades desses universos e dos sujeitos que os habitam – estão envoltos pela presença de fenômenos vinculados ao registro do inconsciente, que, por sua vez, transcende a dimensão individual, pois a sala de aula comporta, também, o inconsciente social, construído a partir das relações entre sujeito-cultura. Destarte, questões curriculares, institucionais, epistemológicas, sociais e culturais, dentre outras, ou seja, não exclusivamente concernentes a um ou outro elemento da dupla professor(a) e aluno(a), podem emergir no percurso de aprender e de ser, tornar ou manter-se professor(a). Nesta direção, aponta a pesquisa, professores e alunos, como sujeitos desejanter, marcados pelo tempo e espaço histórico, sofrem incidências do desejo do Outro, sendo possível que muitos impasses no aprender e ensinar possam ser interpretados como produções sintomáticas ligadas a ditos e não ditos que circulam no imaginário social e educativo, especialmente no campo das Ciências Exatas, onde discursos do grande Outro não cessam de se repetir, com possíveis implicações na relação que estabelecem com o conhecimento e a profissão professor(a).

**Palavras-Chave:** Desejo de saber; Impasses no aprender e ensinar; Formação de professores; Ciências exatas; Psicanálise e educação

## ABSTRACT

Inscribed in the Psychoanalysis and Education interface, this thesis sought to identify and analyze the impasses that cross learning and teaching (in) Exact Sciences, an area of knowledge marked by unique complexities and disturbing problems unveiled by the expressive rates of failure, repetition and school dropout/academic, apathies and malaise in relation to teaching and learning, both in the context of public and private educational institutions, from basic to higher education. The empirical research, with a qualitative approach, had as participating subjects professors and student-already-teachers linked to undergraduate courses in Physics, Mathematics and Chemistry of the Bahia's Western Federal University, Brazil. From the perspective of the research methodologies in Psychoanalysis and Education, for the construction of the data, the Educational Memory writing device associated with the semi-structured interview was chosen. The narratives of teachers and students-already-teachers show an intricate multiplicity of obstacles present in attempts to learn and teach: visible and invisible impasses, internal and external to disciplines and educational institutions, and which are revealed in the classroom and outside, her teaching-learning processes of a determinate discipline, area of knowledge or course. We understand that, beyond the manifest (conscious) dimension, learning and teaching at school and university – observing the singularities of these universes and the subjects that inhabit them – are surrounded by the presence of phenomena linked to the register of the unconscious, which, in turn, time, transcends the individual dimension, as the classroom also contains the social unconscious, built from the relations between subject-culture. Thus, curricular, institutional, epistemological, social and cultural issues, among others, that is, not exclusively concerning one or another element of the teacher and student duo, can emerge in the course of learning and being, making become or remain a teacher. In this direction, points out the research, teachers and students, as desiring subjects, marked by time and historical space, suffer incidences of the desire of the Other, being possible that many impasses in learning and teaching can be interpreted as symptomatic productions linked to said and unsaid that circulate in the social and educational imaginary, especially in the field of Exact Sciences, where discourses of the great Other are constantly repeated, with possible implications for the relationship they establish with knowledge and the teaching profession.

**Keywords:** Desire to know; Impasses in learning and teaching; Teacher training; Exact Sciences; Psychoanalysis and education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, segundo a disciplina, em 2021.....	219
Gráfico 02:	Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina, em 2021.....	220
Gráfico 03:	Docentes mulheres no Ensino Superior nas regiões brasileiras.....	258
Gráfico 04:	Evolução dos percentuais de declarações relativas à variável cor/raça do estudante universitário (em relação à matrícula) no período 2011-2020.....	259
Gráfico 05:	Os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação, por sexo – Brasil – 2020.....	264

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01: Espiral das interações do sujeito-aluno e sujeito-professor com o mundo escolar no decurso de sua história de vida e de formação.....65
- Figura 02: Localização geográfica dos *campi* da UFOB no Oeste da Bahia.....184

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Estrutura e apresentação da tese.....	44
Quadro 02:	Perfil dos alunos-já-professores participantes da pesquisa.....	57
Quadro 03:	Perfil dos docentes da UFOB participantes da pesquisa.....	59
Quadro 04:	Questões norteadoras para a escrita da Memória Educativa.....	66
Quadro 05:	Etapas para a análise de conteúdo dos materiais coletados na pesquisa.....	74
Quadro 06:	Eixos Temáticos orientadores dos capítulos da tese.....	75
Quadro 07:	Identificação dos participantes da pesquisa.....	76
Quadro 08:	Impasses “inibidores” do aprender e ensinar.....	101
Quadro 09:	Relação dos cursos de graduação da UFOB distribuídos entre os <i>campi</i> .....	184
Quadro 10:	Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área, por região, segundo a etapa de ensino – 2021.....	217
Quadro 11:	Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, em 2021, segundo a disciplina.....	217
Quadro 12:	Quantitativo de pesquisadores com doutorado no Brasil segundo Plataforma Lattes.....	237

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CCBS – Centro das Ciências Biológicas e da Saúde  
CCET – Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias  
CEAA – Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas  
CEHU – Centro das Humanidades  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CONSUNI – Conselho Universitário  
DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DIREC – Diretoria Regional de Educação  
EAD – Educação a Distância  
EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia  
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social  
ICADS – Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEL – Instituto Euvaldo Lodi  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais  
MEC – Ministério da Educação  
NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão  
NOS – Núcleo de Orientação Sociopsicopedagógico

NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAS – Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PPC – Projetos Pedagógicos Curriculares  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
PPGpsiCC – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura  
PROAE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROGRAF – Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas  
PST – Prestação de Serviço Temporário  
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo  
REG – Regulamento de Ensino de Graduação  
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RTN – Reação Terapêutica Negativa  
SAP – Serviço de Apoio Pedagógico  
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SMET – *Science, Mathematics, Engineering and Technology*  
STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*  
STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*  
TAE – Técnico-Administrativo em Educação  
TAE – Técnico em Assuntos Educacionais  
TCC – Trabalho Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDA – Transtorno de Déficit de Atenção  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
UCSal – Universidade Católica do Salvador  
UFABC – Universidade Federal do ABC  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

**MEMÓRIA EDUCATIVA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
uma “escrita-leitura de si” que ressignifica o passado e o presente do ser professor.....20**

**INTRODUÇÃO.....41**

### **CAPÍTULO I – Metodologia da pesquisa**

1. Pesquisar em psicanálise: quando um pesquisador e educador (não psicanalista) é movido pelo desejo de perguntar.....	47
1.1 Método(vias) de pesquisa em Psicanálise e Educação: entre o imaginado e o vivido, do campo à escrita – algumas palavras sobre uma experiência singular.....	48
2. A natureza da pesquisa e o tipo de pesquisa.....	52
3. O cenário da pesquisa e os sujeitos participantes.....	54
4. Sobre a escrita da Memória Educativa e a entrevista.....	60
4.1 A Memória Educativa como dispositivo de pesquisa.....	60
4.1.1 Dos procedimentos para a escrita da Memória Educativa pelos sujeitos da pesquisa.....	64
4.2 As entrevistas.....	68
5. Sobre a análise dos dados.....	71

### **CAPÍTULO II – Inibições, sintomas e angústia face ao (não) aprender e ensinar**

1. A noção de inibição [intelectual]: uma licença teórica para (re)pensar o não aprender.....	77
2. O sintoma no campo educativo.....	82
3. Sobre a angústia em Freud e Lacan: para pensar o mal-estar no aprender e ensinar.....	88

### **CAPÍTULO III – O aprender e ensinar entre impasses e passos: da dimensão subjetiva à epistemológica, político-institucional e sociocultural**

1. (Re)construindo a noção de impasse.....	99
2. Impasses no ensino e aprendizagem: no meio do caminho, uma(s) pedra(s).....	101
2.1 Da relação com as “exigências prévias”.....	113
2.2 Da relação com o saber e o não saber.....	121

2.3 Da relação com as (novas) tecnologias e o medo do não sabido.....	127
2.4 O desejo de saber: uma teoria psicanalítica da aprendizagem.....	132
2.5. Impasses epistemológicos e suas interfaces.....	135
2.5.1 Uma “ambivalência epistemológica”: em Ciências Exatas não se admite erros, mas “errar é o normal”?.....	147
2.5.1.1 Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber.....	152
2.6 Desejo de aprender, desejo de ensinar.....	157
2.6.1 Se a busca encontra, nasce um outro vazio... pois a satisfação do desejo é a morte.....	160
2.7 Do desejo de aprender e ensinar ao “só sei que tudo sei”.....	162
2.8 O narcisismo na docência: da relação do professor com o não saber.....	166
2.9 Procrastinação acadêmica.....	174
2.10 Outros impasses institucionais e pedagógico-curriculares.....	179
2.11 Sobre ser professor(a) e estudante universitário(a) no interior da Bahia.....	183
2.12 Da relação com a transição Ensino Médio – Ensino Superior.....	188
2.13 A transferência na relação professor-aluno: implicações para o aprender e ensinar.....	192
2.14 Retomando pontos, para continuar.....	200

**CAPÍTULO IV – A dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas: possíveis reflexos na organização dos saberes escolares e formação de professores**

1. Tecendo contornos sobre a ciência: do ideal de racionalidade na modernidade à emergência de novos discursos pós-modernos.....	201
2. A (falsa) dicotomia Ciências Exatas <i>versus</i> Ciências Humanas: se “todas as ciências são humanas”, Ciências Exatas por quê?.....	205
3. A hierarquização e desumanização do conhecimento científico.....	208
4. A “valorização” das Ciências Exatas: reflexos na hierarquia dos saberes nos currículos escolares e na formação profissional.....	211
5. Quem são os professores de Ciências Exatas no Brasil?.....	216
6. Penso, logo desisto: se há “valorização” das Ciências Exatas, por que faltam professores nas escolas brasileiras?.....	221

**CAPÍTULO V – O sentido fálico do saber e da profissão nas Ciências Exatas: “um lugar de homens”... por quê?**

1. A Teoria do Falo em Freud e Lacan.....	226
2. Sobre a “situação das mulheres”: alguns dados, para uma breve contextualização.....	235
3. Ciências Exatas: um lugar de falo e o grande Outro.....	237
4. Se + x + = +, numa sociedade (+) falocêntrica a Ciência é (+) masculina.....	241
5. + x – = – mulheres nas Ciências Exatas: revisando “cálculos machistas” que subtraem o feminino desse lugar de falo e de fala.....	246
6. Mulher, feminino, mãe, estudante, professora... e o falo.....	262
7. Lugar de falo, fala, resistência: entre o masculino genérico e a linguagem gênero-neutra.....	267
8. Um mais-além do falo: uma escuta possível entre Psicanálise e a epistemologia feminista.....	271

**CAPÍTULO VI – Ensinar, aprender... e a questão do *estilo*: da forma(ta)ção à antiformação docente**

1. Estilo e invenção: professores e alunos-já-professores entre impasses e passos na relação com o saber e a profissão.....	273
2. O modelo e seu avesso: da forma(ta)ção à antiformação docente e a questão do estilo.....	286
2. 1 Professores e o lugar do não todo: “o mestre absoluto não tem estilo”.....	295

**CAPÍTULO VII – A sala de aula e seus impasses – do enunciado à enunciação: que lugar é esse?**

1. A sala de aula, um <i>espaço psíquico</i> : o lugar do inconsciente na relação pedagógica.....	299
2. Invólucro psíquico e transferência didática: para além do sujeito do enunciado.....	301
3. Situação didática e <i>setting</i> analítico.....	304
4. Um lugar do eu-privado/pessoal e eu-público/profissional?.....	306
5. Um lugar de gaiola/prisão ou de asa/liberdade?.....	310
6. Um lugar de prazer e sofrimento?.....	314
7. Um lugar de adoecimento e de cura?.....	317
8. Um lugar de gente(s), tensões, histórias, desejos.....	320
9. Sala de aula: lugar do singular e diverso – sobre não reduzir o sujeito a objeto.....	322
10. Um lugar de múltiplas (trocas de) demandas (explícitas e implícitas).....	324
11. Um lugar de inclusão e exclusão?.....	327

12. Ou seja, um lugar de ilusões (psico)pedagógicas?.....	330
13. A escola/sala de aula como lugar da fala e da falta: ou... a educação é “impossível”?.....	334
14. Um lugar de mal-entendidos e incertezas, mas, também, de esperança(r).....	337
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (MOMENTÂNEAS).....</b>	<b>340</b>
<b>EPÍLOGO: uma escrita sobre a escrita.....</b>	<b>343</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>348</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>364</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>383</b>

**MEMÓRIA EDUCATIVA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
uma “escrita-leitura de si” que ressignifica o passado e o presente do ser professor**

**Convite**

(José Paulo Paes)

Poesia é brincar com palavras  
como se brinca com bola, papagaio, pião.

Só que bola, papagaio, pião  
de tanto brincar se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Sustentado no pressuposto psicanalítico de que, consciente e/ou inconscientemente, o sujeito que pesquisa se inscreve “n’Isso” que pesquisa, o objetivo deste texto é apresentar a Memória Educativa do pesquisador, construída em e a partir de diálogos com as singularidades de um percurso escolar e profissional que de maneiras latentes e manifestas atravessam a tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Concebida como dispositivo de pesquisa, o uso da Memória Educativa associada às entrevistas exploratórias com professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e sua escrita pelo próprio pesquisador possibilitou reconhecer que tanto na fala quanto na escrita de si o sujeito da enunciação (inconsciente) pode comparecer e colocar-se para além do texto manifesto, do enunciado (consciente).

Importante esclarecer que não se pretende realizar “análise psicanalítica selvagem” das experiências que marcaram a trajetória de vida e formação escolar do pesquisador, mas retornar a arquivos de memória próprios para resgatar elementos e vivências educativas escolares e extraescolares que emergem como expressão de sua constituição subjetiva e

identidade, com vistas à compreensão de possíveis repercussões no ser-saber-fazer docente e enlances com “Isso” que permeia o objeto de estudo. Afinal, por que escrevo essa tese?

Como (des)velam as memórias educativas do pesquisador, “seu objeto de tese é (como) um espelho” que reflete o desejo de uma busca de si mesmo – para compreender o que aconteceu/acontece comigo –, e está inscrito na trajetória formativa e profissional que me fez/faz deparar com mal-estares, angústias, sintomas, faltas e o desejo de saber. Este, atravessado pela dimensão de não saber, pela falta, move o eu-professor/eu-técnico em educação/eu-pesquisador, atizando-o a fazer/refazer perguntas e buscar respostas (inconclusivas) para os impasses, as contradições, lacunas e inquietações que se manifestam de maneira consciente e inconsciente nos contextos de formação e atuação profissional.

### **1. O encontro com a escola e a relação com o saber e não aprender**

Silvano Messias dos Santos: nascido no final da primavera de 1986, na cidade de Araruna (Paraná), primogênito de quatro irmãos, filho de Aparecido e Elza, um baiano (lapense) e uma paranaense (ararunense). Quando completei seis anos de idade, meus pais decidiram desfazer os negócios da família no interior do Paraná – a administração de uma loja de tecidos – e mudaram para Bom Jesus da Lapa (Bahia). Antes católicos, se converteram a uma igreja evangélica – Congregação Cristã no Brasil – e após repetidos sonhos de meu pai sobre a necessidade de evangelizar a população no interior da Bahia – numa região pobre, castigada pela seca e carente de “intervenções divinas” – entendeu que se tratavam de “visões”, como nomeava, uma “revelação de Deus”, um “chamado celestial” para que retornasse à sua terra de origem e pregasse o Evangelho, apresentando Jesus Cristo às pessoas como seu Salvador.

Dito isso, gostaria de acelerar a “viagem pelo (meu) passado” e dar um salto na história para 1997. Nesse ano, vários acontecimentos marcaram o Brasil e o mundo, dentre os quais: conhecemos a ovelha Dolly – primeira clonagem em mamíferos, nascida na Escócia em julho do ano anterior –, marco na ciência e história; lemos a primeira edição do famoso livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling; acompanhamos, atônitos, a trágica morte de princesa Diana, uma das figuras mais icônicas do século XX; choramos a morte de Madre Tereza de Calcutá – a querida “Santa das sarjetas” –, que seria beatificada por João Paulo II em 2003 e canonizada em 2016 pelo papa Francisco; assistimos *Titanic*, filme que marcou a história do cinema, uma das produções cinematográficas mais premiadas de todos os tempos;

assinamos o Protocolo de Kioto, por meio do qual os países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU) se comprometiam com diretrizes e propostas voltadas para o problema das emissões de gases de efeito estufa (ainda hoje preocupante); nos “despedimos” de “nosso” Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira e um dos mais influentes pensadores da Pedagogia Mundial.

Pois bem...

Concomitante à ocorrência desses e outros eventos coletivamente apreciados em âmbito nacional e internacional, um acontecimento em especial, de dimensão pessoal/subjectiva, marcou minha vida e ainda é, duas décadas e meia depois, acessível em minha memória afetiva: em 1997 entrava na escola, (já) a caminho dos onze anos de idade, para viver/cursar o primeiro de muitos outros anos letivos escolares que viriam.

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, ainda em funcionamento, está situada no Povoado do Pambu, interior de Serra do Ramalho-BA, município vizinho de Bom Jesus da Lapa, para onde minha família migrou em 1993 vindo do sul do país. A fazenda onde morávamos distava vários quilômetros da escola – motivo que impediu meu acesso à educação formal na tenra idade – e o meio de transporte que habitualmente utilizava para estudar era o pequeno e esperto cavalo de pelagens claramente acastanhadas que atendia pelo nome carinhoso de Safadinho (penso que a semente que germinou o amor cada vez mais crescente pelos animais tenha sido plantada nessa época através das relações de afeto no cotidiano com gatos, cães, aves, equinos e bovinos). Manifestadamente, as vivências escolares desse primeiro ano letivo de minha trajetória formativa trouxeram implicações que atravessaram minha relação com o saber, com o aprender.

A esse respeito, gostaria de resgatar duas “cenas educativas” que me marcaram fortemente: a apre(e)ndizagem da leitura/escrita e o trauma na relação com a matemática.

### **1.1 Cena A – A apre(e)ndizagem da leitura e escrita: entre prazer e sofrimento**

Para minha surpresa, deparo-me com a constatação de que ainda não tinha me feito a pergunta: afinal, *como aprendi a ler?* E o interessante é que, diante dela, uma possível resposta emerge de uma memória relacionada a um poema de Cecília Meirelles, intitulado *Bolhas*: é como se as palavras que o compõem fossem magicamente capazes de me transportar ao passado escolar. E são. Lendo-as agora, me vejo em 1997: *em voz alta, estou soletrando as letras, juntando as sílabas... b-o-l-h-a-s... bo-lhas... BOLHAS!*

**Bolhas**  
(Cecília Meirelles)

Olha a bolha d'água no galho!  
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho na rolha!  
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão que trabalha!

Olha a bolha de sabão na ponta da palha:  
brilha, espelha e se espalha.  
Olha a bolha!

Olha a bolha que molha a mão do menino:

A bolha da chuva na calha!

V., esse era o nome da minha primeira professora, por meio de quem conheci Cecília Meirelles quando solicitou à turma multisseriada que estudássemos *Bolhas* para a aula seguinte de Língua Portuguesa, pois uma das atividades do próximo encontro seria a apreciação do nosso “nível de leitura” – avaliação que ela faria “tomando a lição” individualmente. Disposto a impressionar a professora, pedi à minha mãe para me ensinar o poema. Ela lia pausadamente e eu ouvia/repetia atentamente cada palavra, tomado pelo medo de não conseguir decorar o texto e fracassar perante professora e turma. As exaustivas tentativas resultaram numa boa apresentação, apesar da minha timidez, mas meu maior medo se concretizou: a professora percebeu que eu ainda não sabia ler e começou a me envolver com perguntas sobre o texto, apontando o dedo aleatoriamente sobre palavras do poema e solicitando que eu as pronunciasse: bolha, chuva, galho, mão, vinho, sabão, menino...

Essa cena se eternizou em minha memória e, embora mais de duas décadas e meia separem aquele momento da atualidade, ela sempre emerge abruptamente quando estou com dificuldades para assimilar alguma informação nova e complexa, principalmente se estiver sob julgamento de um coletivo; é como se, ao constatar que estou com dificuldades para aprender, eu inconscientemente retornasse àquela cena traumática em que, travado perante a professora e sob os olhares críticos dos colegas, estou tentando ler as palavras que, *embebidas de bolhas de sabão*, pareciam escorregadias demais para serem capturadas e, então, deslizavam por entre os dedos, fugindo de mim. Uma pena que a professora não percebeu que



a culpa era da (maldita) bolha de sabão que molhava as mãos do menino e impossibilitava que ele segurasse aquelas (benditas) palavras fugazes, ariscas, ligeiras.

*As bolhas* me deixaram muito triste e com um mal-estar cada vez mais crescente dentro do peito: eu não estava sabendo lidar com a frustração de não conseguir “capturar” as palavras, enquanto via vários colegas, alguns com menos idade, ler e se expressar com destreza para a professora – de quem eu também queria, é claro, receber elogios. Não me recordo do método utilizado pela professora em meu processo de alfabetização, mas suas estratégias didático-pedagógicas pareciam não funcionar comigo. E no caminho de volta para casa, naquela estrada deserta de paisagem acinzentada por causa da escassez de chuva no sertão, abracei o tronco de uma árvore e chorei. *Eu também quero saber ler...*

Não sei dizer quanto tempo passou. Só sei que num belo dia descobri que sabia ler. Estava de joelho sobre a cadeira, com os cotovelos apoiados sobre a mesa da cozinha, realizando meu “dever de casa” – assim chamadas as atividades escolares –, quando, de repente, (re)conheci as palavras. Assim, do nada, desistiram de fugir e então tudo fez sentido! Eu olhei para elas, elas olharam para mim, e naquele momento “a magia aconteceu”: eu, finalmente, descobria o segredo das palavras e podia lê-las! E li...

De letra em letra, sílaba em sílaba, palavra em palavra... às frases, parágrafos, páginas inteiras. De início, devagarinho, depois com mais velocidade. Uma emoção que me lembra aquela que senti quando aprendi a andar de bicicleta: no início, insegurança, frio na barriga, alguns (vários) deslizos, quedas, arranhões nos joelhos; mas, depois, a conquista do equilíbrio e, então, a gente se diverte, “viaja”. Queria ler tudo, o tempo todo: livros escolares, textos sacros, bulas de remédio, embalagens de produto, *outdoor...* *Tinha sede e fome de ler, de saber.* Queria apreciar todas as palavras que meus olhos viam. Queria saboreá-las. Queria conversar com elas, me divertir com elas, brincar com elas, viajar com elas.

É assim que lembro como nasceu meu gosto pela leitura e pela escrita. *E desde então, nunca mais me senti só.* Descobri que *ler é viajar, é desvendar mundos desconhecidos* ou se surpreender com descobertas sobre mundos que ingenuamente julgávamos familiares. *Ler é sonhar, é dar asas à imaginação, é se envolver em aventuras, é transcender, é liberta-se, é brincar.* Como diz José Paulo Paes em *Convite*, um dos primeiros poemas que consegui ler, *queria brincar com as palavras como se brinca com bola, papagaio, pião*; mas, ao contrário dos brinquedos que se gastam quando brincamos, descobri que as palavras não: *quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam.* E esse desejo de “brincar com as palavras” jamais perdeu o sabor, o encanto: aquele menino cresceu e com ele o amor pelas palavras, pelo saber,

conhecer. É essa curiosidade, esse apetite insaciável de *querer saber*, de *ler o mundo*, que parece me mover pela estrada da vida. E *se a vida é cheia de perguntas, viver, para mim, é um eterno caminhar em busca de respostas*.

Respostas que serão sempre não-todas, incertas, provisórias.

## 1.2 Cena B – O medo de matemática: um trauma na relação com o aprender

O ano ainda é 1997, mesma escola e professora. A cena agora tem como enfoque os processos de ensino e aprendizagem dos saberes matemáticos.

Ao ingressar na escola aos 10 anos, não vivi a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, atualmente definida para crianças de 0 a 5 anos em creche e pré-escola, entendida como o início e o fundamento do processo educacional, conforme pontua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O meu primeiro contato com a experiência escolar ocorreu via matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental I, atual 1º ano, em classe multisseriada da zona rural, como dito, circunstâncias que podem ter afetado o processo de alfabetização da escrita, leitura e matemática. Compreendo, hoje, os desafios postos à professora, que precisava trabalhar com uma turma bastante heterogênea, composta por alunos de várias séries e, portanto, com diferentes idades e níveis de conhecimento.

Como problematizei em artigo publicado em 2022 na *Revista Bolema: Boletim de Educação Matemática*, intitulado “Medo de matemática e trauma na relação com o aprender: uma leitura psicanalítica”<sup>1</sup>, a Matemática historicamente ocupa no imaginário social o lugar de “saber difícil” e, portanto, “feita para poucos”. No contexto da educação brasileira, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, comumente nos deparamos com declarações como: “não gosto de matemática”, “matemática é para gênios”, “é normal reprovar em matemática”, dentre outras expressões circulantes no imaginário social e educativo sobre a matemática, que ora se apresenta como fonte de prazer para alguns estudantes, ora como sofrimento para outros que dela fogem sempre que possível.

Antes do primeiro contato com a escola, eu já tinha percepções pré-construídas sobre a matemática, em virtude da relação que meus pais estabeleciam com esse campo do conhecimento. Recordo-me que minha mãe parecia “não gostar de números” e meu pai,

---

<sup>1</sup> SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Medo de matemática e trauma na relação com o aprender: uma leitura psicanalítica. *Bolema*, Rio Claro, SP, v. 36, n. 74, p. 1273-1292, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/7vQhs3s9MYBFVpJ7xLWTPyR/#>. Acesso: 04 de maio de 2023.

embora jamais tenha frequentado a escola – um direito que lhe foi negado, pois quando criança morava numa região do interior da Bahia onde não havia escolas disponíveis e quando adolescente se viu perante a necessidade de imigrar para o sul e se dedicar ao trabalho –, era “muito bom em matemática”, como costumava ouvir, pois fazia facilmente grandes cálculos sem auxílio de calculadora. No dia a dia do comércio, quando morávamos no Paraná, ou do campo, já na Bahia, meu pai assumia as demandas que envolviam questões matemáticas.

Interessante assinalar que na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida percebia que os meninos apreciavam mais a matemática que as meninas e esse fato, associado à observação de que no contexto familiar era meu pai o responsável pela resolução de problemas matemáticos, me levava a pensar os números como “coisa de menino” e as letras “coisa de menina”. Então, como menino, internamente fazia autocobranças: tendo meu pai como referência, precisava aprender matemática e me destacar nessa área do conhecimento.

Entretanto, para minha decepção, no primeiro ano escolar minhas notas em matemática foram insatisfatórias. Certa vez, durante reunião de pais, a professora entregou para minha mãe as avaliações da unidade escolar e disse: “ele é esforçado, muito inteligente, mas precisa melhorar em matemática”. Imediatamente segurei o caderno de provas e conferi o resultado do teste de matemática: em destaque, registrada em vermelho e entre círculo, estava a nota 2, seguida de um ponto de exclamação. Fiquei desapontado, não menos que semanas atrás quando, ao conferir uma avaliação devolvida pela professora aos próprios alunos em sala de aula, havia me exaltado acreditando ter obtido nota máxima. Lembro de sair da mesa da professora saltitante, sacudindo a prova e gritando todo feliz: “tirei 10, tirei 10”! Porém, em meio aos vários “parabéns” dos coleguinhos, um garoto notou que minha nota não era 10, mas 1,0 e explicou em tons de deboche, para toda a turma ouvir, que a vírgula entre os números 1 e 0 mudava tudo. “Maldita vírgula”, teria dito, consternado.

Face às dificuldades de aprendizagem, lembro vagamente de meu pai falar algo próximo de “esse menino não tem jeito”, “esse menino não vai aprender”, enquanto minha mãe justificava meu baixo desempenho escolar dizendo que “matemática é difícil mesmo”. O que eles não sabiam é que, para mim, as aulas de matemática configuravam-se em experiências traumatizantes: a professora costumava colocar os alunos em círculos (não me lembro com clareza, mas me parece que os meninos) para as “provas de tabuada”, que aconteciam semanalmente, e utilizava palmatória para punir aqueles estudantes que não respondessem suas perguntas corretamente. A dinâmica funcionava mais ou menos assim: os estudantes eram organizados em círculos, todos em pé, às vezes de mãos dadas, e a professora

perguntava ao aluno X, por exemplo, “quanto é  $5 \times 8$ ?”; caso errasse a resposta, transferia-se a questão para o aluno Y, o próximo da fila, e se esse acertasse obrigatoriamente teria que palmatoriar o coleguinha que se equivocou na resposta.

O medo de apanhar me dominava e nos dias em que a referida atividade acontecia eu odiava ir para a escola, a ponto de acordar com mal-estar, tendo desarranjo intestinal, por exemplo. A escola, nesse dia, era um lugar de tortura e humilhação. Muitas vezes, eu sabia responder as perguntas da professora, mas o medo de levar “bolo de palmatória” me deixava em pânico e as memórias sofriam bloqueios, resultando no esquecimento da tabuada. Como habitualmente dizem os estudantes em momentos de prova, “dava um branco” e somente após a finalização dessas “cenas de tortura” conseguia memorizar os conteúdos matemáticos. Lembro de suar frio, de meu olhar de desespero, corpo trêmulo, voz de choro, minhas mãos vermelhas e doloridas. Alguns colegas choravam e certa vez um deles chegou a fazer xixi nas roupas. Naquela época não conhecia a expressão *bullying* escolar, mas chorar ou fazer xixi significaria tornar-se alvo de gozações e intimidações vexatórias durante semanas.

Como possível reflexo dessa experiência escolar, passei a odiar matemática, mas as dificuldades de aprendizagem marcaram somente meu primeiro ano de escola. Com a mudança de escola em 1998 – para a Escola Municipal José Batista de Souza, situada no município de Bom Jesus da Lapa –, agora em classe regular, me senti mais à vontade e os conteúdos escolares aos poucos foram “fazendo sentido”. Inicialmente, percebi que precisava me dedicar mais aos estudos para acompanhar o ritmo da nova turma e da professora, pois os conteúdos eram mais complexos e meus colegas, que vivenciaram a Educação Infantil, estavam mais familiarizados com as linguagens formais, enquanto eu ainda pouco dominava a leitura, escrita e utilização dos números e símbolos matemáticos.

A partir da 3ª série – Ensino Fundamenta I, tornei-me “aluno exemplar”: expressão utilizada pelos professores para caracterizar os estudantes que se destacavam na escola em relação às melhores notas, frequência nas aulas, bom comportamento e comprometimento com as atividades escolares. Entretanto, mesmo passando a conquistar excelentes notas em Matemática não conseguia estabelecer laços afetivos com esse componente curricular. Algo que não sei exatamente nomear estava posto entre mim e a matemática, uma espécie de barreira, de repulsa, de dissabor. Uma resistência, rejeição não somente em relação à disciplina, mas, também, em relação aos professores que assumiam seu ensino. Não sei, era como se a figura da primeira professora ensinando matemática com sua palmatória de alguma maneira corporificasse nesses novos professores: de alguma forma, “eles eram ela”.

Eu me comprometia seriamente com o estudo de todos os conteúdos escolares, mas não conseguia saborear a matemática, aprendê-la com prazer: achava-a sempre mecânica, insípida, cansativa, sem sentido e desprazerosa. A minha aversão à matemática só foi superada – não completamente – nos anos finais do Ensino Fundamental II, quando tive o primeiro professor com formação específica nessa área. No Ensino Médio, com o professor R., licenciado em Matemática, deparei-me com o desejo de saber matemática e descobri que conseguia aprendê-la facilmente: ao longo desses últimos três anos na Educação Básica, em todas as avaliações escolares obtive nota máxima em Matemática, assim como em Física e Química, disciplinas também marcadas pelos altos índices de rejeição e reprovação entre meus colegas. Assistir às aulas de matemática do professor R. – seu “jeito de ensinar”, domínio com os conteúdos e comprometimento com os alunos (raramente faltava às aulas, respondia as dúvidas da turma calmamente e conseguia respeito sem precisar impor-se) – me fez perceber uma outra matemática: uma matemática possível, uma matemática mais humana, bonita, com sentido, muito além dos cálculos e números, capaz de com ela problematizar situações cotidianas, solucionar problemas, (re)ler o mundo, (trans)formar vidas.

Como a luz do sol que é fonte de energia necessária para a realização da fotossíntese, como a água que rega a terra seca do sertão nordestino e devolve às plantas suas folhas e flores, esse professor, para além da transmissão de seus saberes matemáticos, fez florescer em mim o desejo recalcado de aprender matemática. Esse encontro com o desejo – sem o qual é impossível fazer laço com o saber e o outro – permitiu (re)elaborar o medo de matemática e, então, o traumático vivido na infância escolar ganhou novos sentidos, possibilitando ressignificar a relação com o saber e aprender.

## **2. A “escuta” do desejo pela docência: algumas cenas sobre o encontro com o “eu professor”**

A seguir, narrativas de três cenas sobre o eu-professor que, penso, já se manifestava na época de escola: i) a primeira retrata as fantasias infantis, quando reivindicava pelo papel de professor nas brincadeiras das profissões; ii) a segunda remonta às experiências vividas durante o Ensino Fundamental II, quando, identificado na escola como “aluno exemplar”, professores me convidaram para participar de um projeto de monitoria de ensino; e iii) a terceira se desenrola no Ensino Médio, época em que oferecia reforço escolar em matemática.

## 2.1 Cena A – As brincadeiras de faz-de-conta: um “professor mirim” face à pergunta “o que você quer ser quando crescer?”

Quando criança e adolescente, algumas vezes deparei-me com uma pergunta comumente apresentada às crianças e jovens no âmbito da escola e da família: “o que você quer ser quando crescer?” ou “que profissional deseja ser no futuro?”. Geralmente, as profissões mais citadas pelos meus colegas: médico(a), advogado(a), juiz(a), cientista, dentista, enfermeiro(a), ator/atriz, jogador de futebol. Recordo-me que raramente ouvia manifestações de desejo pela profissão professor(a)<sup>2</sup>.

Até os doze anos de idade mais ou menos, respondia aos meus pais e professores que “quando crescesse” seria vaqueiro – motivado pela relação afetiva que estabelecia com os animais da família e fazendeiros vizinhos –, mas com o tempo minhas fantasias sobre o futuro laboral foram se resignificando em torno de outra profissão: “quero ser advogado”. Entretanto, interessante sublinhar algo que só “descubro” agora, ao revisitar minhas memórias do passado escolar e extraescolar: nas “brincadeiras das profissões”, recorrentemente vivenciadas na infância, não me recordo de em algum momento interpretar a figura do vaqueiro ou do advogado. Nessas experiências de “faz-de-conta”, de “brincar de gente grande”, ser professor era a profissão que eu sempre queria corporificar e vivenciar por meio da encenação.

Geralmente, as brincadeiras ocorriam no quintal de casa ou sob as sombras de árvores localizadas nas proximidades. Eu rapidamente improvisava a sala de aula: blocos de tijolos, pedras ou troncos de árvores se transformavam em carteiras escolares, uma caixa de papelão recortada ou qualquer superfície plana, como as paredes das casas ou uma janela descartada, se convertiam em lousas e o giz geralmente era “giz de verdade”, que pegava durante o recreio escolar ou nos momentos de distração da professora nas aulas. Nas “aulinhas”, como nomeávamos as brincadeiras de ser professor(a), costumávamos imitar nossos professores: reproduzíamos os gestos, expressões faciais, voz, atitudes, formas de se sentar e caminhar pela sala de aula. Naqueles momentos de “escolinha”, ao assumir o papel de

---

<sup>2</sup> Sobre a relação entre laço social, subjetividade e o espaço escolar, tendo como enfoque o lugar que a escuta do desejo e a garantia de voz das crianças ocupam na construção do laço social no chão da escola, sugiro a leitura do artigo “Constituição da subjetividade e o lugar da instituição escolar: desejo, laços e implicação docente na escuta de crianças”, que publiquei em parceria com Adail Santos (colega do doutorado) e Inês Maria (orientadora) na Revista Humanidades & Inovação. Texto disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7254>. Acesso: 04 de maio de 2023.

professor, eu me sentia importante, admirado. Eu “era elas” – minhas professoras –, queria ser como elas, ter as letras delas.

Ao (re)olhar para essas cenas da infância, consigo de alguma maneira me conectar aos sentimentos que emergiam enquanto ocupava o lugar imaginário de professor: “respeite o professor”, “professor, o que isso significa?”, “professor, como se escreve a palavra x?”, “silêncio para o professor Silvano ensinar”, ouvia dos “meus alunos” e me sentia feliz. Nunca manifestava interesse em interpretar o papel do aluno nas brincadeiras, sempre queria estar na “pele” do professor.

O resgate dessas memórias coloca-me perante algumas perguntas, sobre as quais não pretendo me posicionar agora, mas que são retomadas ao longo da tese: será que o brincar de professor(a) torna-se professor(a)? Inconscientemente, a escolha pela profissão docente que faria na vida adulta já não estava pré-anunciada ou inscrita nas brincadeiras infantis? Possível que o desejo de ser professor que já se manifestava na infância e que mais tarde se realizaria não fora motivado pelo encantamento que minhas professoras, não intencionalmente, despertavam em mim e que me fazia desejar “ser igual a elas”?

## **2.2 Cena B – Quando a escola me convidou para “dar aula”: um “aluno-professor”**

Quando cursava a 5ª série – Ensino Fundamental II, atualmente 6º ano, a fama de “aluno exemplar” circulava pela escola e para além dos seus muros, pois nas reuniões de pais e mestres citava-se frequentemente meu nome como “modelo de aluno”, aquele que possuía as melhores notas do colégio em todos os componentes curriculares. Ou seja, ter boas notas, para a escola, era sinônimo de ser bom aluno.

Refletindo agora sobre o passado escolar por meio da escrita de minhas memórias educativas, parece-me que desejei ocupar esse lugar de “aluno destaque” e questiono se a dedicação aos estudos e foco em excelentes notas não seria uma tentativa inconsciente de: i) mostrar aos meus pais – que um dia duvidaram das minhas “potencialidades cognitivas” – que “esse menino tem jeito”, que “esse menino pode aprender”; e ii) sair do lugar imaginário de “pior aluno” – sensação que tinha no primeiro ano de experiência escolar –, assumindo a posição de “melhor aluno” na nova escola como possibilidade subjetiva de “curar” as feridas na memória e/ou fazer as pazes com a criança dentro de mim.

Face ao bom desempenho escolar e à observação dos professores de que eu facilmente transitava pelas disciplinas escolares, a coordenação pedagógica apresentou-me um projeto

até então inédito na história daquela instituição escolar: tratava-se de um convite para participar no turno vespertino de uma espécie de monitoria de ensino, por meio da qual auxiliaria a professora L. na 4ª série do Ensino Fundamental I, uma turma desmotivada e com problemas de aprendizagem. L. também ministrava disciplina na 5ª série, ou seja, era minha professora, com quem cultivava boa relação interpessoal. As atividades envolviam: selecionar com a professora materiais didáticos, participar do planejamento de algumas aulas e acompanhá-la durante a realização das mesmas, auxiliar os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem (“tirar dúvidas” a respeito dos conteúdos e atividades/trabalhos escolares) e até substituir a docente, pois recorro que às vezes ela faltava às aulas – em decorrência de problemas de saúde e questões familiares – e diante da carência de profissionais na escola a direção/coordenação pedagógica me autorizava a “assumir seu lugar” na sala de aula.

Nessa época tinha 14 anos e adorava estar na sala de aula “como professor”. Se anos atrás, nas brincadeiras infantis, fantasiava de professor por meio da encenação, agora sentia-me um “professor de verdade”: lousa, mesa, carteiras, materiais escolares e alunos, enfim, a sala de aula como um todo, eram reais e não mais uma brincadeira “faz de conta”.

Essa experiência de “aluno-professor” levou-me ao encontro de valiosa descoberta: percebi que gostava (muito) de ensinar e que, apesar de inibido, na sala de aula a timidez desaparecia. Naqueles momentos em que estava na “pele” de professor, me sentia leve, confiante, feliz. Sentimentos como medo, insegurança e vergonha, por exemplo, e mal-estares como indisposição e dor de cabeça dissolviam assim que entrava na sala de aula, como se aquele fosse um espaço de cura e de libertação. Creio que essa experiência escolar despertou o desejo (até então adormecido) pela docência, pois quando me deparava com a pergunta “que profissional você pretende ser?”, ser professor passou a emergir como uma possibilidade, embora ainda tivesse muitas dúvidas sobre o futuro profissional e me interessasse mais (acreditava) pelo Direito do que pelo campo da Educação.

Interessante que ainda hoje, mais de 20 anos depois, alguns alunos dessa turma da 4ª série quando me veem na rua, em eventos ou estabelecimentos comerciais costumam falar comigo e relembrar dessa época de escola. Evidências de que, de alguma forma, eu os afetei, assim como, simultaneamente, me marcaram: não imaginava que no chão de cimento vermelho daquela sala de aula pequenina e quase sem ventilação plantava-se uma semente que mais tarde germinaria em professor. Dito de outra maneira, sem saber, ali deparei-me com o desejo.



### 2.3 Cena C – O reforço escolar: “Não sei Matemática, você me ensina?”

Durante o Ensino Médio (2005-2007), por causa da eficiente *performance* nas avaliações escolares, o que evidenciava facilidade com a aprendizagem e domínio dos conteúdos, estudantes da minha turma e de outras turmas/séries procuravam-me solicitando “aulas particulares”, geralmente em Matemática, Física e Química.

Às vezes atendia esses estudantes em casa, gratuitamente, noutras ocasiões oferecia auxílio na própria escola, durante o recreio, nos pequenos intervalos entre aulas ou durante as aulas vagas que infelizmente aconteciam com certa frequência. No decorrer das próprias aulas, como habitualmente respondia as atividades propostas aceleradamente, costumava visitar as carteiras de alguns colegas com dificuldades em matemática para orientá-los nas resoluções dos exercícios ou formávamos grupos para resolvê-los coletivamente.

Essas experiências avivavam de alguma forma meu interesse pela profissão docente. Vislumbrava então dois polos oscilantes: uma parte de mim não queria ser professor, principalmente em razão da desvalorização da profissão e precariedade das condições de trabalho que percebia nas escolas situadas no interior da Bahia; mas a outra parte, na medida em que vivia a experiência de ensinar, manifestava desejo pela profissão. Ainda que envolto pelas dificuldades, angústias e resistências, achava bonito ensinar. Sentia que, por meio da educação, podia tocar as pessoas e contribuir com a construção de um mundo melhor. Mais tarde, na licenciatura, aprenderia com Paulo Freire que *educar é um ato político, um ato de amor e, portanto, de coragem*.

Penso que essas vivências escolares foram importantes para fazer perceber (ainda que negando) o professor que, desde criança, já habitava dentro de mim. Essas descobertas, proporcionadas pela escrita de minhas memórias, são apaziguadoras, pois revelam que somente trilhando os caminhos da docência eu poderia “fazer as pazes” com aquela criança inquieta e desejante (ainda viva) que, quando crescesse, desejava essa profissão: professor.

### 3. O ensino superior – entre o desejo e as (im)possibilidades: desafios do acesso, permanência e as incertezas em tornar-se professor

Conquistar uma vaga na universidade pública – direito de todos os cidadãos – ainda é um sonho distante para muitos estudantes de camadas populares que não tiveram acesso à Educação Básica de qualidade, principalmente em determinados cursos – como Medicina,

Direito e Engenharias –, social e historicamente chamados de “cursos de elite”, “cursos de brancos”, “cursos de alto prestígio”, altamente concorridos. A história do Brasil e da nossa educação mostram que a universidade foi pensada para a elite e, por conseguinte, ocupada por ela, em detrimento de grupos minoritários que tiveram o acesso negado a esse espaço de formação: pobres, negros, índios, mulheres, pessoas com deficiências, transgêneros, enfim, diferentes etnias e grupos sociais historicamente excluídos pelas políticas de elitização da educação brasileira do direito ao acesso, permanência e diplomação, tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Em 2007, quando concluí o Ensino Médio, as oportunidades de acesso ao ensino superior na região Oeste da Bahia eram escassas. Havia somente três instituições públicas de ensino superior disponíveis e uma oferta restrita de cursos de graduação: apenas em Barreiras a Universidade Federal da Bahia (UFBA) implantada em 2006 e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus IX*)<sup>3</sup>, essa última também presente em Bom Jesus da Lapa com os cursos de Administração e Pedagogia. O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT/*Campus XVII*, sediado na “Capital Baiana da Fé”<sup>4</sup>, é uma das 24 unidades universitárias que integra a multicampia da UNEB, onde eu viria a cursar Licenciatura em Pedagogia entre outubro de 2008 e janeiro de 2013, para, na sequência, entre 2013-2014, cursar na mesma instituição a primeira pós-graduação *Lato sensu* em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica.

Entretanto, quando concluí o Ensino Médio, vivi a angústia de não saber que caminhos seguir em relação ao futuro acadêmico/profissional. Filho de pai analfabeto<sup>5</sup> e de mãe cujas

---

<sup>3</sup> Na época, o *Campus* da UFBA oferecia os cursos de Administração, Biologia (licenciatura e bacharelado), Engenharia Civil, Engenharia Sanitária e Ambiental, Geografia (licenciatura e bacharelado), Geologia, Matemática (licenciatura e bacharelado) e Química (licenciatura e bacharelado). No *Campus IX* da UNEB, por sua vez, os cursos disponíveis eram: Ciências Contábeis, Engenharia Agrônômica e as licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, Matemática e Pedagogia.

<sup>4</sup> Capital Baiana da Fé é o lema/apelido atribuído à cidade de Bom Jesus da Lapa, em razão das centenárias romarias que atraem anualmente milhares de romeiros e turistas de vários estados brasileiros e de outros países, realçando-a como um dos maiores cenários de misticismo e fé cristã no Brasil. Aos interessados, sugiro a leitura do livro resultante de minha pesquisa de mestrado, que assumiu como objetivo analisar os impactos socioambientais associados às romarias e as possibilidades e implicações da inserção dessa temática local nas experiências curriculares das escolas da Educação Básica situadas no município. SANTOS, Silvano Messias dos. **Educação, turismo e meio ambiente: a cidade turística como território educativo – um olhar da ecopedagogia.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.

<sup>5</sup> Meu pai jamais frequentou escola e “decorou” apenas a reprodução do nome para não passar pela “humilhação” (como nomeia) da necessidade de assinatura a rogo; portanto, a apre(e)ndizagem da matemática, relatada anteriormente, foi construída a partir das necessidades práticas do cotidiano. Diante das iniciativas da esposa e dos filhos em ensiná-lo “a ler e escrever” ou face às possibilidades de alfabetizar-se em turmas de EJA, sempre expressou recusa, como se as letras provocassem mal-estar nesse sujeito que está, como declarou certa vez, “velho demais para ocupar lugar de criança e aprender coisa de criança”.

circunstâncias socioeconômicas e culturais levaram-na a desistir dos estudos ainda na antiga 7ª série do Ensino Fundamental II, desde adolescente sonhava em “chegar na universidade”, ser estudante universitário, ainda que esse universo parecesse distante de mim, pois tratava-se de um espaço jamais frequentado pelas gerações familiares anteriores. Ou seja, não tinha referências, inspirações ancestrais que acessaram os bancos universitários, constatação que fortalecia a crença de que talvez jamais ocupasse esse lugar.

Queria muito continuar os estudos, mas as condições financeiras de minha família impossibilitavam-me de cursar uma graduação em faculdades particulares ou manter-me noutra cidade, mesmo em universidade pública ou como bolsista em instituições privadas. De qualquer modo, admito que não me atraía a ideia de cursar ensino superior em faculdades particulares. Como cidadão, sujeito de direitos, queria mesmo ocupar meu lugar na universidade pública, “gratuita”, de qualidade e referenciada socialmente.

Assim, ao final do Ensino Médio, ainda aspirava pelo Direito, mas, no meu íntimo, sabia que esse curso não se sustentava no desejo: na verdade, durante a infância e adolescência eu via advogados bem-sucedidos de terno e gravata – admirados “doutores”, “homens da justiça” – e imaginava que essa profissão me permitiria “sair da pobreza” e que ao ocupar esse lugar de *status* social, de “homem importante”, “homem da lei”, seria o “orgulho da família” e inspiração para parentes e amigos. Porém, cursar Direito me obrigaria mudar para Salvador ou qualquer outra cidade distante da casa de meus pais, de quem não queria me afastar (embora desejasse independência, sofria com a ideia de residir noutro município). Acrescenta-se as dificuldades financeiras que inviabilizariam meu sustento numa cidade com custo de vida mais elevado. Afinal, estou falando de uma época em que as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior eram expressivamente deficitárias.

Decidi, então, inscrever-me no vestibular da UNEB, por tratar-se da instituição pública de ensino superior com *campus* geograficamente mais próximo do meu endereço familiar, e optei pelo Curso de Pedagogia, para o qual fui aprovado como cotista. Reconheço que nos dois primeiros semestres fiquei bastante inseguro, tomado pelo desejo de renunciar à profissão, pois ainda não conseguia me imaginar como professor e era resistente à ideia de “encarar” a sala de aula, em virtude da desvalorização social e econômica da profissão docente, da precariedade das escolas públicas e condições desfavoráveis de trabalho, dentre tantos fatores provocadores de mal-estar em professores veteranos, iniciantes ou candidatos ao magistério ainda em formação inicial, como era meu caso.

Então, pensei: “vou insistir um pouco mais no curso e se esse sentimento de infelicidade persistir tentarei outro vestibular ou ENEM para trilhar um novo caminho”. E não é que as “inevitáveis angústias” foram se dissolvendo, porém, sem esgotar – afinal, a angústia também é necessária, ela aponta para a falta, alerta-nos dos possíveis riscos e serve para sustentar o desejo –, acabei “me apaixonando” pela Pedagogia, ainda que entre dilemas e dissabores?

Durante a graduação, vivi experiências curriculares e extracurriculares enriquecedoras e que foram determinantes para a constituição – em permanente (re)construção – da minha identidade pessoal e profissional. No início do curso, aprovado em processo seletivo de um Programa de Bolsas de Extensão, atuei durante 1 ano e 8 meses (2009-2010) em atividades de Monitoria Acadêmica junto ao Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) da universidade: participação em ações de projetos de pesquisa e extensão; atendimento ao público docente e discente do curso de Pedagogia; atuação em oficinas pedagógicas e atividades coletivas com os professores e estudantes; envolvimento no processo comunicativo da comunidade acadêmica, como divulgação de eventos e atividades realizadas pela universidade; colaboração em trabalhos estatísticos, dentre outros. Essas experiências acadêmico-formativas proporcionadas pela Monitoria, logo no início da graduação, foram importantes para a decisão de continuar no curso, porque me fizeram sentir pertencente àquele espaço, fortalecendo os laços afetivos e identificatórios com o curso, os graduandos – de diferentes semestres –, os professores e a comunidade, inclusive escolas e espaços de educação não formais.

Logo na sequência, em 2011, outra experiência formativa riquíssima na graduação em decorrência da aprovação em outro processo seletivo, desta vez para o Projeto de Monitoria de Ensino no Componente Curricular de Didática, ministrado pelo professor J. – na época doutorando pelo PPGE/UnB –, com quem participei de eventos científicos e publiquei trabalhos acadêmicos. Essa segunda experiência de monitoria oportunizou momentos formativos importantes: apoio aos discentes no processo de ensino-aprendizagem (auxílio na organização de seminários, indicação de leituras, etc.), mediação de grupos de discussão sobre temas relacionados ao componente curricular, apoio técnico-pedagógico ao professor durante as aulas, preparação de materiais didáticos, dentre outras atividades, que, de alguma forma, me conectavam às experiências vividas no passado como aluno-auxiliar da professora L. na 4ª série do Ensino Fundamental I.

Além dos estágios curriculares supervisionados, que resultaram em produção de artigos e publicações em eventos científicos, participei também de outros estágios e

experiências extracurriculares, atuando, por exemplo, como “aprendiz da docência” em três colégios estaduais, por intermédio de parcerias viabilizadas entre UNEB e Diretoria Regional de Educação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, e posteriormente via concurso temporário em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Como narrarei na seção seguinte, essas experiências nas instituições escolares possibilitaram, durante a graduação, o exercício cotidiano do ser-saber-fazer docente, preparando-me para o trabalho produtivo e vivência profissional, uma vez que proporcionou a ressignificação da integração teoria-prática e constituição subjetiva do ser professor ao colocar-me em contato direto com a escola e a gestão da sala de aula. Noutras palavras, assumia o papel de aluno-já-professor: um estudante de graduação, portanto, ainda não licenciado, que simultaneamente ocupava o lugar de professor em escolas da Educação Básica.

#### **4. O eu aluno-já-professor: um pedagogo em formação ensinando Ciências Exatas – quando a tese se inscreve na trajetória formativa e profissional do pesquisador**

Em 2010, durante o terceiro semestre do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de lecionar para o Ensino Fundamental II, em turmas noturnas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tratava-se de um estágio extracurricular autorizado pela UNEB/DCHT XVII sob a intermediação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e a vaga disponível era para a disciplina de História na Escola Estadual Isabel Bonfim: a professora titular estava afastada para tratamento de saúde e a substituta, uma colega do curso de Pedagogia, havia desistido. Com o retorno da professora efetiva, após um semestre atuando nessa escola, fui direcionado para o Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vilanova – onde cursara o Ensino Médio – para lecionar Geografia em seis turmas regulares e Sociologia em uma turma de EJA. As experiências em ambas as escolas marcaram meu primeiro “contato formal” com a docência e me fizeram finalmente escutar a voz do desejo de ser professor, até então de certo modo ainda reprimida.

No início do ano seguinte, em 2011, a Escola Estadual Isabel Bonfim me convidou para retornar à instituição e ministrar as disciplinas Ciências Naturais e Educação Física em turmas de 6º, 7º e 9º ano, novamente como substituto temporário de professora em licença médica. Na unidade escolar seguinte, com a carência de professores para a área de Ciências Exatas no Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães e encorajado pelas boas experiências de aprendizagem no Ensino Médio, resolvi assumir os componentes curriculares

de Física e Matemática, agora não mais como estagiário via Instituto Euvaldo Lodi (IEL), mas contratado conforme regime de Prestação de Serviço Temporário (PST) pela então Diretoria Regional de Educação (DIREC 26) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Esse ano foi intenso e, perfeccionista, sofria para atender qualitativa e satisfatoriamente as demandas da escola e da universidade, resultando em crises de ansiedade, problemas com sono e distúrbios alimentares (apetite reduzido) acompanhados de perda de peso que afetou minha autoestima e bem-estar emocional até o final da graduação.

Em 2012, a renovação do vínculo com a mesma escola ocorreu em virtude da aprovação no concurso REDA – Regime Especial de Direito Administrativo (contratação por tempo determinado, de acordo com a Lei 6.677/94, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais), que me autorizou a continuar lecionando Física até agosto de 2014, quando, aprovado em concurso para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), pedi exoneração.

Na UFOB, após os meses iniciais compor a equipe da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) – atualmente desmembrada em Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROAE) –, me ofereci para atuar no Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), uma das unidades universitárias, onde desde então estou lotado. O CCET possui dez cursos de graduação (sete bacharelados e três licenciaturas), a saber: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Civil, Física – bacharelado/licenciatura, Geologia, Matemática – bacharelado/licenciatura e Química – bacharelado/licenciatura.

Como Técnico em Assuntos Educacionais, colaboro com o planejamento e organização do trabalho pedagógico no âmbito da Coordenadoria de Ensino (CE) do CCET, atendimento de demandas pedagógicas e afins apresentadas pelos colegiados de curso, assessoramento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Integrado a essas atividades, participei do Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS) da UFOB – reconfigurado em 2021 para Núcleo de Orientação Sociopsicopedagógico (NOS) – por meio do trabalho de orientação educacional que o Serviço de Apoio Pedagógico oferece aos estudantes de graduação com o objetivo de acolher, acompanhar e auxiliá-los nas dificuldades de aprendizagem e entraves que atravessam o percurso acadêmico, em parceria com o Serviço

de Psicologia, o Serviço Social e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI): essas são algumas das ações institucionais articuladas às políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas da UFOB, pensadas como estratégias de combate à retenção e evasão universitária, com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, promoção da permanência estudantil e garantia da diplomação<sup>6</sup>.

No âmbito dos serviços sociopsicopedagógicos, encontrei muitos alunos-já-professores que, em condições semelhantes àsquelas vivenciadas durante minha graduação, também manifestavam sofrimentos psíquicos, dificuldades para conciliar vida universitária e trabalho docente, enfim, mal-estares diversos relacionados tanto ao aprender/não aprender Ciências Exatas quanto às resistências e incertezas em tornar-se/ser professor(a). Do lugar de pedagogo, em trabalho de “escuta sensível”, as angústias dos sujeitos inevitavelmente me afetavam/afetam, pois reconhecia/reconheço que não se tratava/trata de inquietações exclusivamente “deles”, mas, também, “minhas”.

Como sustentam Diniz (2018) e Ferreira (2018), autoras de estudos psicanalíticos no campo da Educação que serão retomadas no curso da tese, quando o sujeito se interessa por um determinado tema de investigação ao invés de outro, as angústias e contradições que esse objeto lhe provoca podem ter relação com “questões próprias” do(a) pesquisador(a): movido pelo desejo de saber e “emocionalmente implicado” com “seu objeto” de estudo, dedica-se a ele como se estivesse “em busca de si mesmo”. Noutras palavras, “esse que pesquisa” (sujeito pesquisador) e “isso que pesquisa” (objeto pesquisado) se encontram entrelaçados: é como se “seu objeto” fosse um espelho, espelho que reflete angústias e questões “do pesquisador” que também são ou podem ser angústias e questões “do outro” (neste caso, professores e alunos-já-professores com os quais interage no cotidiano profissional)

Como evidenciado, a expressão “aluno-já-professor” empregada na tese tem, portanto, sua gênese circunscrita na trajetória formativa e profissional do eu-pesquisador. Como será reiterado, em razão do *déficit* de professores no interior do estado da Bahia com formação específica em determinadas áreas do conhecimento, principalmente em Física, Matemática e Química, há anos tem-se observado a recorrente presença de estudantes universitários em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio como professores substitutos/temporários, tanto em instituições públicas como em instituições particulares de ensino. Conforme revela

---

<sup>6</sup> A esse respeito, sugiro a leitura do artigo “Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB”, que publiquei em 2022 na Revista da Avaliação da Educação Superior em parceria com a professora Rebeca Sobral Freire. Texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 04 de maio de 2023.

meu próprio percurso como docente em escolas públicas da Educação Básica (um pedagogo em formação que lecionou Biologia, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Física e Matemática), esses alunos-já-professores contratados muitas vezes assumem a responsabilidade pelo ensino de componentes curriculares que exigem habilitações e especificidades diferentes da natureza de sua formação.

Face ao exposto, a pesquisa que sustenta a tese entende por alunos-já-professores os sujeitos que são (ou foram), simultaneamente, estudantes matriculados nos cursos de licenciatura do CCET/UFOB e professores efetivos ou temporários em escolas públicas ou privadas da Educação Básica. Neste sentido, considerou-se dois perfis de alunos-já-professores: i) os professores já licenciados atuantes nas escolas da Educação Básica que ocupam o lugar de aluno na universidade como cursista de segunda graduação; e ii) os estudantes de graduação ainda não licenciados que ocupam (ou já ocuparam) o lugar de professor na Educação Básica (ou seja, professores-ainda-estudantes).

Destarte, refletindo com Mosconi (1994), o sentimento que a escrita de minhas memórias educativas provoca, resumidamente, aponta: ao me interrogar sobre o objeto de estudo que norteia a tese e o que me leva a estudar especialmente esse tema dentre tantos outros possíveis, parece de alguma maneira que todo percurso de investigação (desde os momentos anteriores à concepção do projeto de pesquisa) me conduziu sem que eu percebesse em direção ao desejo de “compreender o que aconteceu comigo”, como (des)vela a singularidade e complexidade latente e manifesta de minha história de vida e trajetória escolar, iniciada aos dez anos de idade, até os dias atuais.

## **5. Uma escrita que não tem ponto final...**

Como espaço de reflexividade e expressão da subjetividade, a escrita da Memória Educativa proporcionou ao sujeito pesquisador recordar, narrar e descrever fatos e vivências do passado escolar e extraescolar, permitindo repensar (sobre) a trajetória pessoal, social e profissional, ou seja, (re)olhar a própria caminhada e se (re)posicionar subjetivamente diante dos eventos históricos e das experiências que marcaram positiva e/ou negativamente tanto o passado mais distante como o passado mais recente e que muitas vezes são inconscientemente reproduzidas nos diferentes espaços sociais, dentre os quais a escola e a universidade, seja no papel de aluno, professor ou técnico-administrativo em educação.



Assim, concebida como espaço de reconstrução das experiências subjetivas, a Memória Educativa como singular dispositivo de pesquisa oportunizou ao sujeito pesquisador uma “escuta sensível de si” e o (re)encontro com “sua criança”, o estranho-familiar que o habita, para a ver se com ela. Como sustenta Lajonquière (1998), para não morrer subjetivamente o sujeito necessita conhecer o passado e, neste sentido, a escrita da Memória Educativa possibilitou o elo passado-presente do pesquisador, convocando-o a refletir sobre as “marcas mnêmicas” que permeiam sua subjetividade e identidade. Ademais, permitiu a compreensão de que a escrita de si produz (novas) subjetividades. Afinal, quem sou eu (como me vejo) quando “me escrevo” e “me leio”?

A “escrita-leitura de si” favorece a emergência do sujeito do desejo que, quando escreve de e sobre si, depara-se com a possibilidade de “escutar-se” e “ler-se” para além do texto manifesto, pois o saber inconsciente comparece nos subtendidos e mal-entendidos, nas ausências e entrelinhas dos ditos e não ditos que escapam pelas fissuras da linguagem e a toda intenção de dizer. Assim, a escrita da Memória Educativa, para o pesquisador, não ocupa o lugar de uma escrita qualquer: desvelou-se uma escrita singular, uma escrita única que possui a marca/assinatura do seu autor, pois ao escrever o sujeito se escreve e inscreve, se mostra e se esconde alternadamente, consciente e inconscientemente.

Enfim, escrita atravessada pelas resistências, que começou sem saber como nem para aonde ir ou de que forma terminaria, mas que insistiu movida pelo desejo do pesquisador, por uma força interna que impulsionou suas mãos a marcar o papel conforme os itinerários que lhe conduziu até aqui. Entretanto, “até aqui” não sinaliza uma finalização; indica apenas uma suspensão provisória, porque a Memória Educativa é não toda, ou seja, é uma escrita viva, estruturalmente incompleta, sem ponto final.

Assim como a identidade profissional docente se constrói permanentemente ao longo da vida de cada sujeito, memórias educativas estão/estarão em contínua edição/reedição, pois não cessam de se inscrever na trajetória da história de vida e formação de cada professor(a): estão em permanente construção-desconstrução-reconstrução, pois “na linguagem sempre há um resto, algo que não pode ser apreendido e que segue buscando se dizer”, o que permite pensar que na medida em que o professor(a) apre(e)nde novos saberes em espaços escolares e não escolares suas memórias educativas “seguem ganhando novos contornos que só podem ser significados num só depois”: o “après coup” freudiano (ALMEIDA, 2012, p. 10).

---

## INTRODUÇÃO

---

A Psicanálise e Educação não é a psicanálise, nem tampouco é a educação. Mas é um campo de interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo – sem comisseração, sem relaxamento de rigor (PEREIRA, 2017, p. 10-11).

Em prefácio de *Verwahrloste Jugend* [Juventude Abandonada], obra do educador e psicanalista August Aichhorn (1878-1949), Freud (1996 [1925], n.p) afirma que “nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da Educação”. Ademais, pontua no mesmo texto que, provavelmente, a relação Psicanálise e Educação seria tema de futuras investigações pormenorizadas.

Pois bem, decorrido quase um século, o interesse pelas discussões em torno – e para além – da interface Psicanálise e Educação não cessa de não se escrever, sobretudo nas últimas décadas, mediante realização de eventos científicos e de publicações cada vez mais crescentes de livros, artigos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no âmbito de uma pluralidade de linhas de pesquisas, em universidades brasileiras e internacionais. Como pontua Pereira (2017, p. 09-10), “desde os primórdios da psicanálise, a educação foi tema de pesquisa e intervenção por parte de estudiosos da teoria do inconsciente” e nos últimos anos o campo Psicanálise e Educação tem buscado “mais abertamente o entendimento das vicissitudes do ‘isso’, do desejo, da pulsão, do mal-estar e do sintoma no âmbito educativo”. Embora seja consenso “tanto no meio psicanalítico quanto no interior dos estudos educacionais [...] que Freud não pode ser considerado um pedagogo, no sentido pleno do termo”, as reflexões e produções teórico-práticas socializadas desde *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1900) pela vasta lista de intelectuais interessados nas possíveis incidências da psicanálise no campo educativo nos levam a admitir que a “invenção freudiana” não deve ser ignorada ao se tratar de educação (LAJONQUIÈRE, 2010, p 32).

Neste sentido, a tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, intitulada *Impasses no aprender e ensinar Ciências Exatas: o saber e a profissão professor(a) entre o desejo e a renúncia – uma leitura pela Psicanálise-Educação*, sustenta uma aposta: de que, a partir dos limites e alcances (im)possíveis entre Psicanálise e Educação, possa provocar inquietações e novos olhares

sobre “novas e velhas questões” manifestas e latentes que atravessam o campo educativo, oportunizando, assim, escutas singulares e deslocamentos de discurso.

Destarte, o recorte temático sobre o qual essa tese apoia compreende as vicissitudes de um sujeito do desejo na busca do saber: volta-se para a escuta de professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas sobre o desejo de saber e os impasses que atravessam suas tentativas de aprender e ensinar na escola e universidade. Para tanto, o estudo teve como *locus* de investigação o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ao qual o pesquisador está vinculado como Técnico em Assuntos Educacionais (TAE).

Integradas às atividades desenvolvidas no âmbito da Coordenadoria de Ensino (CE) do CCET – onde colabora com o planejamento e organização do trabalho pedagógico dos cursos de graduação –, o pesquisador participa do Núcleo de Orientação Sociopsicopedagógico (NOS) como colaborador do Serviço de Apoio Pedagógico (SAP). Esse serviço busca acolher, acompanhar e orientar os estudantes de graduação em seus percursos formativos, com vistas à qualificação contínua do ensino-aprendizagem e permanência estudantil, em parceria com os demais serviços que compõem a política institucional de assistência estudantil desta Universidade (dentre os quais o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), Serviço Social e Serviço de Psicologia). É, pois, desse “cenário de atuação profissional” que a tese emerge e se desdobra. As vivências, observações e inquietações, sobretudo relacionadas ao “trabalho de escuta” realizado no âmbito do SAP e cursos de formação de professores – licenciaturas em Física, Matemática e Química – foram determinantes do tema-objeto de estudo.

Nesta direção, partimos do **problema de pesquisa**: quais impasses atravessam o aprender e ensinar nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos? Assim, a pesquisa assumiu como **objetivo geral**: analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o aprender e ensinar nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos.

Desse modo, as **questões específicas** norteadoras da pesquisa foram: i) quais impasses os professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou inconscientemente, em suas tentativas de aprender e ensinar?; ii) como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no aprender e ensinar?; iii) quais as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no aprender e ensinar?; e iv) é possível que os impasses que possam atravessar o aprender e o ensinar, especialmente no campo das Ciências

Exatas, sejam produções sintomáticas do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo?

Ao procurar respondê-las, temos como **objetivos específicos**: i) identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou inconscientemente, em suas tentativas de aprender e ensinar; ii) compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no aprender e ensinar; iii) analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no aprender e ensinar; e iv) discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo.

À luz das possibilidades de articulação Psicanálise-Educação e face às questões e objetivos de pesquisa, durante nosso percurso trabalhamos com cinco **hipóteses**, a saber:

- I. Existe uma multiplicidade de fatores, internos e externos aos sujeitos, que podem interferir, positiva ou negativamente, no aprender e ensinar, demandando de professores e alunos-já-professores tomadas de posição na relação com o conhecimento;
- II. Os impasses que os sujeitos atravessam nas tentativas de aprender e ensinar estão para além das explicações advindas da noção de sujeito epistêmico sustentada pelo estatuto do sujeito psicológico que tem alimentado de ilusões o ideário (psico)pedagógico escolar, com efeitos no aprender e ser-saber-fazer docente;
- III. As tentativas de transmissão e apropriação do objeto de conhecimento evocam a singularidade do sujeito, ou seja, o *estilo*, que é seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender e ensinar;
- IV. O desejo de saber e de ser (ou de não ser) professor(a) traz implicações para o aprender e ensinar, de modo que o não desejo de tornar-se ou manter-se professor(a) pode repercutir não apenas na renúncia da profissão docente ou demissão subjetiva do ensinar, mas, também, na renúncia à própria aprendizagem; e
- V. É possível que muitos impasses no aprender e ensinar possam ser interpretados como produções sintomáticas do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo, especialmente no campo das Ciências Exatas, onde discursos sobre o aprender e não aprender não cessam de (não) se repetir e de serem transmitidos entre gerações, trazendo implicações na relação que docentes e discentes estabelecem com o conhecimento e a profissão professor(a).

Sem delongas, a tese está organizada em sete capítulos, conforme detalha Quadro 01:

Quadro 01: Estrutura e apresentação da tese

Capítulo 1	Apresentamos a metodologia da pesquisa: sua natureza e tipo, o <i>lôcus</i> de investigação, os critérios de seleção dos sujeitos participantes, a dimensão ética, as técnicas e procedimentos empregados para a construção e análise de dados, dentre outros aspectos concernentes aos recursos utilizados e itinerários teórico-metodológicos percorridos pelo pesquisador no processo de planejamento e vivência do estudo. Nesta direção, sublinha brevemente a relação entre psicanálise, educação e pesquisa, para fazer furos e deixar em aberto as questões: o que quer dizer, pois, “pesquisar em psicanálise” e como fazer pesquisa na interface Psicanálise e Educação?
Capítulo 2	Discutimos a noção psicanalítica de inibição, sintoma e angústia. Está dividido em três seções: inicialmente, apresentamos o conceito de inibição e inibição intelectual; na sequência, o diálogo é sobre o sintoma e sua manifestação no campo educativo; por fim, refletimos sobre o significante angústia, para (re)pensar o mal-estar no aprender e ensinar Ciências Exatas.
Capítulo 3	A partir da noção de impasse, buscamos identificar nas narrativas dos professores e alunos-já-professores entraves manifestos e latentes presentes nas relações que os sujeitos estabelecem com o aprender e ensinar na escola e universidade. Sem intenção de “categorização estigmatizante”, das entrevistas e memórias educativas emergem dezenas de impasses – conscientes e inconscientes, internos e externos às instituições de ensino e sujeitos, e que se desvelam na e para além da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem de um curso ou disciplina específica –, assim apresentados: impasses alusivos aos estudantes e professores, epistemológicos, curriculares e político-institucionais, familiares e socioculturais.
Capítulo 4	Em diálogo com a história das ciências, discutimos a dicotomia Ciências Exatas <i>versus</i> Ciências Humanas e as possíveis implicações na hierarquização e organização dos conhecimentos nos currículos escolares. Ademais, problematizamos a questão da (des)humanização do conhecimento científico na atualidade e a aparente supremacia global das Ciências Exatas nos discursos educacionais, políticos e econômicos, para em seguida indagar: afinal, quem ensina as “ditas” Ciências Exatas nas escolas brasileiras e por que tanta escassez de docentes com formação nesse campo do conhecimento?

Capítulo 5	O objetivo deste capítulo é discutir o sentido fálico do saber e da profissão nas (ditas) Ciências Exatas. Para tanto, questiona o lugar do masculino e feminino nesse campo do conhecimento historicamente ocupado por homens. Os diálogos com Freud e Lacan sobre a Teoria do Falo, dentre outros autores, e as falas dos professores e alunos-já-professores participantes da pesquisa sugerem-nos que vivemos numa sociedade falocêntrica, na qual significantes como homem e mulher se definem a partir do discurso do Outro. Assim, nessa sociedade tradicionalmente submetida à lógica do falo, isto é, do poder, dos discursos normativos forjados a partir de um lugar de fala que privilegia o saber masculino em detrimento do feminino, pensamos as Ciências Exatas um campo do conhecimento atravessado pelo discurso falocêntrico: um lugar do falo e da fala, ou seja, de supremacia e poder em relação às ciências humano-sociais, com implicações que afetam a organização dos saberes nos currículos escolares assim como as formas como homens e mulheres se relacionam com o objeto de conhecimento.
Capítulo 6	Está estruturado em duas seções: i) a partir da escuta dos professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas e dialogando com estudos psicanalíticos no campo da Educação, apresentamos a concepção de <i>estilo</i> , com o intuito de compreender como o(s) sujeito(s) do desejo opera(m) seu(s) estilo(s) face aos impasses na relação com o saber e a profissão; e ii) interrogamos o discurso das competências e a forma(ta)ção do “saber ser” e “saber fazer” docentes, na medida em que provocamos novos olhares sobre “o modelo e seu avesso” movidos pela proposição teórica – “o mestre absoluto não tem estilo”.
Capítulo 7	Discutimos, aqui, a sala de aula e as dimensões inconscientes da relação pedagógica. Para tanto, dialogamos com as teorizações psicanalíticas de Blanchard-Laville (2005) sobre a sala de aula como espaço psíquico, onde fenômenos vinculados ao registro do inconsciente comparecem para além do sujeito didático/do enunciado.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Inscrita na interface Psicanálise e Educação, essa tese não pretende oferecer orientações, novas técnicas ou garantias para o ser, saber e fazer docente, tampouco anseia apresentar modos de solucionar os problemas educacionais. Subversiva, a Psicanálise serve-nos, aqui, como “uma maneira outra” de pensar a educação para além do discurso pedagógico hegemônico racionalista-cientificista: propomos uma “escuta sensível” de questões e impasses visíveis e invisíveis presentes no espaço escolar, com os quais professores e estudantes

consciente e/ou inconscientemente se relacionam em suas tentativas singulares de aprender e ensinar na escola e universidade.

Destarte, estamos cientes de que as perguntas que atravessam e sustentam essa tese não encontrarão todas as respostas. Possivelmente – e é o que esperamos –, outras questões, dúvidas e angústias poderão advir, pois, como adverte a Psicanálise, é a *falta a ser* que nos move como seres da incompletude e mobiliza, também, a pesquisa. É a aposta desta tese: que os diálogos suscitados da interlocução Psicanálise e Educação possam produzir efeitos e possibilitar deslocamentos de discurso: novas possibilidades de escutas, leituras e releituras sobre “temas pedagógicos consagrados” ou “aspectos implicados na educação” (LAJONQUIÈRE, 1999).

Desse modo, importante ressaltar a perspectiva que assumimos a interface Psicanálise e Educação: não de um campo que sobrepõe o outro – não da posição daquela como mestre dessa –, mas de dois campos que em consequência dos encontros e desencontros favorecidos pelas intersecções e divergências teórico-epistemológicas podem se ferir e se nutrir mutuamente, oportunizando-nos (re)pensar múltiplos temas presentes nos “debates educacionais”. Neste sentido, conforme pontua Kupfer (2013, p. 123), dentre outros autores, como Pereira (2017) e Voltolini (2018), à psicanálise não cabe iluminar a educação nem vice-versa: “a psicanálise, ao contrário, não vem positivar nada e não pode senão apontar para o real, à falta-para-ser”.

---

## CAPÍTULO I – Metodologia da pesquisa

---

[...] perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, em vez de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber (DINIZ, 2018, p. 116).

### **1. Pesquisar em psicanálise: quando um pesquisador e educador (não psicanalista) é movido pelo desejo de perguntar**

Etimologicamente, a palavra “pesquisa” deriva do latim *perquirere*, que significa buscar ou perguntar com tenacidade e cuidado, visando informar-se sobre algo (SILVA, 2004). Neste sentido, como enfatiza Maia (2018, p. 9) no texto introdutório do livro *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita*, o termo *perquirere* poderia ser literalmente traduzido como “perguntar completamente”, o que aproxima da ideia que a psicanálise transmite sobre “como fazer” pesquisa, pois “nada mais condizente com o método psicanalítico do que a investigação minuciosa, que se atém ao detalhe aparentemente insignificante, àquilo que não se revela senão em uma qualidade de atenção exercida de modo muito especial, sutil”. Destarte, ainda segundo a autora, as pesquisas em psicanálise entendem que “este modo especial, especialmente sutil, vem a ser, propriamente, a invenção freudiana do método psicanalítico; tem a ver com a clínica e com o que se escreve com os restos a partir da clínica” (Ibid., p. 9).

Nas palavras de Diniz (2018, p. 116), “perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, em vez de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber”. Neste sentido, é o desejo de saber atravessado, portanto, pela dimensão de não saber que move o sujeito pesquisador(a); ou seja, é a falta, a falta de saber, que impulsiona o sujeito à pesquisa, atizando-o a fazer perguntas e buscar respostas, ainda que, em razão da falta constitutiva que o marca e que também é constitutiva do desejo, não seja possível “responder completamente” todas as indagações e incertezas. A autora sinaliza que, ainda que o(a) pesquisador(a) se esforce para produzir um “saber total”, as respostas serão sempre “não todas” e é exatamente essa impossibilidade de completude (de tudo dizer e responder) que incitará novas perguntas e, conseqüentemente, mobilizará novas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento.

É a falta que impulsiona o sujeito a buscar, no social e no cultural, respostas para o que não tem como ser respondido. A psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber. Sempre haverá um resto como



impossível de ser alcançado. Esse resto move o sujeito, numa busca interminável. Nesta perspectiva, o saber tem uma relação com o desejo, com o “não todo”, com a falta, não sendo possível identificá-lo com a verdade. O saber nunca recobre a verdade (DINIZ, 2018, p. 126).

Ferreira (2018) pontua que os pontos de angústia de um(a) pesquisador(a) podem encontrar na escrita de seu objeto de estudo um modo de borda, pois quando se interessa por um determinado tema de investigação ao invés de outro as angústias e contradições que esse objeto lhe provoca podem ter relação com “questões próprias” do(a) pesquisador(a) enquanto sujeito do desejo, faltante, imerso na linguagem e constituído de identificações inconscientes.

Assim, na medida em que deseja encontrar saberes que respondam satisfatoriamente suas perguntas, o sujeito pesquisador “emocionalmente implicado com seu objeto de estudo”, como pontua Diniz (2018, p. 119-120), “está em busca de si mesmo, e seu objeto é um espelho”; ou seja, ao dedicar-se ao seu objeto de estudo, é como se estivesse investigando a si mesmo. Como reflete Mosconi (1994, p. 5), citado pela autora (Ibid., p. 122), “se eu me interrogo sobre o que me leva a aprofundar-me em minhas pesquisas desde que eu [...] as iniciiei, eu diria que é, antes de tudo, o desejo de compreender o que aconteceu comigo”.

Conforme evidenciado, no caso da proposta de pesquisa configurada nesta tese, emergida do contexto de atuação profissional do seu pesquisador, buscou-se analisar os impasses que atravessam o aprender e ensinar (nas) Ciências Exatas. No percurso de investigação acadêmico-científica, o pesquisador consciente ou inconscientemente procura respostas para “questões pessoais” que possivelmente, como demonstraremos, também sejam angústias de outros (professores e alunos-já-professores). Neste sentido, considera Diniz (2018, p. 118), “o fato de o/a pesquisador/a ter acesso aos elementos que lhe causam angústia em relação ao seu tema de investigação, bem como o que lhe causa interesse em pesquisar determinado tema, faz diferença na condução e na direção de uma possível descoberta”.

### **1.1 Método(vias) de pesquisa em Psicanálise e Educação<sup>7</sup>: entre o imaginado e o vivido, do campo à escrita – algumas palavras sobre uma experiência singular**

Para a continuidade das reflexões sobre a pesquisa em educação à luz da psicanálise – e visando abertura de caminhos que viabilizem percorrer em direção à apresentação das

---

<sup>7</sup> Tema-título norteador de *live* realizada em 30 de outubro de 2020 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (GEPPE-RS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disponível no Canal YouTube do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) dessa universidade: [https://youtu.be/qCCSNp\\_qcAc](https://youtu.be/qCCSNp_qcAc). Acesso: 28 de abril 2023.

escolhas metodológicas privilegiadas neste estudo –, servimo-nos de uma metáfora freudiana situada em *A etiologia da histeria* (1996 [1896]) para pensar sobre algumas possibilidades de empregar ou (re)criar metodologias/método(vias) de pesquisas em Psicanálise e Educação.

Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações – talvez uma população semibárbara – sobre o que a tradição lhes diz a respeito da história e do significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem – e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são parte das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngues, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos. *Saxa loquuntur!* [As pedras falam!] (FREUD, 1996 [1896], p. 218).

Face ao exposto, os caminhos trilhados pelo pesquisador durante o desenvolvimento do estudo que originou essa tese, assim como a escolha e emprego dos dispositivos e recursos metodológicos, foram pensados a partir de uma releitura da “metáfora arqueológica freudiana”, a qual nos instigou reflexões acerca do “como (seria) fazer” pesquisa em educação à luz da psicanálise, especialmente em razão da aposta feita na escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa e na entrevista exploratória realizadas com os sujeitos professores e alunos-já-professores.

Ao longo de sua obra, Freud equiparou o trabalho investigativo do psicanalista àquele realizado pelo historiador e arqueólogo: se historiadores e arqueólogos buscam, por exemplo, “restos de paredes” e “inscrições meio apagadas e ilegíveis” em seus estudos sobre “uma região pouco conhecida”, há nas investigações em psicanálise o que podemos chamar de alegoria arqueológica do inconsciente ou arqueologia do psiquismo. Freud dizia que, tal como numa escavação arqueológica de uma cidade soterrada, busca-se através do método terapêutico psicanalítico “escavar camada após camada” para abrir vias de acesso à região inconsciente do psiquismo humano, para, então, trazer à luz materiais psíquicos escondidos. Para tanto, não basta ao psicanalista e, em nosso caso, ao pesquisador orientado pela

psicanálise, “inspecionar o que está visível”; é preciso ir além da superfície, “remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado” nas profundezas de nosso ser e nas entrelinhas de nosso dizer. Noutras palavras, os pesquisadores, sob a ótica da psicanálise, não devem se contentar apenas com o que veem os olhos e escutam os ouvidos: é preciso olhar para além do que os olhos podem ver e escutar para além do que os ouvidos podem ouvir, pois, para descobrir “a verdade” e as tramas históricas do sujeito (do desejo), exige-se árduo trabalho de escavação arqueológica e de análise.

Assim, pensar sobre os possíveis caminhos e quais procedimentos metodológicos seriam potencialmente mais favoráveis à compreensão do nosso objeto de estudo pôde auxiliar o pesquisador durante o processo de investigação. Entretanto, como adverte a psicanálise – e podemos constatar tal observação no percurso vivido desse estudo –, sempre existe a possibilidade de “algo escapar” ou de os métodos que instruem sobre “como” pesquisar falharem, haja vista que não há regras universais ou técnicas infalíveis em pesquisa e a verdade na ciência, como dito, é “não toda”, de modo que alcançar o real e apreendê-lo em sua totalidade é da ordem do impossível. Afinal, “[o] objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, *objeto a ser falado* e *objeto falante*”, como lembra-nos Amorim (2001, p. 19).

Importante pontuar que as críticas advindas do campo da psicanálise sobre métodos de pesquisa definidos por parâmetros fixados por um ideal de ciência não visam desqualificar a importância da metodologia para “o acontecer” de uma pesquisa; pelo contrário, a psicanálise – que pode ser, ao mesmo tempo, teoria, técnica e método de tratamento e investigação – preza pelo rigor teórico-metodológico, pela “investigação minuciosa”, atenta às sutilezas dos detalhes (MAIA, 2018).

Parafraseando a metáfora freudiana citada, a “escavação das paredes da ruína” e os “achados” dessa investigação arqueológica, quando cuidadosamente analisados, podem “fornecer informações nem mesmo sonhadas” pelo pesquisador: os “restos”, as “inscrições meio apagadas e ilegíveis”, assim como as mensagens ditas e não-ditas presentes nas falas e registros escritos dos sujeitos, podem revelar “um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos”, colocam o pesquisador perante dados e inferências que muito podem dizer sobre o objeto de investigação que o anima.

Entretanto, faz-se necessário reiterar que, neste estudo, o pesquisador não é psicanalista: trata-se de um pedagogo que, orientado pelo aporte teórico-epistemológico da psicanálise, se posiciona em relação a aspectos ligados à formação de professores em suas

articulações com as vicissitudes do aprender e ensinar (nas) Ciências Exatas, campo onde o conhecimento parece muitas vezes “lido” como uma espécie de linguagem indecifrável, “inscrições meio apagadas e ilegíveis”, contornadas pelo impossível de saber.

Logo, essa tese partiu do princípio de que “pesquisa em psicanálise” difere de “pesquisa com o método psicanalítico”, como afirmam Figueiredo e Minerbo (2006, p. 257): i) no primeiro caso, entende-se a pesquisa em sentido amplo, onde “a psicanálise é o objeto da pesquisa, e o pesquisador não precisa ser um psicanalista atuante. Pode ser um filósofo, um historiador, um sociólogo ou um crítico literário”; e ii) no segundo caso, requer-se que o pesquisador seja, de fato, um psicanalista. Nas palavras dos autores:

Chamemos de “pesquisa em psicanálise” [...] um conjunto de atividades voltadas para a produção de conhecimento que podem manter com a psicanálise propriamente dita relações muito diferentes. Em certas circunstâncias, por exemplo, observa-se uma respeitosa distância: ora as teorias da psicanálise tornam-se “objeto” de estudos sistemáticos, ora de estudos históricos, ora de reflexões epistemológicas; outras vezes, alguns conceitos psicanalíticos são mobilizados como instrumentos para a investigação e compreensão de variados fenômenos sociais e subjetivos. [...] Disso se diferenciam as “pesquisas em psicanálise com o método psicanalítico”, em que a exigência de presença do psicanalista enquanto psicanalista é incontornável, embora seus temas e alcances possam ser bastante amplos. Pesquisas em psicanálise com o método psicanalítico podem ter como alvo, entre outros, processos socioculturais e/ou fenômenos psíquicos transcorridos e contemplados fora de uma situação analítica no sentido estrito (embora também aí se constate uma dimensão clínica e se observem efeitos terapêuticos [...]) (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 258-259).

É, portanto, nessa perspectiva que essa tese se propõe a *escutar e falar* sobre “seu objeto”, bordejando a partir da interface Psicanálise e Educação as perguntas, hipóteses e respostas construídas no decurso da pesquisa, com vistas a emergência ou criação de possíveis caminhos, inéditos ou não, para a problematização e compreensão dos impasses manifestos e latentes operantes nos processos de ensino-aprendizagem e formação docente.

Assim sendo, sobre as perguntas “o que seria uma pesquisa em psicanálise?” e “como fazer pesquisa na interface Psicanálise e Educação?”, dada a multiplicidade de caminhos, encontros e desencontros possíveis, a depender dos objetivos e especificidades de cada estudo, sustentamos a partir das experiências emergidas do e no processo de planejamento e vivência da pesquisa e escrita da tese que, ainda que duas ou mais investigações adotem os mesmos referenciais teórico-epistemológicos e trilhem percursos metodológicos similares, cada pesquisa é única, particularmente singular, e o(a) pesquisador(a) eticamente

comprometido(a) com o rigor científico necessário pode, a cada caso, criar ou recriar possíveis vias (para além das metodologias definidas pelos padrões científicos e que, muitas vezes, exercem mestria sobre os pesquisadores), constituindo um estilo – tal como fizera Freud no decurso de descobertas da psicanálise como ciência do singular (DINIZ, 2018; FERREIRA, 2018; VORCARO, 2018).

Enlaçados por essa ótica, apresentamos nos tópicos seguintes o percurso metodológico pensado e vivido pela pesquisa, que, do campo à escrita, sustentada pelo desejo de saber, fez sua travessia pelos limites e alcances (im)possíveis das articulações Psicanálise e Educação no movimento de buscas e produção de novos conhecimentos a partir das questões e objetivos propostos, atravessada simultaneamente pela dimensão do criar, inventar e descobrir – pois pesquisar, como qualquer atividade humana, não se faz sem criatividade – e pela dimensão da exigência do rigor ético do método de investigação escolhido. Afinal, como sabemos, desde Freud (1996 [1932/1933], p. 150), “a atividade psicanalítica é árdua e exigente; não pode ser manejada como um par de óculos que se põe para ler e se tira para sair e caminhar”.

Parafraseando-o, reiteramos: a pesquisa psicanalítica e a pesquisa em psicanálise são árduas e exigentes: não podem ser manejadas como um par de óculos que se põe para ler e se tira para sair e caminhar. Todavia, lembremo-nos do que pontua Dunker (2020, p. 314, grifos do autor): “Nunca pense que *psicanálise = o que Freud disse*, e principalmente não incorra na inversão, *se Freud (ou seu equivalente) não disse = não psicanálise*”. Ademais, reiteramos a importância de diferenciar pesquisa psicanalítica e pesquisa em psicanálise: a primeira, diferente e mais restrita, “é toda pesquisa conduzida por um psicanalista”; a segunda, por sua vez, compreende a pesquisa “que será feita por qualquer um que tenha aptidão e interesse pela psicanálise, seja ele ou não psicanalista ou clínico praticante”, haja vista que “para construir um método que eleve o objeto à dignidade de experiência, vale o que servir ao pesquisador e convier a seus objetivos” (Ibid., 314).

## **2. A natureza da pesquisa e o tipo de pesquisa**

Dada a natureza do objeto de estudo, a pesquisa insere-se nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, “responde a questões muito particulares”, preocupando-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Para a autora, “o

objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*”: nessa área, as pesquisas lidam com seres humanos e “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (Ibid., p. 14-15).

Se, historicamente, a busca pela objetividade e fundamentação lógica como critérios de cientificidade estiveram presentes nas ciências, especialmente nas ciências naturais, as ciências humano-sociais têm-se manifestado em relação à importância da subjetividade para a compreensão da realidade – “da qual nós próprios, como seres humanos, somos agentes” (MINAYO, 1994, p. 11) –, entendendo que a adoção de uma perspectiva estritamente objetiva tende a reduzir o conhecimento científico a leis gerais abstratas incapazes de traduzir a realidade humana e social em sua complexidade. Noutras palavras, a pesquisa qualitativa valoriza “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Ibid., p. 15). Portanto, admite a participação do sujeito e considera o seu saber; a propósito, como a psicanálise, que, desde Freud, “busca construir uma ciência do singular, fazendo incidir o sujeito da enunciação no campo científico”, de onde historicamente fora excluído (DINIZ, 2018, p. 118).

Ludke e André (1986), no livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, afirmam que em estudos de natureza qualitativa o(a) pesquisador(a) – visto como principal instrumento da pesquisa inserido no *locus* de investigação para assumir o papel de intérprete da realidade – precisa estar bastante atento aos significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos, às coisas e às suas vidas.

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Nas pesquisas qualitativas, alertam as autoras, o pesquisador é, inevitavelmente, afetado pelo estudo. Portanto, dada a impossibilidade de separar a própria subjetividade do processo de pesquisa, o pesquisador precisa, do ponto de vista ético, saber lidar com ela para controlar seus efeitos e evitar o comprometimento da validade do estudo com informações e interpretações distorcidas da realidade investigada. A seleção de determinadas informações e não de outras, a observação de certas situações e não outras, dentre tantas tomadas de decisão possíveis, estão sujeitas às interferências da dimensão subjetiva do(a) pesquisador(a) (seus

pressupostos, valores, julgamentos, crenças, preconceitos), podendo trazer implicações sobre a autenticidade dos resultados expostos pela pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa sob orientação psicanalítica nessa pesquisa caracteriza-se como Estudo de Caso, considerando que: i) o objeto de estudo é analisado em ambiente específico (CCET/UFOB); ii) os dados são construídos a partir da escrita da Memória Educativa como dispositivo de pesquisa complementada pelas entrevistas exploratórias; e iii) os resultados da pesquisa sistematizados a partir da interpretação contextual, realizada sob ética e rigor científico pelo pesquisador que, assim como os sujeitos participantes, está vinculado à instituição pesquisada.

### **3. O cenário da pesquisa e os sujeitos participantes**

A pesquisa teve como *locus* de investigação o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), situado na cidade de Barreiras-BA, ao qual estão vinculados dez cursos de graduação: sete bacharelados (Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Sanitária e Ambiental, Física, Geologia, Matemática e Química) e as três licenciaturas escolhidas para a pesquisa (Física, Matemática e Química).

Historicamente, Ciências Exatas é uma área do conhecimento que reúne disciplinas marcadas por estereótipos, estigmas, crenças, reprovações e evasões escolares, medos, angústias, mal-estares, sintomas. Estudos diversos, realizados sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, evidenciam que problemas como retenção e evasão escolar nas Ciências Exatas têm-se apresentado como inquietante problemática em muitas instituições de ensino brasileiras, sejam universidades ou escolas da Educação Básica, públicas ou privadas, respeitadas suas especificidades.

No âmbito da UFOB, os índices de trancamentos nas disciplinas e cursos, mudanças ou desistências de cursos e reprovações em componentes curriculares na área das Ciências Exatas têm sido bastante elevados, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, o que faz emergir questionamentos recorrentes entre professores, estudantes e Técnico-Administrativos em Educação (TAE), com desdobramentos sobre temas como: i) as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os discursos (psico)pedagógicos e “o que saber-fazer” com *isso*; ii) o mal-estar docente provocado por múltiplos fatores e os desafios para os docentes no planejamento e vivência do tripé ensino-pesquisa-extensão; iii) o desejo e o não desejo de ser

professor/professora e suas ressonâncias em relação à renúncia da profissão e à própria aprendizagem; iv) a orientação acadêmica, os serviços sociopsicopedagógicos e outros disponibilizados pela universidade (atendimentos ambulatoriais, nutricionais, socioassistenciais, psicológicos, pedagógicos) com vistas à permanência com qualidade dos estudantes na graduação e sua diplomação; v) a relação professor-aluno e seus reflexos no aprender e ensinar; vi) o papel da didática e suas implicações em relação ao “aprender a ensinar” e ao aprender dos alunos na escola e universidade, dentre outros temas correlatos.

Importante reconhecer que esses temas – os quais poderiam ser sintetizados como (1) desejos de saber, (2) demandas da formação docente, (3) impasses no aprender e ensinar, (4) mal-estar docente – desvelam-se com muita frequência em diversos tempos-espços formativos na UFOB e transcendem o chão da universidade, pois estão atravessados por questões que permeiam as discussões sobre formação de professores também noutras instituições (universitárias e não universitárias) e, certamente, para além das Ciências Exatas. Dito de outra maneira, ao falar desse “para além” do campo de conhecimento ora tipificado e desse “entre e para além” dos espaços universitários, o interrogante comparece, pois, apesar das singularidades dos sujeitos e dos tempos-espços educativos, assim como os professores e estudantes universitários, os discentes da Educação Básica e seus professores também lidam com impasses que interferem em suas tentativas de aprender e ensinar, em Ciências Exatas e noutra/s área/s do conhecimento.

Para essa pesquisa, “recortes temáticos” foram realizados considerando estar o pesquisador diretamente vinculado à Coordenadoria de Ensino do CCET e ao Núcleo de Orientação Sociopsicopedagógico (NOS). Ademais, ainda que o pesquisador seja “tocado” em seu espaço de atuação profissional pelo jogo enunciativo de múltiplas posições postas em cena pelos docentes e discentes afiliados tanto aos cursos de bacharelado como às licenciaturas, são sujeitos participantes da pesquisa os professores e alunos-já-professores pertencentes às licenciaturas em Física, Matemática e Química, pois, ao abordar o tema da formação de professores, pretendeu-se discutir não apenas a dimensão do ser e saber fazer do professor universitário, mas, também, dos alunos-já-professores em formação ou egressos que se lançam/lançaram ao desafio de exercer duplo papel: um na “pele” de estudante na universidade e outro na “pele” de professor(a) atuante na Educação Básica.

A expressão *alunos-já-professores* é utilizada na pesquisa para referir-se aos sujeitos que são ou foram, simultaneamente, estudantes matriculados nos cursos de licenciatura e professores – temporários ou efetivos – em escolas públicas ou privadas da Educação Básica.



Neste sentido, reconhecemos três perfis de alunos-já-professores: i) os professores já licenciados atuantes na Educação Básica que ocupam o lugar de aluno na universidade como cursista de segunda ou terceira graduação; ii) os estudantes de graduação ativos, ainda não licenciados, que ocupam (ou já ocuparam) o lugar de professor na Educação Básica em virtude da carência de professores com formação específica em Física, Matemática e Química na região Oeste da Bahia; e iii) os estudantes egressos que no período de realização da pesquisa atuavam como professores na Educação Básica, mas que tiveram experiências docentes no decurso da graduação. Consideramos, além dos citados, outros critérios, sobre os quais falaremos mais à frente. Antes, julgamos importante apresentar apontamentos sobre as formas de acesso/ingresso aos cursos de graduação da UFOB, para informarmos sobre os perfis dos alunos-já-professores que colaboraram com o estudo.

O ingresso nos cursos de graduação da UFOB ocorre anualmente mediante a utilização de três processos seletivos, a saber: i) o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que está vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e submetido às orientações da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016; ii) o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), destinado a candidatos estrangeiros; e iii) as Vagas Residuais (VR), que correspondem às vagas ociosas não preenchidas via SISU ou resultantes de desistências, destinadas a discentes de outras instituições de ensino superior ou da própria UFOB que desejam trocar de curso, assim como portadores de diploma e professores atuantes na Educação Básica que desejam cursar outra licenciatura (Resolução CONEPE/UFOB nº 007/2015; Resolução CONEPE/UFOB nº 003/2018).

Assim, pensamos convidar para participarem da pesquisa 03 sujeitos por curso, ou seja, 09 alunos-já-professores, com os seguintes perfis:

- I. Estudantes que ingressaram ou reingressaram na UFOB para a segunda graduação em Física, Matemática ou Química (licenciaturas) através das Vagas Residuais oferecidas especialmente para professores já atuantes na Educação Básica;
- II. Estudantes atuantes como professores na Educação Básica e que ingressaram ou reingressaram na UFOB para a segunda graduação em Física, Matemática ou Química (licenciaturas) através das Vagas Residuais oferecidas especialmente à categoria de Portadores de Diplomas;
- III. Estudantes que ingressaram ou reingressaram na UFOB via SISU pela categoria Ampla Concorrência para a segunda graduação em Física, Matemática ou Química (licenciaturas) e que atuam como professores na Educação Básica;

- IV. Estudantes ativos na graduação e, portanto, não licenciados, que atuam ou já atuaram na Educação Básica como professores durante seus cursos, especialmente no ensino das disciplinas de Física, Matemática ou Química<sup>8</sup>; e
- V. Estudantes egressos dos cursos de licenciatura em Física, Matemática ou Química, atualmente professores atuantes em escolas públicas ou privadas e que ao longo da graduação assumiram a docência na Educação Básica.

Entretanto, conseguimos 06 alunos-já-professores como participantes da pesquisa: 01 vinculado ao curso de Matemática, 02 oriundos de Física e 03 pertencentes a Química, conforme Quadro 02. Na ocasião dos convites, em virtude do contexto pandêmico e ensino remoto, nos deparamos com a dificuldades para contatar os estudantes ativos e/ou egressos: telefonemas, mensagens de e-mail e WhatsApp ou tentativas em redes sociais não foram respondidas. Ademais, houve 03 convites recusados: alegaram não dispor de tempo para se dedicarem à pesquisa, além de “problemas pessoais” (não especificados). Outros – 03 sujeitos – aceitaram colaborar com o estudo, entretanto, não encaminharam suas memórias educativas ao pesquisador e este não obteve sucesso em suas tentativas de agendamento das entrevistas.

Quadro 02: Perfil dos alunos-já-professores participantes da pesquisa

Perfil dos alunos-já-professores colaboradores	Quantitativo
Alunos-já-professores não licenciados (discentes ativos no curso)	2
Alunos-já-professores egressos e atualmente docentes na Educação Básica <sup>9</sup>	4
Alunos-já-professores cursistas de 2 <sup>a</sup> graduação	0
Alunos-já-professores do sexo feminino	1
Alunos-já-professores do sexo masculino	5

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na ocasião dos convites endereçados aos participantes da pesquisa, constatou-se no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFOB 40 estudantes

<sup>8</sup> Em razão do *déficit* de professores com formação específica em Física, Matemática e Química no interior do estado da Bahia, tem sido cada vez mais recorrente encontrar estudantes universitários atuando como professores substitutos/temporários nessas áreas e afins, em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto em instituições públicas como em instituições particulares de ensino.

<sup>9</sup> Durante entrevista, revelou-se que um dos participantes cursou bacharelado em Física e que aceitou convites para assumir a docência na Educação Básica durante a graduação. Atualmente estudante de Doutorado, manteve-se como docente em escola privada enquanto cursava mestrado; porém, migrou para empresa especializada em fundos de investimentos motivada pela questão salarial.

ativos no curso de licenciatura em Física (02 formandos), 45 estudantes ativos vinculados ao curso de licenciatura em Matemática e 48 estudantes ativos no âmbito do curso de licenciatura em Química. Importante ressaltar que não foi possível quantificar o número de alunos-já-professores ativos nos referidos cursos, pois a pandemia de Covid-19 afetou os vínculos desses estudantes universitários com as escolas, motivando o encerramento e a não renovação de estágios remunerados ou contratos empregatícios, além de refletir diretamente nos trancamentos e desistências definitivas dos cursos de graduação.

Em virtude dessas questões, acrescidas do fato de as seleções/contratações de estudantes de graduação para a docência nas escolas não passarem pelas instâncias competentes da Universidade, que, muitas vezes, não é comunicada sobre contratos temporários de trabalho docente, os Colegiados de curso no período de realização da pesquisa de campo não possuíam informações atualizadas sobre estudantes não licenciados ou cursistas de 2ª graduação atuantes na Educação Básica. Assim, em decorrência da dificuldade de localizar estudantes-já-professores ativos nos cursos de graduação, optamos pela inclusão de estudantes egressos dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química que durante seus percursos acadêmicos viveram experiências como professores e que atualmente exercem a docência na Educação Básica.

No tocante à participação dos professores universitários na pesquisa, estipulamos inicialmente o quantitativo de 09 docentes efetivos atuantes nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química (03 por curso). Porém, devido à desistência dos 03 alunos já-professores – 01 de Física e 02 de Matemática –, resolvemos acrescentar 03 professores: assim, a pesquisa contou com a participação de 12 professores (03 vinculados ao curso de Química, 04 pertencentes a Física e 05 de Matemática).

Para a seleção dos professores, buscou-se equilibrar o perfil e a quantidade de docentes participantes segundo a adoção dos seguintes critérios:

- I. A formação acadêmica (estabelecemos que esses sujeitos envolvidos na pesquisa fossem em sua maioria doutores com graduação na modalidade licenciatura);
- II. O tempo de magistério na educação básica e/ou superior (mínimo 5 anos);
- III. O (suposto) nível de dificuldade ou entraves dos componentes curriculares que ministram e/ou já ministraram na graduação, evidenciado pelos altos índices de reprovação, trancamentos ou desistências; e
- IV. A natureza dos componentes curriculares que ministram e/ou já ministraram, especialmente professores atuantes em disciplinas pertencentes ao Núcleo de

Formação Pedagógica, Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, ou seja, docentes envolvidos com componentes curriculares voltados para os estudos da dimensão pedagógica e do campo de atuação profissional docente, por meio dos quais estabelecem laços com professores e estudantes da Educação Básica.

Assim, reiterando o interesse pela formação de professores e impasses que atravessam o ensinar e o aprender (nas) Ciências Exatas, desvelados em práticas pedagógicas e tentativas de aprendizagem na universidade e em escolas públicas ou privadas da Educação Básica, interessávamos como participantes/colaboradores deste estudo especialmente os professores universitários licenciados ou bacharéis com formação *Stricto sensu* (Doutorado) que, para além da atuação na universidade, também tivessem experiências como docentes em escolas e atualmente estabelecessem relações com a Educação Básica por meio dos projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem ou disciplinas que ministram na graduação com a participação, inclusive, dos alunos-já-professores envolvidos na pesquisa.

Conforme exposto, o perfil dos professores participantes do estudo está sintetizado no seguinte quadro demonstrativo:

Quadro 03: Perfil dos docentes da UFOB participantes da pesquisa

Perfil dos docentes colaboradores	Quantitativo
Professores doutores	10
Professores mestres (doutorandos)	2
Professores com graduação somente na modalidade licenciatura	7
Professores com graduação somente na modalidade bacharelado	3
Professores com graduação nas modalidades bacharelado e licenciatura	2
Professores com experiências docentes na educação básica e superior	10
Professores com experiências docentes somente no Ensino Superior	2
Professores de práticas de ensino, estágios ou do Núcleo Pedagógico	7
Professores de disciplinas do Núcleo de Formação Básico ou Específico <sup>10</sup>	5
Professores com pesquisas ou ações de extensão articulados à Educ. Básica	12
Professores do sexo feminino	6
Professores do sexo masculino	6

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

<sup>10</sup> O Núcleo de Formação Básico ou Específico congrega disciplinas básicas ou específicas de cada curso.

#### 4. Sobre a escrita da Memória Educativa e a entrevista

À luz do que refletimos sobre “pesquisar em psicanálise” e considerando a natureza do objeto de estudo, o *locus* de investigação e os sujeitos participantes sobre os quais discorreremos, utilizamos nessa investigação a escrita da Memória Educativa como dispositivo de pesquisa associada à entrevista exploratória como técnica de construção de dados.

##### 4.1 A Memória Educativa como dispositivo de pesquisa

Nessa pesquisa, a opção pela escrita da Memória Educativa fundamenta-se teoricamente em Almeida (1998; 2002; 2004; 2011; 2012; 2018; 2021), que tem orientado dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas à luz do aporte teórico da Psicanálise e Educação. Segundo a autora, a Memória Educativa constitui-se como dispositivo de pesquisa que coloca o sujeito em posição de palavra quando o convida à escrita de si, referenciada nas concepções freudianas que concebem a escrita da memória como um meio de falar e ouvir-se: “essa escrita se constitui como uma rede de significantes e produz uma narrativa não apenas inteligível para o Outro a quem endereça quanto para si mesmo” (ALMEIDA, 2012, p. 11), pois ao ouvir-se e ler-se por meio desse dispositivo *o sujeito escuta o que se diz no dito da escrita* e tem a possibilidade de se (re)posicionar subjetivamente na medida em que historiciza o passado e ressignifica a própria história.

Em artigo elaborado em parceria com pesquisadora do campo de interface Psicanálise e Educação, a autora pontua que muitos trabalhos e/ou publicações acadêmicas realizadas nesta área via utilização da Memória Educativa “indicam que na prática docente estão inscritas “marcas mnêmicas” que permeiam a subjetividade e identidade docente em todos os âmbitos de ensino, com possíveis repercussões em sala de aula” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 03). Segundo as autoras:

[...] é possível pensar a escrita da Memória Educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder de construir uma verdade histórica e produzir uma nova relação a partir de suas vivências, reconstruindo sua identidade de educador, com repercussões no ensinar e aprender, e ressignificando sua prática independente do cenário pedagógico em que atua (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 02).

Nesta perspectiva, como singular dispositivo de pesquisa, pensada a partir das possíveis conexões Psicanálise e Educação, a Memória Educativa pode ser compreendida

como “um espaço de reflexividade” para os professores, por meio do qual os sujeitos pesquisados têm a oportunidade “de retorno ao passado, especialmente as experiências escolares, na relação com seus professores de tal modo que ao ‘atualizarem’ as vivências do passado, se deparam com o presente e as vicissitudes enfrentadas diante do saber que não se sabe” (Ibid., p. 03). Como supõem Almeida e Rodrigues (1998, p. 10), muitas crenças que o(a) professor(a) alimenta acerca do fracasso e sucesso na aprendizagem e como ensinar são fruto das experiências vividas ao longo da sua trajetória como estudante, haja vista que a partir das relações que estabelecemos com os diferentes contextos de vida e com a instituição escola, com a qual nossas interações são mais ou menos longas, produzimos “vivências que, pela frequência com que foram experimentadas, [as interiorizamos] como sendo ‘naturais’ e, conseqüentemente, [tendemos] a reproduzir”.

A esse respeito, observa a autora que *o professor é uma pessoa* e, inegavelmente, sua vida pessoal, subjetiva, imprime marcas em seu ser e saber fazer pedagógico, pois o *eu profissional* e o *eu pessoal* estão entrelaçados, sendo da ordem do impossível separá-los. Assim sendo, na escrita da Memória Educativa, o sujeito-professor tem a possibilidade de reconhecer as inscrições da caminhada escolar e extraescolar, para compreender as marcas que o constitui e seus possíveis efeitos na trajetória profissional (ALMEIDA, 2012).

Em virtude dessa relação entre memória, escrita e inconsciente, somos levados a pensar a Memória Educativa como uma *escrita psíquica*. Imperativamente, essa leitura nos leva ao encontro de Freud, autor de várias “escritas psíquicas” ao longo de sua vida e obra, sendo a *A interpretação dos Sonhos* (1900) a mais famosa delas, na qual dissecou sobre a *escrita do inconsciente* e a *escrita inconsciente*. Na obra *Traço, letra e escrita*, Rego (2006, p. 137) fala acerca da *escrita psíquica* e recorre aos textos freudianos para dizer que “Freud nos mostra que a história é uma estória, mas parece reservar para si a esperança de encontrar o pequeno fragmento esquecido de verdade cujo sentido lhe seria inerente. ‘Saxa loquuntur!’”. Segundo a autora, esta concepção da história apreendida em Freud ecoa a escrita psíquica, concebida como “*rede de traços significantes regidos pelas leis do inconsciente* que recebem significado ao se ligarem às representações-palavra” (Ibid., p. 137).

A autora afirma que *o inconsciente seria a escrita de traços* e que esta rede de traços corresponde à escrita psíquica, ou seja, a escrita psíquica seria a ativação dos traços: “assim como o sonho se dá em sua deformação, *a escrita, psíquica ou visível, é desde sempre enconbrimento da falta de sentido do traço que determina a errância do desejo e a insatisfação da pulsão*” (REGO, 2006, p. 140, grifos da autora). Dito de outro modo, a

existência de uma escrita psíquica na memória equivaleria, mais ou menos, aos traços ou marcas deixadas no psiquismo pelo conjunto de nossas vivências, como Freud observa, por exemplo, na *Carta 52* endereçada a Fliess (1896) e em *Lembranças encobridoras* (1899).

Pensando possíveis aproximações, a Memória Educativa é vista como uma “escrita analítica de si” e está regida pelas leis do funcionamento do inconsciente e de sua escrita – a escrita psíquica –, uma vez que, na medida em que o sujeito-professor acessa seus registros psíquicos para resgatar memórias e escrever sobre elas (e sobre si), é possível que “o sujeito da enunciação comparece (inconsciente) e no plano do dizer coloca-se para além do texto manifesto, do enunciado (consciente)” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 8). Embora a escrita psíquica seja uma escrita *não transcritiva nem transcritível*, feita com traços mnêmicos, visuais e auditivos, deixados pelos movimentos pulsionais desejanter inconscientes (REGO, 2006), importante mencionar a noção freudiana de *memória do inconsciente*, haja vista que, para Freud, *não há psíquico sem memória* (ALMEIDA, 2012 *Apud* GARCIA-ROSA, 1998).

Para Almeida (2011, p. 2), embora não tenhamos acesso direto à memória do inconsciente, ou à escrita do inconsciente, por meio da Memória Educativa “nossas experiências e pesquisas sinalizam para a possibilidade de pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado, que através dela alguma verdade possa se insinuar”. “À semelhança da palavra que dissimula, que mente, que oculta, mas é também palavra portadora da verdade presente na clínica, onde verdade e engano estão indissolúvelmente ligados (daí o enigma)”, será possível, por meio da memória educativa do professor, analisar “como o passado escolar se constitui em matéria-prima de uma verdade que se insinua” (ALMEIDA, 2012, p. 14), colocando-nos perante as inscrições de “traços e marcas mnêmicas” que, embora inconscientes ou inacessíveis à rememoração, permeiam a subjetividade docente e sua implicação em relação às demandas do Outro.

A Memória Educativa é, pois, uma escrita em movimento, viva, em permanente (re)escrita, sempre animada pela pulsão, pelo desejo, pela *falta-a-ser* que coloca o professor perante perguntas e respostas sempre provisórias: é exatamente essa incompletude, esse resto impossível de ser alcançado, que move o sujeito professor, impulsionando-o a *escrever sua própria história* nas memórias. Neste sentido, o sujeito-professor, através da escrita de sua Memória Educativa, tem a oportunidade de se (re)posicionar subjetivamente diante das vicissitudes da profissão e das marcas sinalizadoras de sua constituição (ALMEIDA, 2012), marcando o papel a partir das marcas inscritas conscientes e/ou inconscientes.

Isto é, ao escrever, o professor se escreve/inscreve, pois, ao marcar o papel, “algo” seu, da ordem do desejo inconsciente, vai junto, sem que ele se dê conta, ainda que acredite que o processo de escrita ocorreu sob a voz da razão. Como afirmou Freud (1996 [1900]), *no inconsciente nada é passado*, ou seja, nada está encerrado ou esquecido; pelo contrário, *os desejos inconscientes permanecem sempre ativos*, comandando o sujeito, de modo que, pela sua fala ou escrita, ele *se diz*, desvela quem é e onde está o seu desejo. À vista disso, a psicanálise, para além do interesse pela fala do sujeito, também se interessa pela sua escrita, *pelo seu dizer no texto*, pois ali uma enunciação mínima do sujeito inconsciente comparece.

Sob o olhar da psicanálise, o sujeito que fala, escreve e se expressa de múltiplas formas é um sujeito do desejo inconsciente, pulsionado no campo da palavra e da linguagem. Sendo assim, pensamos que o sujeito quando marca o papel faz isso a partir de marcas psíquicas, estando, pois, a escrita à prova do inconsciente. Nas palavras de Almeida (2012, p. 10-11), o ato de escrever tem um sentido de inscrição, como dito anteriormente: “ao escrever de si tenta resguardar os restos de memória e se enxergar num texto que lhe soe familiar [e] vai se enredando na ordem discursiva buscando dar conta de uma história que o antecedeu, das marcas que o constituíram”. Reconhecemos que:

[...] a memória educativa é um dispositivo que exprime a dimensão histórica do sujeito-professor e das vicissitudes do seu processo de formação, sendo importante para a compreensão da prática docente e de sua dimensão inconsciente. Possibilita 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 (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 14-15).

Neste sentido, por meio da escrita da Memória Educativa, os sujeitos participantes da pesquisa são convidados “a uma viagem ao passado”, para que (re)visitem suas trajetórias como estudantes e professores, resgatando “na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos” articulados às experiências educativas vividas em espaços escolares e não escolares (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 12). Deste modo, acreditamos que a “prática docente atual” e a relação do sujeito com o aprender, ainda que inconscientemente, é atravessada pelas ressonâncias emitidas pelas vivências de outrora; ou seja, a constituição da subjetividade docente, ou do “ser” professor(a), se constrói mediante os efeitos (visíveis ou invisíveis) dos traços que marcam as experiências escolares e não escolares (boas ou ruins), com repercussões em sua formação e processos de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva psicanalítica, é possível dizer que os sujeitos (aluno e professor) são *folhas (sendo) escritas*, de modo que a constituição da subjetividade e a aprendizagem do ser



professor(a) se dá de maneira contínua ao longo da vida, é um processo singular do sujeito. Sendo de ordem da incompletude, a formação docente não tem ponto final: é reatualizada permanentemente, na medida em que o professor apre(e)nde novos saberes em espaços escolares e extraescolares. Portanto, se o professor é uma *folha (sendo) escrita*, na medida em que escreve a memória educativa, pode “*ler e re-ler*” suas histórias, desejos, angústias, mal-estares, sintomas; ou seja, a escrita da memória educativa oportuniza uma *leitura de si*, “o resgate das experiências vividas pelo sujeito, experiências essas que são (e foram) significativas e deixaram marcas, positivas ou negativas” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 15). Como enfatizam as autoras, o sujeito, ao trazer suas “memórias para o presente (consciente), [...] as (re)elabora e atribui sentidos, (re)organizando essas experiências e relacionando-as com as experiências correlatas do presente, incluindo aí os diversos atores e papéis desempenhados no passado e no presente, de forma simbólica” (Ibid., p. 15).

Conforme Mrech (2018, p. 167), fala e escrita estão interligadas, como uma banda de Moebius: “há uma escrita na fala e uma fala na escrita”. Acreditamos que o uso articulado da memória educativa e entrevista nessa pesquisa reitera a falta constitutiva da linguagem: ao escrever e falar “o sujeito alternadamente se mostra e se esconde, pela pulsação do inconsciente”, como afirma Willemart (2014, p. 15).

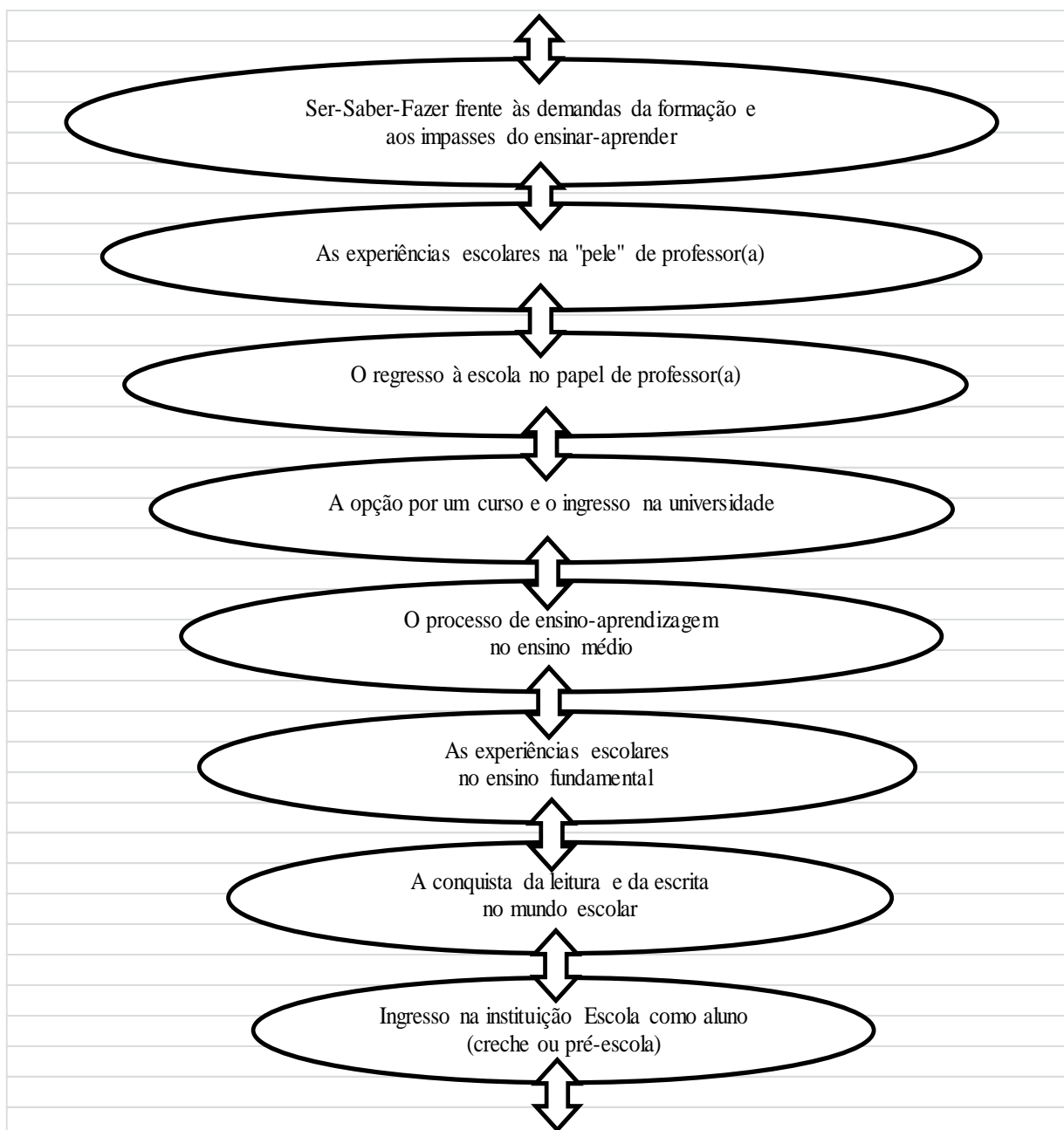
Destarte, instigado pelas leituras dos trabalhos e estudos psicanalíticos no campo da Educação, em especial a escrita da Memória Educativa como significativo dispositivo de pesquisa (ALMEIDA, 1998; 2002; 2004; 2011; 2012; 2018; 2021), foram propostas aos sujeitos participantes a “recuperação e análise crítica” de suas memórias educativas, sob o entendimento de que as vicissitudes e singularidades da história pessoal como sujeito-aluno e sujeito-professor constituem-se em “um material riquíssimo” para pensarmos sobre os impasses no aprender e ensinar e a formação inicial e continuada a partir dos processos de constituição da subjetividade e identidade docente.

#### **4.1.1 Dos procedimentos para a escrita da Memória Educativa pelos sujeitos da pesquisa**

À luz das proposições de Almeida e Rodrigues (1998, p. 15), os participantes da pesquisa foram orientados a elaborarem suas memórias educativas conforme as sugestões apresentadas no diagrama (Figura 01), observando a dimensão sequencial integrativa dos níveis de complexidade que envolve o percurso formativo escolar: “trata-se de uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-

aprendizagem”. Com a escrita da Memória Educativa, pretendeu-se não apenas convidar o sujeito professor e o sujeito aluno-já-professor a narrar descritivamente sobre seu passado, mas, através desse retorno à trajetória escolar e profissional, possibilitar (re)olhar para si e ler-se, para que, talvez, pudesse “encontrar nas memórias a assinatura de seu posicionamento quanto às relações conhecimento e saber” (ALMEIDA, 2011, p. 3), pois acreditamos que “a história da nossa formação poderá melhor dizer onde está nosso ‘desejo’” (Ibid., p. 6).


Figura 01: Espiral das interações do sujeito-aluno e sujeito-professor com o mundo escolar no decurso de sua história de vida e de formação




Fonte: Almeida e Rodrigues (1998). Nota: elaborado com adaptações à proposta original.

Assim sendo, foi proposto aos participantes da pesquisa que transitassem reflexivamente pelas etapas da espiral durante o processo de escrita da Memória Educativa, atentos também às questões e insinuações expressas no Quadro 04. A apresentação da espiral e do quadro teve como finalidade orientar os sujeitos da pesquisa em relação ao resgate e registro de informações sobre “as marcas sinalizadoras de sua constituição” contidas na arqueologia das memórias de seu processo escolar e extraescolar, manifestas ou latentes, com vistas a “um possível reposicionamento do sujeito” (ALMEIDA, 2012, p. 17).

Quadro 04: Questões norteadoras para a escrita da Memória Educativa

<b>ETAPA I – Resgatando fatos e experiências escolares marcantes da Educação Básica</b>	
<b>01</b>	Qual o(a) professor(a) de que mais e menos gostei? Por quê? (Fique à vontade para falar sobre os professores que o marcou na educação infantil, no ensino fundamental e/ou médio).
<b>02</b>	Quais as disciplinas que: mais “chamavam minha atenção”?; menos me atraíam?; eram mais fáceis de aprender?; exigiam muitos esforços por eu sentir dificuldades de aprendê-las?
<b>03</b>	Para continuar refletindo acerca da questão 02: quais os conteúdos que aprendi e nunca os esqueci?; quais conteúdos foram aprendidos fácil e prazerosamente ou a duras penas?; quais as atividades que nem sentia o tempo passar e aquelas outras monótonas e intermináveis?
<b>04</b>	Como esses conteúdos e componentes curriculares eram ensinados/aprendidos (ou seja, qual/quais metodologia/s era/m utilizada/s no processo de ensino-aprendizagem) e de que forma/s se processava a avaliação (modalidades e frequência das avaliações)?
<b>05</b>	Pense sobre: (1) a relação professor-aluno e o “clima” vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que marcaram positiva ou negativamente); (2) a relação família-escola-sociedade (como minha família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela, etc.)
<b>06</b>	Como eu me sentia na “pele” de aluno (reflita sobre seus medos, angústias, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças) e quais eram meus desejos em relação ao futuro?
	<b>ETAPA II – Resgatando fatos e experiências marcantes da vida universitária</b>
<b>07</b>	Em relação ao meu ingresso na universidade, como se deu a escolha pelo curso de graduação/licenciatura?
<b>08</b>	Atualmente, na universidade, quais os conteúdos ou disciplinas que: mais “chamam minha atenção”?; menos me atraem?; são mais fáceis de aprender?; exigem muitos esforços por eu sentir dificuldades de aprender? (Fique à vontade para escrever acerca desse assunto)

09	Pense sobre: (1) como esses conteúdos e componentes curriculares referidos na questão anterior são ensinados/aprendidos (ou seja, qual/quais metodologia/s é/são utilizada/s no processo de ensino-aprendizagem) e de que forma/s se processa a avaliação?; (2) como eu aprendo ou ensino?
10	Penso a área das Ciências Exatas como mais difícil que outros campos do conhecimento?
11	Escreva sobre: (1) a relação professor-aluno e o “clima” vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram/marcam positiva ou negativamente); (2) a relação família-universidade-sociedade (se minha família se envolve com as questões da universidade e com minha vida acadêmica, em que medida meu curso se conecta a assuntos da comunidade, se os saberes aprendidos na universidade mantém sintonia com a vida que ocorre fora dela, etc.).
12	Para mim, qual a importância e possíveis “efeitos” dos serviços sociopsicopedagógicos que a universidade oferece aos estudantes de graduação? (Se é estudante e já foi acolhido/a por algum serviço, fique à vontade para discorrer a respeito de suas experiências)
13	Como me sinto na “pele” de estudante universitário ou de professor universitário (os medos, angústias, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças, demandas, etc.)?
	<b>ETAPA III – Síntese e análise crítica</b>
14	Que “produto” sou eu dessas interações de tantos anos com diferentes experiências educativas/formativas e modos de ensinar?
15	Que relação existe entre “o que me foi ensinado e como me foi ensinado” e os meus procedimentos e posturas didático-metodológicas como professor(a) hoje, na universidade e/ou na Educação Básica?
16	Como é que, depois de tudo o que vivi, e apesar de possíveis contradições, me tornei professor(a)?
17	Como percebo e vivencio, hoje, os papéis do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) a partir das experiências escolares vivenciadas?
18	O que significa, para mim, ser um(a) “bom/boa professor(a)” e um(a) “bom/boa aluno(a)”?
19	A meu ver, quais os desafios para ser e constituir-se professor(a), especialmente no/do campo das Ciências Exatas?
20	Afinal: (1) por que escolhi ser professor(a)?; (2) lido com angústias e dilemas relacionadas à profissão?; (3) quais as minhas expectativas em relação ao futuro?

Fonte: ALMEIDA e RODRIGUES (1998). Nota: elaborado com adaptações.

As questões expostas foram pensadas para orientar e incitar os professores e alunos-já-professores em suas produções textuais, sem a pretensão de inibi-los em relação à possibilidade de “escutarem” outras perguntas que pudessem emergir durante o processo de escrita. Assim sendo, foram advertidos sobre a importância das “associações livres”, pois, se na associação livre da prática clínica psicanalítica um significante chama outro significante, pensamos que na escrita da Memória Educativa uma pergunta pode inspirar outras e conduzir reflexões, possibilitando adentrar em sua história de vida/formação e resgatar elementos importantes para a análise e construção de dados da pesquisa.

Neste sentido, os professores e alunos-já-professores foram comunicados que não existe um limite de páginas para a Memória Educativa e que o desenvolvimento de seus textos não precisava, necessariamente, seguir a ordem das questões apresentadas, pois, como sinalizam as setas constantes no diagrama (Figura 01) e Quadro 04, permite-se que fizessem interpenetrações entre as perguntas e etapas propostas pela espiral, para que pudessem transitar com autonomia e flexibilidade na escrita de suas memórias. Sugerimos o prazo de 30 dias para elaborarem suas memórias educativas, com o acordo da possibilidade de dilatação desse tempo, caso fosse necessário. Assim, após os professores e alunos-já-professores encaminharem seus textos e o pesquisador realizar a leitura/pré-análise dessas produções, as entrevistas foram agendadas individualmente.

## **4.2 As entrevistas**

A entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), pode ser simplificada concebida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação”. Dentre os diferentes tipos de entrevistas, essa pesquisa utilizou entrevista exploratória semidirigida com perguntas abertas. De acordo com as autoras, a entrevista despadronizada ou não-estruturada do subtipo semi ou não dirigida oferece ao entrevistado a liberdade de “expressar suas opiniões e sentimentos” livremente (Ibid., p. 197), enquanto ao entrevistador/pesquisador, caso deseje detalhar mais amplamente alguma questão, lhe é consentido intervir com perguntas e inserção de novos tópicos provocativos, para que o sujeito que fala na pesquisa se posicione e dê continuidade ao processo de “elaboração discursiva”.

Nas entrevistas semidirigidas, o pesquisador orientado pela psicanálise, face a face com o sujeito participante, dispõe de “uma espécie de guia temático [...] que serve como

roteiro para o encontro” e não como um *script* padronizado para ser rigorosamente seguido: entendemos, assim, que “são altamente dinâmicas e, conseqüentemente, as considerações sobre como realizá-las são somente tentativas de esquematizá-las”, pois “o todo da entrevista não está predeterminado e nem as respostas estão preditas”, de modo que as questões levantadas aspiram “motivar um discurso respeitando o princípio da *livre associação de ideias*” (FONTANELLA; CAMPOS; TURATO, 2006, p. 178). Esses autores, estudiosos da metodologia clínico-qualitativa, assim se posicionam em relação à entrevista semidirigida:

Tipicamente, a entrevista semidirigida deveria ter um caráter aberto ao início, quando uma primeira pergunta é considerada – a chamada a *questão disparadora*. Ela focaliza o trabalho de investigação, encorajando a geração de idéias, deve ser bem entendida para a resposta ser suficientemente desenvolvida. A pergunta não deve se referir a um assunto ambíguo, nem deve endereçar-se a um tópico sobre o qual o entrevistado não tenha habilidade emocional ou cognitiva para falar. A frase usada para focar o problema não deve ser muito geral, nem muito específica, impedindo desenvolvimentos que não tenham sido de interesse do entrevistador. Obviamente, a pergunta disparadora está relacionada diretamente ao objetivo geral da pesquisa (FONTANELLA; CAMPOS; TURATO, 2006, p. 178).

Destarte, além de recorrer às proposições teórico-metodológicas desses autores para justificar a escolha pela entrevista semidirigida, a pesquisa inspirou-se em Ferreira (2018, p. 131), segundo a qual o pesquisador precisa oferecer a palavra e supor saber no sujeito que fala na pesquisa, deixando “surpreender-se com o que produz sobre sua realidade, sua vida, suas experiências, operando, no mesmo movimento, uma possibilidade de que se aproprie do que diz e no ato mesmo da enunciação, se renove e se crie”. Para a autora, ao pesquisador que se propõe a trabalhar com psicanálise, eis o desafio de “saber escutar” e valorizar os saberes dos sujeitos:

[...] nos cabe trabalhar buscando não só os textos que tratam do objeto de pesquisa, os documentos oficiais e a produção acadêmica, os recursos teóricos, mas também o que dizem os próprios “pesquisados”, supondo a eles um saber. Esse é um ponto essencial de uma pesquisa que se fundamente no saber da psicanálise: não ir à campo com um saber já dado, mas supor um saber no sujeito que nos fala (FERREIRA, 2018, p. 130).

De acordo com as psicanalistas Rosa e Domingues (2010, p. 182), a “escuta psicanalítica” é possível em contextos externos à clínica, pois, “a partir do diálogo comum, de entrevistas e depoimentos, desde que se guardem os requisitos básicos da psicanálise”, o sujeito do inconsciente comparece. Então, com o uso da entrevista semidirigida, o pesquisador/entrevistador, inspirado nas concepções freudianas de “atenção flutuante” e

“associação livre”, não se preocupou em obedecer um roteiro rígido de perguntas preestabelecidas, cômico da indispensabilidade de ““provocar a elaboração”, abrir o espaço de palavra, fazer falar, ajudar cada participante escutar o que se diz no dito, acolher a introdução de novas questões pertinentes ao tema de investigação” (FERREIRA, 2018, p. 137).

À vista disso, reiteramos que a entrevista exploratória semidirigida assumiu nessa pesquisa lugar importante como técnica para construção de dados e sua utilização ocorreu após a leitura/pré-análise das memórias educativas escritas pelos sujeitos participantes, com os quais foi realizada visando: i) retomar pontos que, embora abordados na escrita da Memória Educativa, não ficaram claramente expressos; e ii) discorrer abertamente sobre novas questões que, direta ou indiretamente, refletem os objetivos da pesquisa.

As entrevistas aconteceram com os 18 sujeitos participantes. Em virtude da localização geográfica da maioria dos participantes (residentes em municípios distantes do pesquisador) e do contexto pandêmico da COVID-19 (que impôs restrições em relação aos contatos pessoais), optamos pela realização de entrevistas virtuais (videoentrevistas síncronas gravadas), por meio da utilização de recurso tecnológico de comunicação por vídeo. Para tanto, a plataforma de videochamada escolhida foi o Google Meet. Os áudios das entrevistas foram ainda simultaneamente registrados por meio de dois recursos tecnológicos auxiliares: gravador de voz digital e o Vocaroo, um serviço online gratuito para gravação de áudios e download em diferentes formatos (MP3, Ogg, FLAC, WAV).

Considerando que a pesquisa inscreve-se nos estudos psicanalíticos no campo da Educação – que contrapõe à “racionalidade técnico-científica hegemônica” ainda muito presente na academia e instiga investigações atentas às sutilezas dos detalhes ditos e não-ditos, manifestos e latentes –, acreditamos que o quantitativo de participantes em questão e a consequente diversidade de materiais coletados e dados construídos possibilitaram atender aos objetivos do estudo. Experiências de pesquisas qualitativas pautadas em entrevistas com roteiros estruturados ou semiestruturados evidenciam que a tendência é haver repetições de discursos em estudos com muitos participantes.

Portanto, como trabalhamos com a escrita de memórias educativa e entrevistas orientadas pela psicanálise, a abordagem interpretativa exigiu do pesquisador “adentrar profundamente” os depoimentos para “lê-los minuciosamente”; cremos, então, que participantes em demasia ou “excessos de materiais” poderiam comprometer o processo de análise e discussão dos dados, dificultando a leitura sensível e análise flutuante e em

profundidade, importantes para evitar concepções e/ou juízos de valores *à priori* que pudessem contaminar a elaboração final do trabalho.

Como dito anteriormente, a pesquisa qualitativa nas ciências sociais “responde a questões muito particulares”, preocupando-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Neste sentido, reiteramos, a pesquisa em questão escuta os sujeitos e, portanto, valoriza os elementos subjetivos – conscientes e inconscientes –, os olhares e experiências de cada um(a) com toda a riqueza de significados e significantes delas transbordantes (BITTENCOURT *et al.*, 2021).

## 5. Sobre a análise dos dados

A elaboração do projeto de tese partiu do entendimento de que as escolhas e combinações de diferentes métodos e técnicas para construção e análise de dados, respeitadas as especificidades do objeto de investigação, constituem o *processo criativo da pesquisa*. Assim, em conformidade com o nosso tema de estudo e atentos aos princípios norteadores da pesquisa, o processo de organização e análise dos dados para este trabalho se deu mediante a utilização da técnica Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Nas palavras da autora, a Análise de Conteúdo é concebida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, entendendo a comunicação como um campo muito vasto: “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 31-32), em pesquisas qualitativas, quantitativas ou mistas. As diferentes etapas da Análise de Conteúdo organizam-se em três polos cronológicos, que foram atendidos pelo pesquisador no processo de “leitura interpretativa-compreensiva” das informações obtidas por meio das memórias educativas e entrevistas: pré-análise (Fase I), exploração do material (Fase II) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Fase III).

A pré-análise corresponde à fase de organização dos “achados da pesquisa”. Trata-se de um momento em que o pesquisador, em diálogo com seus problemas e objetivos de estudo, organizou e refletiu acerca dos materiais que seriam, de fato, submetidos à análise. Para tanto, como sugere a autora, fez-se uma *leitura flutuante* (expressão utilizada por ela em analogia ao “saber fazer clínico” do psicanalista) dos materiais de pesquisa, para que, a partir desse



“primeiro contato” com as informações coletadas, fosse possível organizar formalmente quais materiais seriam analisados *a priori* ou *a posteriori*.

A Fase II, referente à exploração do material, diz respeito à “administração sistemática das tomadas de decisão” (BARDIN, 1977, p. 101) feitas na fase anterior, ou seja, é a fase de análise propriamente dita, essencialmente caracterizada pelas operações de codificação e categorização dos materiais coletados. A autora argumenta que “existe um elo entre os dados do texto e a teoria do analista” e, nesse sentido, “tratar o material é codificá-lo”: a codificação corresponde a um processo de “transformação [...] dos dados brutos do texto”, mediante recortes do material em análise, realizado a partir de critérios metodológicos definidos, para uma representação do conteúdo ou da sua expressão (Ibid., p.103). A categorização, por sua vez, ou classificação em eixos temáticos, como preferimos utilizar nesta pesquisa, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo [analogias], com os critérios previamente definidos” (Ibid., p. 117).

Como lembra Bardin (1977), a Fase II é a mais longa e fastidiosa, podendo exigir do pesquisador diversas leituras de/sobre um mesmo material. Nela, associado ao processo de codificação e categorização, o pesquisador precisa identificar as *unidades de registro* e *unidades de contexto*: i) por unidade de registro entende-se “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Ibid., p. 104), podendo ser representada por meio de palavras, temas/eixos, itens, personagens, acontecimentos, dentre outras possibilidades apresentadas pelo material em análise em sua relação com os objetivos da pesquisa; e ii) a unidade de contexto, por sua vez, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (Ibid., p. 105), haja vista que, sem estabelecer limites contextuais, a interpretação das unidades de registro pode, por exemplo, perder significados.

A Fase III, concernente ao tratamento dos resultados obtidos, propõe que o pesquisador, em análises qualitativas, desvende “o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto” e, sem excluir informações estatísticas, se for o caso, se volte para questões como “ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES, 1994, p. 76). Nesse momento, em diálogos com os referenciais teóricos, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101).

A respeito da utilização da técnica análise de conteúdos em pesquisa qualitativa, Gomes (1994, p. 74) destaca duas funções de sua aplicação com base em interpretações feitas a partir de Bardin (1977): a primeira está relacionada à possibilidade de verificação de hipóteses e/ou questões, pois, a partir do uso dessa técnica, “podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”; a outra função – bastante coerente com a pesquisa em psicanálise – refere-se à possibilidade de “*descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Acerca do que pontua Gomes (1994), Moraes (1999) argumenta:

Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na *objetividade ou na subjetividade*, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer. Mas a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições (MORAES, 1999, p. 9).

Consideramos que essas duas funções da aplicação da Análise de Conteúdos se complementam e, por isso, foram justapostas nesse trabalho, haja vista que uma análise de dados eticamente orientada pela psicanálise precisa se atentar não somente para os conteúdos manifestos, mas também para as mensagens ocultas que, uma vez desveladas, podem reeditar as possíveis respostas de uma determinada questão ou suscitar re-leituras em torno da confirmação ou não das hipóteses iniciais. Reconhecemos que as considerações de Gomes (1994) quanto às duas funções da Análise de Conteúdos estão enlaçadas às reflexões sobre a “metáfora arqueológica freudiana”, uma vez que nas investigações orientadas pela psicanálise o pesquisador não pode se contentar em apenas “inspecionar o que está visível”: como dito, deve ir além da superfície, “remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado”, ou seja, o que está implícito nos conteúdos (aparentemente) explícitos (FREUD, 1996 [1896], p. 218).

A psicanálise, afirma Diniz (2018, p. 115), “considerando sua epistemologia e seu método, possibilita operar com elementos inconscientes também no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem, permitindo construir um conhecimento que considere os elementos inconscientes que o atravessam”. Para a autora, “a triangulação entre o inconsciente, o material recolhido e a teoria é que permite compreender os elementos a que se visa em uma situação dada” (Ibid., p. 115).

Assim sendo, para a “leitura interpretativa-compreensiva” dos dados construídos durante a pesquisa, seguimos os passos metodológicos descritos no quadro seguinte:

Quadro 05: Etapas para a análise de conteúdo dos materiais coletados na pesquisa

Descrição das etapas para a análise de conteúdo das memórias educativas e entrevistas	
1º passo	Corresponde à transcrição das entrevistas <sup>11</sup>
2º passo	Pré-análise das memórias educativas e entrevistas. Momento em que se fez: i) leitura flutuante desses materiais; ii) seleção do <i>corpus</i> da análise, com a demarcação do que seria analisado, com base em relações estabelecidas entre materiais coletados e objetivos de pesquisa; iii) prévio recorte do texto em eixos temáticos, observando o constante no item anterior; iv) identificação dos “núcleos de sentidos” e possíveis repetições de significantes que possam aparecer nas declarações de professores e alunos-já-professores; v) identificação e registro para posterior análise de possíveis respostas para as questões de pesquisa e que possam ou não confirmar as hipóteses levantadas.
3º passo	Refere-se à exploração do material: é o momento da “administração sistemática” das decisões tomadas na fase da pré-análise, envolvendo entrelaçamentos entre o <i>corpus</i> de análise, a exploração dos eixos temáticos, “núcleos de sentidos”, resistências e repetições de significantes que aparecem nas declarações de professores e alunos-já-professores.
4º passo	Tratamento dos resultados (inferência e interpretação): nesse momento, o pesquisador ocupou-se da leitura dos conteúdos manifestos e latentes, ou seja, ditos e não-ditos pelos professores e alunos-já-professores nas entrevistas e memórias educativas, em diálogos permanentes com os autores de estudos psicanalíticos no campo da Educação; ou seja, é a problematização e “leitura interpretativa-compreensiva” dos “achados” da pesquisa, submetidos para interpretação e discussão.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Desse modo, os Eixos Temáticos – construídos à luz dos objetivos da pesquisa e com base nas narrativas dos professores e alunos-já-professores – permitiram a organização dos

<sup>11</sup> Para a gravação das entrevistas, além da tradicional técnica de “escutar e registrar manualmente” os conteúdos gravados em áudios ou vídeos, utilizamos o software Reshape.

capítulos que compõem a tese. Como sinaliza o Quadro 06, os Eixos Temáticos não foram discutidos linearmente, mas distribuídos entre os capítulos: ressurgem e se entrelaçam no curso das reflexões.

Quadro 06: Eixos Temáticos orientadores dos capítulos da tese

Eixos Temáticos	Capítulos
Identificação dos impasses no aprender e ensinar	III
Emergências sobre a dicotomia Ciências Exatas x Ciências Humanas	IV
Percepções sobre o lugar do masculino e feminino nas Ciências Exatas	V
Concepções de escola, universidade, sala de aula, professor, aluno	III, VII
Especificidades desveladas sobre o aprender e ensinar Ciências Exatas	III, IV, V, VII
Sentimentos acerca da profissão docente (formação e atuação)	III, IV, V, VI, VII
Olhares sobre didática, metodologias de ensino e aprendizagem	III, VI, VII
Relação professor-aluno	III, V, VI, VII

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Durante a vivência das fases propostas por Bardin (1977), o pesquisador esteve ciente de que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1), como é possível verificar nos capítulos reservados à discussão dos dados. Nesta perspectiva, entende-se como papel do pesquisador: “servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Ibid., p. 5), na tentativa de *acrescentar algo* à discussão já existente.

Durante a construção de dados, o pesquisador reiterou que a identidade dos autores das narrativas utilizadas neste trabalho – extraídas das entrevistas e memórias educativas – seria protegida, conforme assegura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>12</sup>, e perguntou aos participantes se gostariam de nomeá-las com algum pseudônimo específico: 17 ofereceram ao pesquisador autonomia para nominá-las segundo seus próprios critérios de tipificação e 01 manifestou o desejo de que suas falas fossem identificadas pelo nome

<sup>12</sup> Em atendimento à Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Resolução nº 12/2009 – FE/UnB, que dispõem sobre ética na pesquisa, todos os professores e alunos-já-professores participantes assinaram o TCLE e o pesquisador norteou-se pelos dispositivos legais mencionados, atento às diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas que envolvem seres humanos.

“Nestor”. Assim sendo, os excertos das entrevistas e memórias educativas dos professores e alunos-já-professores apresentados ao longo da tese serão tipificados conforme Quadro 07<sup>13</sup>.

Quadro 07: Identificação dos participantes da pesquisa

<b>Cursos</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos-já-professores</b>
Lic. em Física	Professora 1/Física	Aluno-já-professor 1/Física
	Professor 2/Física	Aluna-já-professora 2/Física
	Professora 3/Física	---
	Professor Nestor/Física	---
Lic. em Matemática	Professor 1/Matemática	Aluno-já-professor 1/Matemática
	Professora 2/Matemática	---
	Professor 3/Matemática	---
	Professora 4/Matemática	---
	Professora 5/Matemática	---
Lic. em Química	Professora 1/Química	Aluno-já-professor 1/Química
	Professor 2/Química	Aluno-já-professor 2/Química
	Professor 3/Química	Aluno-já-professor 3/Química

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

<sup>13</sup> Face à questão do sigilo em pesquisa e liberdade oferecida pelos sujeitos ao pesquisador em relação à construção dos nomes fictícios, pensamos em associar as narrativas dos professores e alunos-já-professores a pseudônimos que seriam criados a partir da combinação de letras e/ou sílabas constantes em seus próprios nomes. Entretanto, percebeu-se que alguns codinomes poderiam evidenciar a verdadeira identidade dos sujeitos e, então, ainda que sob risco de despersonificá-los, decidimos nomeá-los conforme Quadro 07. Observação: a sequência numérica (Professora 1/Física, Professor 2/Física e assim sucessivamente) corresponde à ordem em que as entrevistas foram realizadas no âmbito de cada curso.

---

## CAPÍTULO II – Inibições, sintomas e angústia face ao (não) aprender e ensinar

---

[...] os *sintomas*, como também a angústia, são indício de que, na paradoxal busca da satisfação, o sujeito saiu de seu “justo meio”. Com efeito, que o sintoma incomode ou não ao Eu é uma parte da história; a outra parte, que nos interessa ressaltar, é que, além das aparências, ele tem um valor muito importante na economia psíquica: com o sintoma, o sujeito resguarda a insatisfação do desejo e, portanto, patenteia a falta [...] o sujeito aferra-se a seus sintomas para não desfalecer no seu desejo (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 293).

### 1. A noção de inibição [intelectual]: uma licença teórica para (re)pensar o não aprender

O conceito de inibição aparece nos primeiros esboços freudianos acerca do funcionamento do aparelho psíquico. A originalidade do emprego do termo em psicanálise, para Salles (2009, p. 31), “consiste no fato de existir um aspecto ativo [associado ao aspecto econômico da vida mental] que intervém no processo de inibição, isto é, a inibição é acionada pelo próprio sujeito que sofre a ação inibidora”. Neste sentido, em diálogo com Freud (1926), para quem a inibição é uma limitação funcional do Eu, cujas origens podem ser muito diversas, Chemana (1995) assinala:

[...] o eu renuncia a determinadas funções, para não ter de empreender um novo recalçamento, para não entrar em conflito com o isso. Outras inibições estão a serviço da autopunição, como no caso em que o eu renuncia a um sucesso profissional, sucesso que um supereu feroz poderá lhe proibir. Não é raro que, em lugar de enfrentar certas situações ansiogênicas (sair de casa, no caso da agorafobia, etc.), o sujeito procura evitar aquilo que poderia confrontá-lo com sua angústia (CHEMANA, 1995, p. 109).

Como pode-se observar em *Inibição, sintoma e angústia* ao analisar cinco funções passíveis de inibições, Freud (2014 [1926], p. 14) propôs-se a “investigar as diversas funções do Eu para ver de que formas se manifesta seu distúrbio em cada uma das afecções neuróticas”: i) a função sexual, sujeita a diversos “transtornos”, muitos dos quais com características de “inibições simples”, classificadas em conjunto como “impotência psíquica”; ii) a função da nutrição, afetada pelas inibições alimentares, como diminuição do desejo de comer ou compulsão alimentar; iii) a função da locomoção, que em alguns estados neuróticos é inibida pela fraqueza ou falta de vontade para caminhar; iv) a inibição do trabalho, manifestada, por exemplo, por meio da diminuição do prazer que o sujeito sente em suas atividades laborais, do sentimento de ter se tornado menos capaz para realizá-las

satisfatoriamente ou das manifestações reativas físicas (fadiga, tontura, náuseas, etc.) quando submetido ao trabalho; e iv) as inibições específicas, como tocar piano, cantar, escrever, ler, dentre muitas outras possíveis

Nas palavras de Souza (2018, p. 29, acréscimos nossos), “a dificuldade de utilizar e exprimir os conhecimentos adquiridos que certas crianças e adolescentes [ou adultos] podem encontrar durante a vida escolar se manifesta, às vezes, através do que podemos chamar de uma inibição intelectual”: o sujeito “estuda, aprende, mas, às vezes, tem dificuldades em assimilar os conhecimentos ou, mesmo quando aprendem, mostram-se incapazes de obter resultados proporcionais aos esforços empreendidos”. A inibição intelectual, segundo a autora, “faz parte de um processo de inibição psíquica mais abrangente, envolvendo movimentos inconscientes, ou seja, de natureza intrapsíquica” (Ibid.).

Souza (2018, p. 29-30) faz distinção entre “processo de inibição” e “inibição inconsciente”: numa perspectiva piagetiana, pontua que “um processo de ‘inibição’ [...] permite a criança selecionar o material cognitivo necessário para resolver um problema ou uma tarefa, deixando de lado o que não for oportuno [...], fenômeno que contribui para a construção da inteligência<sup>14</sup>”; e a inibição psicoafetiva ou inconsciente, por sua vez, “pode ser a origem, por exemplo, de uma disjunção entre os conhecimentos adquiridos e a capacidade de prestar contas desse conhecimento. [...] a criança estuda, mas fica bloqueada na hora da avaliação dos conhecimentos exigidos pelo professor”. Deste modo, ao partir do pressuposto de que a inibição, como postula Freud (1926), é uma limitação das funções do Eu para não despertar a angústia, a inibição da função intelectual corresponderia, segundo a autora, a uma defesa intrapsíquica que teria por objetivo evitar angústia:

Para tal, o ego renuncia ao cumprimento de todas ou de parte das funções intelectuais para não entrar em conflito com o id ou o superego. Não pensar permite conter a angústia, esta significando a existência de um conflito intrapsíquico. O conflito surge dos distúrbios relacionais do próprio ambiente de vida da criança [jovem ou adulto], em particular, do ambiente familiar. [...] Às vezes, os adultos projetam sobre as crianças desejos no sentido de obter uma forma de compensação narcísica para eles mesmos.

---

<sup>14</sup> No campo da neuropsicopedagogia, tem-se utilizado a expressão “controle inibitório” para caracterizar a capacidade de autorregulação, autocontrole e resistência de um indivíduo face a uma inclinação para fazer algo na contramão daquilo que seria necessário ou mais adequado para determinada situação. Neste sentido, o controle inibitório – compreendido como uma das habilidades cognitivas que compõe as funções executivas do cérebro e que envolve a capacidade de controle de pensamentos, comportamentos, emoções etc. – é visto como importante para o processo de aprendizagem, pois entende-se que para aprender o indivíduo precisa autogerenciar contingências, inibir respostas a estímulos distratores ou comportamentos inapropriados. A esse respeito, sugerimos o texto de Ludmila Oliveira Vieira e Ana Lúcia Hennemann, intitulado “Controle inibitório e aprendizagem infantil”, disponível em <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2020/06/controle-inibitorio-e-aprendizagem.html>. Acesso: 14 jun. 2022.

Assim, certas exigências por parte da família em termos de obtenção de resultados escolares brilhantes podem acarretar uma inibição no plano intelectual que vai impedir a criança de ter um desenvolvimento suficiente na aquisição dos conhecimentos necessários à vida escolar. Ao contrário, uma criança cujos esforços, em termos de aprendizagem escolar não são valorizados pelos adultos, pode, da mesma maneira, entrar em um processo de inibição psicoafetiva e possivelmente intelectual (SOUZA, 2018, p. 30, acréscimos nossos).

Sousa e Dias (2014), que consideram a inibição intelectual como um “mecanismo original” de onde provêm muitos comportamentos de fracasso escolar, questionam sobre “o que inibe” o desejo de saber de um sujeito e quais as possíveis relações entre o conflito psíquico inconsciente e a manifestação de sua inibição intelectual. Numa perspectiva freudiana, evidenciam que o desejo de saber, cuja origem encontra-se na erótica da curiosidade infantil, pode ser inibido face ao desejo do outro e grande Outro, pois, para as autoras, é preciso reconhecer as sobredeterminações sociais e suas implicações na formação de conflitos inconscientes e modos de identificação do sujeito, sendo, portanto, impossível dissociar a compreensão do funcionamento intelectual de tudo aquilo que constitui o ser (seus afetos, libido, fantasias, pulsões, desejos e modo(s) de ser no mundo). Neste sentido, ao manifestar a inibição intelectual, o sujeito do desejo estaria desvelando “alguma coisa de sua verdade”, em ato, por meio de um “não de recusa”, uma espécie de defesa intrapsíquica contra a emergência da angústia, pois se a inibição se produz como limitação, trata-se de uma limitação no ato – a parada de pensar – e, portanto, o sujeito inibido seria aquele que não pode realizar o ato. Entretanto, esse ato vai além da ação e, sendo assim, a produção da inibição independe da intenção consciente: está entrelaçada à dimensão inconsciente (CORDIÉ, 1996; NEZAN, 2006; SOUSA; DIAS, 2014).

A inibição, como pontua Cordié (1996, p. 150), pode ser compreendida como “um véu negro que se abate sobre o espírito no momento de passar à ação ou de responder a alguma pergunta embaraçosa”. Nesta direção, em diálogo com Freud (1926), Nezan (2006, p. 86) sinaliza que a inibição “é um fenômeno de suspensão que pode se manifestar de maneiras diversas” – inibição da função alimentar (anorexia), da função motora (paralisia), da função sexual (determinadas impotências), da função intelectual, como vimos – e que “todas essas manifestações têm como causas evitar o conflito com o isso, a autopunição e a patologia do luto”. Sobre a pergunta “de que forma a inibição intelectual é abordada na obra freudiana?”, a autora cita o texto *Sobre as teorias sexuais das crianças* (FREUD, 1908) para enunciar que advêm da curiosidade sexual infantil as primeiras inquietações do pensamento e que, portanto, o desejo de saber que se manifesta na criança emerge da ânsia de saber sobre o sexual.



[...] a pesquisa sexual faz com que a criança coloque a sua investigação a partir do desejo de saber sobre a sexualidade. As teorias sexuais das crianças serão construídas por elas próprias e depois abandonadas, esquecidas, recalçadas ou fixadas no inconsciente. Sobre esse desejo de saber, a criança vai se deparar com o primeiro e grande problema da vida e vai se colocar a questão: “De onde vêm os bebês?” (NEZAN, 2006, p. 86).

Ainda sobre a questão apresentada, a autora assinala que a obra freudiana aponta pelo menos três destinos para a investigação sobre a sexualidade: inibição neurótica, compulsão ao saber e sublimação.

O primeiro é a inibição neurótica. O destino da sexualidade vai ser o mesmo da investigação, e o desejo de saber vai permanecer inibido, limitando a atividade da inteligência. [...] a curiosidade permanecerá inibida, a liberdade da atividade intelectual será limitada durante o decorrer da vida e a influência da educação vai inibir intensamente o pensamento. O segundo destino é a compulsão ao saber. A atividade intelectual escapa ao recalçamento, mas permanece condenada a repetir o insucesso da investigação sexual. Qualquer pesquisa pode se perder em ruminções infinitas, acompanhadas do sentimento de que a solução buscada está cada vez mais distante. [...] A pesquisa tornar-se-á uma atividade sexual e a satisfação da sexualidade será substituída pela intelectualização e explicação das coisas. O terceiro caso é a sublimação, em que a libido escapa ao recalque e surge como avidez de saber. Nesse caso, a pulsão sexual que escapou ao recalçamento desliga-se dos complexos originais da pesquisa sexual infantil e a pulsão fica a serviço do interesse intelectual (NEZAN, 2006, p. 87).

Sobre esses três destinos possíveis, Salles (2009) pontua:

A terceira possibilidade (sublimação) constitui o destino mais favorável à atividade intelectual e a mais importante para a cultura. Freud explica esse destino pulsional afirmando que a libido não sofre recalque, ela é sublimada em “avidez de saber” que a reforça. Dessa maneira, o pensamento pode agir em um espaço dessexualizado, livre da investigação sexual infantil e a serviço dos interesses intelectuais. Os outros dois destinos da pulsão constituem as formas neuróticas do pensamento, muito frequentes na histeria e na neurose obsessiva. Na inibição neurótica a curiosidade intelectual fica inibida, a liberdade das atividades intelectuais é reduzida e o sujeito fica limitado no ato de pensar e de agir (SALLES, 2009, p. 34).

Fonsêca (2012, p. 27) utiliza a terminologia “inibição no ato de aprender” e a concebe como multifatorial: “com vistas à possibilidade de ampliação dos estudos de tal fenômeno, [...] compreendo o construto inibição como aquele que dá possibilidade de entendimento com relação a uma função, não tendo necessariamente uma implicação patológica, o que também o faz transitório”. Fundamentada em Freud (1926), para a autora “a inibição é a demanda que

ocorre, unicamente, na dimensão do eu e se expressa como uma limitação funcional, neste caso [a] inibição do saber” (Ibid., p. 27-28), muitas vezes entendida pela escola como um problema *do* aluno, deste que não possui as “características necessárias” para obter êxito nas aprendizagens e, por isso, é visto como um desencaixado que ocupa apenas o “lugar de fuxico”, de um retalho inoportuno que atrapalha a ordem da escola, ou ainda o lugar de aluno-objeto, incapaz de ir além da repetição daquilo que lhe é ensinado e produzir uma resposta própria de aprendizagem.

Fonsêca (2012) defende a ideia de que a inibição no ato de aprender consistiria um falso conhecimento que impede o saber e que desrespeitado em sua singularidade como sujeito desejante, num espaço educativo que não sabe escutar o desejo e que esquiva face aquilo que se apresenta como fora do modelo desejável, torna-se difícil para o sujeito com “dificuldades de aprendizagem” tomar posse dos seus atos e daqueles manejados pelo outro (o(a) professor(a), por exemplo), pois se nada senão o desejo pode colocar nosso aparelho anímico em ação (FREUD, 1900), o desejo precisa ser trazido ao espaço da sala de aula para que o aluno apareça como sujeito e possa ressignificar sua inibição, criar e recriar com seu *estilo* maneiras singulares de estabelecer laços com o conhecimento e o aprender.

Neste sentido, sugere ao docente “escutar” a inibição na sala de aula, atento para o fato de que o que “sabe” sobre o outro (seu aluno) não é uma verdade, mas apenas uma suposição, e que as tentativas de apropriação do objeto de conhecimento podem ser atravessadas pelo caráter sintomático dos impasses no aprendizado. Nesta direção, Roudinesco e Plon (1998) assim diferenciam inibição e sintoma:

Na medicina, o sintoma é um distúrbio que remete a um estado mórbido. Quanto à inibição, ela é definida, em geral, como uma limitação da atividade emocional ou fisiológica. Freud não se afasta dessas concepções, mas as adapta à sua doutrina. Define a inibição como uma limitação normal das funções do eu, e o sintoma como uma manifestação (ou sinal) da modificação patológica dessas mesmas funções. O sintoma pode estar ou não ligado a uma inibição e, em geral, é o substituto de uma satisfação pulsional não ocorrida: tal como o sonho e o ato falho, é uma formação de compromisso entre as representações recalçadas e as instâncias recalçadoras. Assume formas particulares, de acordo com o tipo de patologia: conversão, na histeria, e deslocamento para um objeto externo, na fobia (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 382).

Nas palavras de Freud (2014 [1926], p. 14), inibição e sintoma não se originam do mesmo solo: enquanto a inibição “tem uma relação especial com a função e não significa necessariamente algo patológico, pode-se também chamar de inibição a restrição normal de

uma função”; o sintoma, por sua vez, “indica a existência de um processo patológico”. Portanto, podemos pensar que “também uma inibição pode ser um sintoma”: “a linguagem corrente fala de inibição quando há uma simples diminuição da função, e de sintoma quando se verifica uma inusitada alteração dela ou uma nova manifestação”; assim sendo, “muitas vezes parece ser algo arbitrário se enfatizamos o lado negativo ou o lado positivo do processo patológico, se caracterizamos seu resultado como sintoma ou como inibição” (Ibid., p. 14). Segundo Salles (2009, p. 34), ainda que o sintoma possa ou não estar ligado a uma inibição, nota-se naquele um certo trabalho psíquico que nesta estaria paralisado, pois entende-se que o sintoma é geralmente “o substituto de uma satisfação pulsional não ocorrida, manifestando o retorno do recalcado, bem como uma solução de compromisso entre as representações recalçadas e as instâncias recalçadoras”.

## 2. O sintoma no campo educativo

O sintoma está na gênese da psicanálise – pois na tentativa de compreender a origem dos sintomas nas histéricas que sofriam de “reminiscências” que repousa sua criação – e sofreu ressignificações conceituais no decorrer da obra freudiana, assim como se tornou “objeto de análise”, sob diferentes perspectivas, em estudos de diversos psicanalistas, dentre os quais Jacques Lacan (1901-1981). De acordo com Maia, Medeiros e Fontes (2012), em Freud o sintoma aparece como expressão de um conflito psíquico, como mensagem do inconsciente, como satisfação pulsional; em Lacan, por sua vez, o sintoma aparece ora como mensagem-metáfora, ora como gozo, ora como invenção-criação.

Etimologicamente do latim *symptōma* e este do grego *σύμπτωμα*, sintoma é uma expressão comumente empregada em contextos médicos para referir-se às percepções das alterações experimentadas e descritas pelos pacientes em relação às sensações e funcionamento dos órgãos corporais, servindo como parâmetro para a definição de diagnósticos e tratamentos ou prognósticos clínicos. Portanto, como pontuam Silva e Rudge (2017), na literatura e prática médica, o sintoma – entendido como manifestação subjetiva de uma enfermidade – é assumido como indício de doença, como “sinal da existência de algo” que perturba o organismo, embora os significantes sinal e sintoma, em medicina, parecem possuir significados diferentes: enquanto os sinais estão associados a dados objetivos, ou seja, à prova objetiva de doença (como a visualização pelo médico de bolhas e manchas vermelhas no corpo indicando catapora, por exemplo), os sintomas são vistos como dados subjetivos que

não podem ser mensurados ou objetivamente observados, mas que são expressos pelo paciente por meio da fala (como relato de náuseas, dores, perda de olfato).

Entretanto, ressalta Pereira (2017, p. 7), é necessário dizer que o sintoma para a psicanálise não é sinal de alguma enfermidade, “como por hábito se pensa a partir da ordem médica e psicopedagógica, e passa a ser um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo”. Portanto, se, no campo médico, os sintomas são atravessados por “uma concepção objetivista de linguagem científica [...] basicamente vinculada à noção de verdade em termos de correspondência com a realidade” (SILVA; RUDGE, 2017, p. 226 *Apud* COUTINHO, 1996, p. 25), sustentada pela intenção de investigar e diagnosticar a doença que os provocam para tratá-la e, assim, eliminá-los do organismo humano, em Freud, por outro lado, o sintoma traz consigo mensagens inconscientes e é, como lembra Pereira (2017), uma expressão subjetiva disfarçada do desejo.

Segundo autores de estudos psicanalíticos no campo da Educação, como Kupfer (2013), Lajonquière (2013) e Pereira (2016; 2017), dentre outros, os sintomas na educação escolar transbordam, manifestando-se indisfarçadamente em problemas como: dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar; mal-estar e padecimento psíquico em professores e estudantes; assédio, exclusão e violência escolar; inibição em aprender e ensinar; doenças físicas e transtornos mentais; dentre outros. Portanto, o sintoma no âmbito educativo “é aquele que, de saída e sem disfarce, é apresentado pelo sujeito na cena pedagógica” (PEREIRA, 2017, p. 11). Nas palavras do autor:

Os sintomas são indisfarçáveis, entre tantos, nas crianças com problemas de escolarização e de aprendizagem em instituições que desconhecem singularidades; nos efeitos danosos da inclusão de pessoas com deficiência ou com estigmas sociais numa sociedade que não efetiva tal processo plenamente; no acolhimento de sujeitos autistas e com transtornos globais do desenvolvimento cujo manejo em regra é sempre delicado; nos problemas de atenção e hiperatividade numa cultura superexcitada e ultraconectada; no cotidiano de adolescentes com reações agressivas, violentas, escarnecidas, chegando ao cometimento de atos infracionais e criminais; nas formas de exílio e de embaraço sexual e identificatório por parte dos jovens; em intervenções contra as maneiras destrutivas de laço social de sujeitos em condição de fracasso escolar, de evasão, de desistência e de conduta associal; bem como nas novas formas de mal-estar e padecimento psíquico por parte dos educadores, como as disposições depressivas e melancólicas, a inibição em ensinar, as angústias difusas, os fenômenos de pânico de sala de aula, as desordens da oralidade e da audição; e demais manifestações fronteiriças e *borderlines* do sintoma psíquico, que concorrem com formas clínicas já conhecidas (PEREIRA, 2017, p. 08).

Como observado, os sintomas na educação se revelam de múltiplas formas – em crianças, jovens e adultos –, não somente nos tradicionais espaços escolares, mas também em espaços extraescolares, com os quais a escola e a universidade estabelecem laços e diálogos permanentes; afinal, o sujeito-professor e o sujeito-aluno que transita pelo chão da escola ou da universidade é o mesmo que interage, aprende e ensina em contextos de educação não formal ou informal, como refletem os estudos de Gohn (1992; 2010; dentre outros). Compreende-se, sob a ótica da psicanálise, que se os sintomas são produzidos no interior do laço social (SILVA, 2019), podem ser interpretados, simultaneamente, como “condição do social” e como “modo particular de inscrição do sujeito no discurso, ou seja, no laço social” (VANIÉR, 2002, p. 216), pois a instituição Escola é um tempo-espaço político e sociocultural marcado pela circulação e (re)produção de formações sintomáticas ligadas a diferentes demandas curriculares e educativas, como aquelas relacionadas às (in)certezas e tensionamentos pedagógicos em torno do binómio “como se ensina / como se aprende”.

Em diálogo com Freud (1926), Ceccarelli (2017) sublinha que a escola e a universidade podem ser entendidas como locais privilegiados nos quais professores e alunos, via transferência, reproduzem vários “clichês estereótipos” em relação a questões como violência e sexualidade em sala de aula, por exemplo, dentre outras, como aquelas ligadas às problemáticas enfrentadas pelo sujeito em suas tentativas de aprender e ensinar. O autor pontua que “a maior parte das dificuldades advém, justamente, da reatualização de conteúdos inconscientes que o encontro com o outro produz” e que tais situações “ocorrem tanto nas escolas de ensino básico, quanto de nível superior e de pós-graduação” (CECCARELLI, 2017, p. 230).

Lacan (1998 [1953-1954], p. 282) sugere que o sintoma pode ser entendido como “o significante de um significado recalçado da consciência do sujeito” e *diz da verdade do sujeito*, haja vista que *é através do seu sintoma que ele se expressa* (SILVA; RUDGE, 2017), revelando, no caso dos impasses no aprender e ensinar, aquilo que *há de mais real e que não anda bem*, que lhe causa sofrimento, como pontua Pereira (2017).

Destarte, sobre o sintoma como arranjo significante manifesta Lacan (1998):

[...] o sintoma só é interpretado na ordem do significante. O significante só tem sentido por sua relação com outro significante. É nessa articulação que reside a verdade do sintoma. O sintoma tinha um ar impreciso de representar alguma irrupção da verdade. A rigor, ele é verdade, por ser talhado na mesma madeira de que ela é feita, se afirmarmos materialisticamente que a verdade é aquilo que se instaura a partir da cadeia significante (LACAN, 1998 [1953-1954], p. 235).

Envolto por uma natureza sempre ambivalente, o sintoma, para Pereira (2017, p. 7), é “desfuncionamento e laço”, “problema e solução”: “é um problema, pois incapacita o sujeito para aproveitar a vida, fazê-la fruir; mas, ao mesmo tempo, é também solução, porque se trata da resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma substitutiva de satisfação no sofrimento”. A esse respeito, continua o autor: o sintoma “é o próprio modo de subjetivação do Eu ou do ser falante a ponto de o sujeito fixar-se nele para se instituir” e, portanto, “intervir *no* sintoma é reconhecer essa estrutura constitutiva e persistente de problema-solução” (Ibid., p. 8).

Nesta perspectiva, Ceccarelli (2017, p. 228), referenciando-se em Freud (1926), vê o sintoma como “uma forma de compromisso, cuja origem é o conflito entre a representação pulsional recalcada e as instâncias psíquicas defensivas”. Segundo ele, “podemos dizer que cada subjetividade, cada um de nós, é um sintoma, pois nossa subjetividade é uma formação de compromisso entre, de um lado, as pulsões em busca de satisfação e, de outro, os limites impostos pelo processo civilizatório”; noutras palavras, defende que “somos resultado dos caminhos identificatórios que nos constituíram e do lugar que ocupamos no desejo de quem nos deu vida psíquica” (Ibid., p. 228-229).

Cada sujeito é uma “solução” no sentido matemático do termo: tal como um sistema vetorial de forças, que comporta diferentes variáveis cada uma com um quantum de energia diferente, o sujeito representa a resultante desse sistema, uma solução frente aos conflitos e às incompatibilidades entre o constitucional, o adquirido, as experiências infantis, as demandas pulsionais e os limites a elas impostas, e as comunicações conscientes, mas sobretudo inconscientes, do grupo primeiro no qual a criança se subjetivou (CECCARELLI, 2017, p. 229).

Assim, todo sujeito se constitui a partir de conflitos psíquicos. Neste sentido, a formação sintomática, segundo Silva e Rudge (2017, p. 227), desvinculada da lógica binária ausência-presença (saúde-doença) de sintomas, *define o próprio advir do sujeito do desejo*: “não há sujeito fora de um arranjo sintomático, pois o sintoma se constrói na relação de significação, assim como o sujeito se constitui na linguagem, no campo do Outro”. As autoras, ao discutirem sobre o sintoma e sua implicação simbólica, apoiam-se em Figueiredo (2004, p. 7) para dizer que “o sintoma não vai sem o sujeito, nem o sujeito pode ser pensado sem o seu sintoma. Um constitui o outro, melhor dizendo, um se constitui no outro, o sujeito através do sintoma e vice-versa”, e que por se tratar da dimensão humana, entender “de que modo ele funciona, que uso o sujeito faz dele, em que sentido ele revela um desejo do sujeito” (Ibid., p. 228) constitui um desafio bastante complexo para a psicanálise, sendo uma tarefa

inscrita na ordem do *possível impossível* e *impossível possível*, no dizer freudiano (FREUD, (1996 [1937/1939]), ou que *não para de escrever*, que *não cessa de não se escrever*, no dizer lacaniano, pois o “o real é o impossível” (LACAN, 1992, p. 116) e estaria relacionado ao inconsciente, visto como *o real impossível de dizer*.

Ao partir da proposição lacaniana de que *o sintoma é aquilo que o sujeito tem de mais real* e não como um enigma a ser decifrado (LACAN, 2008), e entendendo, ainda, que pelo sintoma o sujeito *se diz*, Gurski (2017) sugere “dar a palavra” ao educando, seja na escola, universidade ou em outros espaços formativos, para que se posicione subjetivamente em relação às dificuldades de aprendizagem e às demandas endereçadas pelo Outro. Segundo a autora, ofertar a palavra “é propor que outras significações de si possam surgir a partir da possível simbolização do traumático”, mas ressalta que, embora a oferta da escuta e da palavra possa se constituir em condição necessária, não é suficiente: “Precisamos escutar os sujeitos, colocá-los a falar, sim, mas, entendendo que sempre sua narrativa se faz num registro que está para além do que ele mesmo sabe sobre si” (GURSKI, 2017, p. 222). Para ela, “se o que chamamos de sintomas atuais estão mais ligados à dimensão do real, nossa intervenção teria de buscar menos uma compreensão e uma decifração do sintoma e mais algo que esteja do lado de uma reinvenção do sujeito em seu modo de se fazer representar”, se tratando, talvez, de acompanhar o estudante “que faz sintoma na escola, a desdobrar o que tem se nomeado um *saber fazer com o sintoma*, assumindo a dose de singularidade necessária para que possa responder por seu lugar numa posição diferente em relação com o Outro” (Ibid., p. 223).

Ainda que Gurski (2017, p. 223) esteja dando ênfase aos novos sintomas na educação de adolescentes no contexto da socioeducação, pensamos também que a tomada do *sintoma* como o momento em que o educando “faz uma interpretação de si, arriscando-se a produzir uma versão própria a partir do que recebeu, teria muito a ensinar a educadores e psicanalistas que estão confrontados com as intervenções no campo dos excessos pulsionais”. Nesta direção, “o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma” (PEREIRA, 2016, p. 80). Para Chiaretti (2015),

[...] o sintoma segue sendo marcado por essa divisão entre satisfação e falta. No sintoma, assim como nas demais formações do inconsciente, há uma satisfação, mas essa satisfação tem um caráter problemático e paradoxal já que produz a queixa que usualmente leva o sujeito a procurar uma ajuda que indicia, ao lado da satisfação, um incômodo (CHIARETTI, 2015, p. 1171).

Como evidenciam os autores, *aprender evoca a singularidade do sujeito, o saber fazer com o sintoma*, e é tocado pela questão do estilo. Em relação ao ensinar, *idem*. Professores e estudantes, em suas tentativas de aprender e ensinar, estão envoltos pelas “vicissitudes do “isso”, do desejo, da pulsão, do mal-estar e do sintoma no âmbito educativo”, afirma Pereira (2017, p. 10). Como pontua Gurski (2017, p. 224) em relação aos impasses para o trabalho do analista, cremos que o mesmo possa ser dito em relação ao trabalho do professor: “implicar-se subjetivamente em seu fazer, deixando que de sua marca singular possam decantar as invenções nas intervenções, ou, dito de outra forma: *saber fazer com seu sintoma* como azimute de seu trabalho”.

A esse respeito, Ceccarelli (2017, p. 230, acréscimos nossos) evidencia em suas reflexões sobre o sintoma na educação como formação de compromisso o fato de professores e alunos serem pessoas, com histórias de vida, desejos, pulsões, impasses: *se cada subjetividade, cada um(a) de nós, é um sintoma* e, portanto, *se estamos inclinados a repetir ao longo da vida nossa “maneira de ser” (nossa solução), isto é, nosso sintoma*, “em todas as situações que impliquem posicionamentos e decisões, a maneira como o profissional [e também o estudante] reage está diretamente ligada a sua subjetividade”, pois, “por melhor preparados que estejam, os profissionais não estão imunes ao retorno de moções pulsionais inconscientes que o encontro com o trabalho diário desperta”.

Nesta mesma direção apontada por Ceccarelli (2017) e Gurski (2017), Mello *et al.* (2019, p. 03) também entendem que o sintoma “possui similaridades com a subjetividade do sujeito e com a sua história”: para os autores, “o sintoma é expressão de um conflito inconsciente”, como também “metáfora do desejo (inconsciente) que passou pelo processo da repressão”. Assim, o não aprender, como sintoma, “pode estar relacionado a conflitos intrapsíquicos construídos nas relações intersubjetivas” (Ibid., p. 01), pois no transcurso da história do sujeito, impulsionado no interior do campo da palavra e da linguagem, o outro e o campo social (grande Outro) deixam marcas que dão forma à constituição de subjetividade e identidade no sujeito, com possíveis repercussões nas relações que estabelecerá com o conhecimento e o saber.

À luz da teoria psicanalítica, Nascimento e Cavallini (2017, p. 37, acréscimos nossos) visualizam em Freud três perspectivas para a compreensão dos problemas de aprendizagem a partir da noção de sintoma: os problemas de aprendizagem como “sintoma originado através da repressão e, portanto, inconsciente por sofrer uma castração do infante durante o desenvolvimento psicosssexual”; o sujeito aprendiz “como sintoma de um conjunto de fatores



que envolvem seu ambiente familiar – condições afetivas, sociais e econômicas”, dentre outros; e “o sintoma como um mecanismo de defesa da criança [ou do adulto] para não entrar em contato com a angústia sentida”. A esse respeito, Lajonquière (2013), quando fala das vicissitudes de um sujeito (do desejo) na busca do saber, reitera:

[...] os *sintomas*, como também a angústia, são indício de que, na paradoxal busca da satisfação, o sujeito saiu de seu “justo meio”. Com efeito, que o sintoma incomode ou não ao Eu é uma parte da história; a outra parte, que nos interessa ressaltar, é que, além das aparências, ele tem um valor muito importante na economia psíquica: com o sintoma, o sujeito resguarda a insatisfação do desejo e, portanto, patenteia a falta (o que Freud chamou de benefício primário). O sintoma é sofrimento, mas, em última instância, o sujeito prefere gozar (apenas um pouco) nele antes que entregar-se à orgia que o Gozo Outro representa. Desta forma, o sujeito aferra-se a seus sintomas para não desfalecer no seu desejo (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 293).

Como salienta Pereira (2017, p. 11), na contramão de qualquer psicologismo e psiquiatrização estigmatizantes, quando, pelo prático da Psicanálise e Educação, voltamos para o sintoma no âmbito educativo animados pelo desejo de auxiliar o sujeito-aluno e/ou o sujeito-professor “a destravar-se de seu sintoma, a deslocá-lo e a elaborar-se subjetivamente”, não podemos negar seu caráter político, haja vista que “todo sintoma é propriamente social – mesmo sendo em si um descontínuo desse social –, está inscrito num tempo e numa história, e se apresenta sempre à espera de alguém que o induza a ser falado”, pois, apesar das possíveis resistências, *o sintoma quer falar*.

Gurski (2017, p. 217, grifos da autora) também reflete sobre o caráter político e social que atravessa muitos sintomas encontrados na educação de hoje: os “*novos sintomas* são, na verdade, novas denominações para o velho e crônico mal-estar na cultura que, conjugado às condições postas pelo laço social atual, produzem modos diversos de gozo e de formações sintomáticas”. Nesta perspectiva, se os sintomas são produzidos no interior do laço social, pensamos que muitas “dificuldades de aprendizagem” podem ser “lidas” como produções sintomáticas do sujeito ligadas, inclusive, a ditos e não ditos que circulam no imaginário social e educativo, como discutiremos.

### **3. Sobre a angústia em Freud e Lacan: para pensar o mal-estar no aprender e ensinar**

Em *Angústia e instintos*, Freud (2010 [1930], p. 224) assim descreveu a angústia: “é um estado afetivo, ou seja, uma união de determinadas sensações da série prazer-desprazer”. Nesse texto, assim como em *Inibições, sintomas e angústia* (FREUD, 1926), discorre sobre

três tipos de angústia: angústia realista, angústia neurótica e angústia de consciência, sendo a primeira “correspondente à dependência do eu em relação ao mundo externo”, a segunda “resultante da dependência do eu em relação ao isso” e a angústia moral “produzida pela relação do eu com o supereu” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 547).

A angústia realista estaria ligada a “uma reação, que nos parece compreensível, ao perigo, ou seja, a um dano que virá de fora”, podendo ser compreendida como “um estado de elevada atenção sensorial e tensão motora” (Ibid., p. 225), nomeada *disposição à angústia*, da qual se desenvolveria a *reação de angústia*, com dois desfechos possíveis:

Ou o *desenvolvimento da angústia*, a repetição da antiga vivência traumática, limita-se a um sinal, e a reação restante pode adequar-se à nova situação de perigo, procedendo à fuga ou à defesa, ou a situação antiga prevalece, toda a reação se esgota no desenvolvimento da angústia e o estado afetivo torna-se paralisante e inadequado ao presente (FREUD, 2010 [1930], p. 225).

A angústia neurótica, por sua vez, vista como “inteiramente enigmática”, é observada em pelo menos três condições: i) “enquanto angústia geral livremente flutuante, pronta para ligar-se provisoriamente a toda nova possibilidade que surge, como, por exemplo, na típica neurose de angústia”; ii) “firmemente unida a determinados conteúdos ideativos nas chamadas fobias, nas quais podemos reconhecer ainda uma relação com o perigo externo, mas devemos julgar inteiramente desproporcional a angústia diante dele”; e iii) “a angústia na histeria e em outras formas de neuroses severas, que acompanha sintomas ou surge de modo independente, como ataque ou como estado mais duradouro, sempre sem fundamentação visível num perigo externo” (FREUD, 2010 [1930], p. 224-225).

Noutras palavras, na angústia realística tem-se “como característica o fato de o perigo ser conhecido, enquanto na angústia neurótica o perigo seria pulsional e desconhecido” (MIRANDA, 2017, p. 258); entretanto, ambas podem se manifestar de forma associada, pois a angústia padece de um duplo movimento, como lembra Favacho (2017): ela se vê, ao mesmo tempo, diante de um perigo real (*Realangst*) – situações e circunstâncias, por exemplo, realmente iminentes ou julgadas reais pelo sujeito – e de um perigo difuso (medo “excessivo” das possíveis implicações relacionadas a um possível evento de pequena magnitude, por exemplo). Neste sentido, Freud (1926) evidencia que angústia realística e angústia neurótica podem se mesclar: o perigo é conhecido e real, mas a angústia referente a esse perigo se apresenta de forma exageradamente grande (desproporcional ao perigo), sendo, portanto, “esse excedente de angústia” que trairia a presença de um elemento neurótico.

Assim sendo, uma das funções da angústia seria a simbolização de perigos, externos ou internos, reais ou fantasiosos.

Em *Inibições, sintomas e angústia*, Freud (1926) explica que o Eu seria a genuína sede da angústia e seu produtor, mas em textos posteriores revisita algumas proposições teóricas sobre a teoria da angústia. Em *Angústia e instintos*, por exemplo, Freud (2010 [1930], p. 229) afirma que, “[com a] dissecação da personalidade psíquica em Super-eu, Eu e Id [...] a tese de que o eu é a única sede da angústia, de que somente o eu pode produzir e sentir angústia [permite] uma nova, sólida posição”. Neste sentido, afirma:

[...] não sabemos que sentido haveria em falar de uma “angústia do Id”, ou em atribuir ao Super-eu a capacidade de angustiar-se. Mas saudamos como uma bem-vinda correspondência o fato de os três principais tipos de angústia, a realista, a neurótica e a de consciência, poderem ser facilmente relacionados às três dependências do Eu, por exemplo, do Id e do Super-eu. Com essa nova concepção também passa a primeiro plano a função da angústia como sinal anunciador de uma situação de perigo (FREUD, 2010 [1930], p. 229-230).

Na mesma direção do pensamento freudiano, em *O Seminário 10: a angústia*, Lacan (2005, p. 23) questiona: *que é a angústia?* Em resposta, pontua que se afasta da ideia de que a angústia seja uma emoção e afirma que “ela é um afeto”, não um sintoma; portanto, como afeto, não é recalcado, pois o afeto “não é recalcado. [...] Ele se desprende, fica à deriva. Podemos encontrá-lo deslocado, enlouquecido, invertido, metabolizado, mas ele não é recalcado. O que é recalcado são os significantes que o amarram”. Para Freud (1974 [1915], p. 204-205), em se tratando da angústia, não podemos falar em “afetos inconscientes”, pois afeto é algo que se sente, é algo perceptível, que está na consciência, que provoca sensações no sujeito: “não existem afetos inconscientes da mesma forma que existem idéias inconscientes. [...] os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos”.

Sobre isso, Pissetta (2008, p. 407-408) sublinha que, na primeira teoria freudiana, a angústia é vista como posterior ao recalque, aparecendo “sempre vinculada ao recalque, quando é compreendida como emergência do recalcado”, cuja incidência estaria relacionada ao princípio do desprazer (a sensação de desprazer como base do recalque); na segunda teoria da angústia, por sua vez, a angústia é agora entendida como anterior ao recalque.

Enquanto “moeda universal”, é a angústia um afeto que fala tanto de “dentro” quanto de “fora” a partir do prisma do eu. “De dentro”, ela acusa a castração, pelo processo de recalque, e, “de fora”, relaciona-se aos objetos, nesse momento da teoria, e é trocada por raiva, temor ou qualquer

outra tonalidade que melhor se associe a determinado objeto. Se “de dentro” ela nos fala da castração, é porque evidencia, já na primeira tópica, algo de inaceitável na consciência. Essa balança entre o que é interno e o que é externo denota que a angústia demarca um limite, sendo ainda a própria expressão desse limite (PISETTA, 2008, p. 407).

Em seus diálogos com as teorias sobre a angústia em Freud e Lacan, para buscar possibilidades de (re)ler e trabalhar a angústia que emerge nas experiências educativas escolares e na formação de professores, Zelmanovich (2017) apresenta algumas reflexões:

Poderíamos sintetizar que a angústia é a sensação do sujeito diante de coordenadas reais convergentes: diante do desejo do Outro, que não reconhece o sujeito em suas insígnias, sua investidura narcísica, sua máscara de fantasia; e diante do não reconhecimento da causa da angústia no ser pulsional. Essas duas coordenadas têm toda a importância para o trabalho educativo, com suas consequências para a formação docente. Ambas advertem sobre o papel que tem o olhar do Outro, cunhado e encarnado na figura docente, cujo gesto do não reconhecimento pode desencadear a angústia do lado do estudante, que retorna como angústia no docente diante do declínio de sua função que o sustenta como professor. Também adverte sobre o trabalho que a cultura opera sobre o destino sublimatório da pulsão (ZELMANOVICH, 2017, p. 250).

Subentende-se da autora que “perante aquilo que se excede no cenário educativo”, seja com as crianças, jovens ou adultos, implicações podem ser incitadas e afetar, de diferentes maneiras, tanto professores como estudantes, sejam da Educação Básica ou da Educação Superior. Assim, ante aos excessos que emergem no ambiente escolar e universitário,

[...] põe-se em evidência o padecimento que isso gera nos professores, o qual tende a se traduzir em segregações que se refletem em altos índices de abandono, repetência, apatias e grosserias por parte dos estudantes com as consequentes dificuldades para acessar os bens culturais. Do lado dos professores, isso se expressa em altos índices de absentismo, padecimentos corporais, automedicação e demissão do desejo de ensinar (ZELMANOVICH, 2017, p. 242).

Frente ao exposto, e sem desconsiderar as possíveis implicações positivas ou negativas da ausência ou presença desses aspectos em relação ao aprender e ensinar, uma questão emerge: seriam essas “justificativas” para o não aprender e, portanto, para o insucesso escolar, possíveis tentativas de fugas, ou seja, sinais de angústia?

Para Freud (2010 [1930], p. 229), já mencionado, “a angústia, como estado afetivo, é a reprodução de um velho acontecimento ameaçador; [ela] está a serviço da autoconservação e é o sinal de um novo perigo”. Ou seja: a angústia, real ou neurótica, apresenta-se como uma reação frente a um perigo (seja ele objetos ou situações, reais ou imaginários), que, ao colocar

em jogo a existência do sujeito, leva-o à tentativa de fuga (associada à pulsão de autoconservação).

A inclinação à responsabilização e culpabilização do outro pela não aprendizagem como possível tentativa de fuga da realidade (princípio da realidade) e evitamento do desprazer (princípio do prazer) parece se aproximar dos sentidos que Kehl (2015, p. 14) atribui ao termo *ressentimento*, que, segundo a autora, não é um conceito da psicanálise, ou seja, não é uma categoria da clínica psicanalítica: “é uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo”. Ressentir-se, em suas palavras, “significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar” (Ibid., p. 11).

Assim, o ressentimento, segundo Kehl (2015, p. 43-44), pertence ao campo dos afetos, e que, nesse campo, não é inominável como a angústia: “o que o diferencia de outros afetos é a possibilidade de ser acionado por um ato de vontade ligado ao domínio do *eu*”. [...] O ressentido reconhece seu sofrimento, mas atribui toda a responsabilidade ao outro, mais poderoso que ele, suposto agente do mal que o vitimou”. De acordo com Silva (2010), ressentimento e angústia, como afetos intercambiáveis, podem prender o sujeito (professor e aluno) ao eu ideal:

Arriscamo-nos a colocar ressentimento e angústia como afetos intercambiáveis na defesa narcísica do eu: o sujeito, quando (res)sentido, recusa-se ao trabalho de luto pelo objeto perdido<sup>15</sup>, porém, trata-se de um processo necessário para que o eu retome a posição de sujeito de desejo. Assim, a angústia, instalada com a perda do objeto, não consegue recorrer à fantasia<sup>16</sup> para dar outra “vestimenta” ao objeto causa do desejo. O sujeito ressentido e angustiado fica preso ao eu ideal (SILVA, 2010, p. 70).

Afirma Kullokk (2000), citado por Silva (2010), que o(a) professor(a) atualmente é acusado de quase tudo: comumente recai sobre ele a culpa pelo fracasso da educação, pela

---

<sup>15</sup> O luto, em psicanálise, está para além de perdas relacionadas à morte: envolve, também, perdas subjetivas do sujeito. Em *Luto e Melancolia*, Freud (1917[1915]/2010, p. 129) assim compreende o luto: “de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante”.

<sup>16</sup> Em sintonia com o pensamento freudiano, a autora sinaliza que recorrer-se à fantasia pode ser entendido como uma estratégia de defesa frente à leitura subjetiva que o sujeito faz da realidade dos fatos impossíveis de serem alcançados pelo desejo, para, através de uma “satisfação-substituta”, omitir a realidade e interditar a progressão da angústia: ou seja, como mecanismo de defesa, entende-se que a fantasia “proporciona ao sujeito uma satisfação ilusória para os desejos que não se podem realizar” (SILVA, 2010, p. 70). Ou, no dizer de Nasio (1991, p. 70), a fantasia é o nosso *modo de tratar e recobrir o real*, pois ela, enquanto recurso diante do perigo que constitui o enigma do desejo do Outro, “se organiza em face do perigo: é uma solução, a solução diante do perigo, próprio ao ser falante [...] O perigo para o ser falante é gozar, e a fantasia é um simulacro de gozo”.

falência do sistema educacional, pela não aprendizagem dos estudantes, dentre tantos outros impasses presentes na escola, com os quais precisa lidar cotidianamente no exercício da profissão docente. Neste sentido, “o professor, considerado culpado por todos (e, às vezes, por ele mesmo), não consegue (ou não pode) reagir, pois não há como identificar o responsável pelo agravo” (SILVA, 2010, p. 97). Se vê, então, angustiado (e ressentido): *afinal, de quem é a culpa e como lidar com as ameaças que afetam seu bem-estar?*

A autora pontua que frente à culpabilidade generalizada pelos infortúnios da educação, os professores se deparam com a falta, com a sensação de incapacidade e dever não cumprido: “o professor sabe que algo lhe falta, porém, por não conseguir materializá-lo, fica enredado pela/na angústia” (SILVA, 2010, p. 105) e, ressentido, o sujeito professor ou aluno pode consciente ou inconscientemente projetar no outro a fonte dos males à sua volta como tentativa de expulsar de si a responsabilidade em relação às causas de seu sofrimento (KEHL, 2015).

Leitão (2007, p. 40) em suas reflexões sobre o ressentimento e as (im)possibilidades de elaboração apresenta a figura do ressentido como um ruminante: sugere que o ressentido “é aquele que mastiga e torna a mastigar, que remói vezes sem conta por estar impossibilitado de engolir e digerir algo”. Nesta direção, o ressentimento parece se aproximar da ideia freudiana de defesa primitiva, utilizado defensivamente pelo sujeito quando se sente atacado em seu narcisismo: “se o primeiro modo de construção do sujeito se dá pelo modelo da oralidade – projeção/introjeção/cuspir/engolir”, conclui a autora que “é perfeitamente possível pensar que o ressentimento é uma ruminação, que traduz uma impossibilidade de engolir e digerir e, portanto, transformar o agravo/humilhação em alguma coisa diferente de agressividade/destrutividade” (Ibid., p. 40). Trata-se, pois, de um mecanismo de defesa psíquico adotado pelo sujeito como tentativa de se desviar da angústia e se proteger daquilo que não sabe lidar e que o afeta.

Sobre a angústia que emerge nas experiências educativas escolares, Miranda (2017), provocada pela pergunta “que efeitos a ‘angústia real’ pode produzir na experiência e na política do ato de educar hoje”?, se propôs a investigar os saberes e discursos circulantes sobre o fracasso escolar, resultando na compreensão do que nomeia de 3+1 elementos desencadeadores de “angústia realística” nos professores: (1) angústia frente ao não saber, (2) angústia frente ao não saber fazer, (3) angústia frente aos impasses da contemporaneidade e (4) angústia frente a uma (im)possível saída para o mal-estar docente.

Em relação à angústia frente ao não saber, Miranda (2017, p. 260) destaca que os “professores se sentem angustiados com as dificuldades escolares diversas dos alunos, sobretudo aqueles que se encontram em idade de ler, escrever e fazer cálculos, e não o fazem”. Assim continua: “as professoras desses alunos se sentem constantemente inquietas por eles parecerem refratários aos conteúdos ensinados e, mais ainda, por elas se sentirem constantemente pressionadas pela escola para fazer com que tais alunos assimilem os conteúdos escolares” (Ibid., p. 260). Nesta direção, poderíamos questionar se os docentes universitários, diante do não aprender em cursos de formação inicial de professores, também sentem as mesmas angústias frente ao não saber dos estudantes que “se preparam” para o exercício da docência.

A segunda fonte desencadeadora de angústia em professores – o não saber fazer –, nas palavras de Miranda (2017, p. 260-261, acréscimos nossos), “refere-se à dificuldade em lidar com crianças [jovens ou adultos] com necessidades educacionais especiais incluídos na escola – deficiências sensório-motoras, cognitivas, hiperativas e autistas”. Segundo a autora, duas realidades se conflitam no cotidiano escolar: “Por um lado, há uma queixa por parte dos professores que não se sentem capacitados a lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais e, por outro, há o dizer da rede de ensino acerca da oferta de cursos de formação para professores nessa área”.

Frente ao não saber fazer com “isso”, a resposta dada pelos professores ou é uma paralisia (uma impotência) ou um enlaçamento míope ao discurso médico (é o caso de uma professora que só permitia a entrada de um aluno dito hiperativo em sala de aula se ele tomasse diante dela o medicamento contra a hiperatividade) (MIRANDA, 2017, p. 261).

A respeito do terceiro elemento gerador de angústia – os impasses da contemporaneidade –, entram em cena “os fenômenos contemporâneos da violência, de usos dos dispositivos eletrônicos, do tédio e do desinteresse dos alunos, do suicídio de jovens”, dentre outros, que se manifestam no cotidiano escolar e universitário (Ibid., p. 261). No que diz respeito ao quarto elemento – da saída para o mal-estar docente –, revela-se “a condição de impotência dos professores [que] ficou demonstrada na angústia gerada pela crença de não se ter uma saída para o mal-estar docente” (Ibid., p. 261).

Noutras palavras, a descrença dos professores em encontrar uma solução para os impasses na educação ou uma resposta que sacie suas incertezas e queixas parece potencializar a angústia: se veem perante um perigo difícil de nomear, mas que é real e ameaçador, capaz de gerar sofrimento, dor, desprazer. Posto isto, retornamos a Lacan (2005,

p. 101), para quem a angústia é um sinal do real: “*ela não é sem objeto*” – ou seja, a angústia é angústia diante de alguma coisa (FREUD, 1926) – e, “dentre todos os sinais, é aquele que não engana” (Ibid., p. 178). Em Freud, encontramos a indefinição e a falta de objeto como uma das características da angústia:

[...] o afeto da angústia apresenta uma ou duas características cujo estudo promete lançar muita luz sobre o assunto. A angústia [Angst<sup>17</sup>] tem inegável relação com a expectativa: é angústia por algo. Tem uma qualidade de indefinição e falta de objeto. Em linguagem precisa empregamos a palavra ‘medo’ [Furcht] de preferência a ‘angústia’ [Angst] se tiver encontrado um objeto (FREUD, 2006 [1926], p. 160).

Nesta perspectiva, para Lacan (2005, p. 64) *a angústia não mente*, ela provoca *tudo aquilo que nos anuncia* e pode ter relação com a falta, mas que nem sempre seria sinal de uma falta, “mas de algo que devemos conceber num nível duplicado, por ser a falta de apoio dada pela falta”. Portanto, sendo a angústia sinal do real, ela é um afeto que não engana, que está fora de dúvida:

O que esperávamos, afinal de contas, e que é a verdadeira substância da angústia, é o aquilo que não engana, o que está fora de dúvida. Não se deixem levar pelas aparências. Não é por poder parecer-lhes clinicamente perceptível a ligação entre a angústia e a dúvida, a hesitação, o chamado jogo ambivalente do obsessivo, que se trata da mesma coisa. A angústia não é a dúvida, a angústia é a causa da dúvida (LACAN, 2005, p. 88).

Neste sentido, a angústia docente é real, evidencia Pereira (2016, p. 39), quando faz referências aos trabalhos de Cunningham (1983), Zipin (2001), Janot (2005), Jhon (2007), Otero-López *et al.* (2006; 2009), Paime (2009) e outros autores, para afirmar que nossos professores padecem de morbidades psíquicas, de “doenças da alma”, e que “a angústia, o estresse e o mal-estar têm sido cada vez mais presentes no seu exercício profissional”. O autor recorre a outros estudos sobre a questão do adoecimento psíquico entre professores, tais como Berger (1957), Bardo (1979), Esteve (1987) e Codo (1999), dos quais recupera expressões como *mal-estar docente*, *angústia laboral*, *estresse profissional*, *esgotamento emocional*, *depressão*, *frustração*, *despersonalização*, *sentimentos contraditórios*, *síndrome de burnout*, dentre outras, para dizer que esses estudos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional

---

<sup>17</sup> Faz-se oportuno assinalar que nas traduções psicanalíticas francesas e espanholas, o termo *Angst* é empregado privilegiadamente como “angústia”, enquanto que nas inglesas, “ansiedade” é a expressão mais comum. Nas traduções para o português, por sua vez, o uso de *Angst* tem se consolidado como “angústia” e “ansiedade”, ocasionalmente também como “medo”, “temor” e “receio” (ALBENO, H. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996).



confirmam o mal-estar docente historicamente presente e que vem se reatualizando de múltiplas formas no campo da educação: “os imperativos da sociedade em que vivemos (incluindo o universo escolar), as vicissitudes do Supereu (com seus impulsos de gozo) e os modos de manifestação da angústia (que possam estar presentes em certas formas de depressão, pânico, bipolaridade, oralidade, etc.)” (PEREIRA, 2016, p. 112) afetam o cotidiano profissional e o processo de constituição da subjetividade e identidade docente, com possíveis implicações sobre o ser, tornar-se ou manter-se professor(a).

Ainda acerca do mal-estar docente, para além dos fatores despertadores de angústia já mencionados por Miranda (2017), existem outros que a eles se agregam e, como se pode prever, trazem implicações que repercutem, direta ou indiretamente, no aprender e ensinar, tais como: a falta de valorização da profissão docente, os baixos salários dos professores, as condições precárias de trabalho, o excesso de cobranças e a culpabilização do professor pelos fracassos escolares, a perda da autoridade docente e a desqualificação da função professoral, e outros (OLIVEIRA, 2020; BONGIOVANI, 2018; ELACQUA *et al.*, 2018; SILVA, 2018; PEREIRA, 2016; SACCO, 2016; TARDIF e LESSARD, 2008; ESTEVE, 1987).

Sobre a renúncia em relação ao ser, tornar-se e manter-se professor(a):

[...] seja a assunção do cargo de professor ou por meio do padecimento em exercício, a retirada de cena do professor anuncia o fato de não ter encontrado um lugar de enunciação pressuposto pelo Estado, pelas instituições de formação, pelo imaginário social, pelos alunos etc; todavia não fundado. De fato, trata-se de um lugar enunciado, porém não-dado, pelo fato de não se poder referenciar sua origem: em nome de que o professor professa? Em contrapartida, o discurso científico encerra o questionamento pela presunção de que não haja saber a ser sabido, mas conhecimento a ser acumulado, como se o acúmulo de conhecimento, por si, seja capaz de fundar sua transmissão (SACCO, 2017, p. 2016).

O autor está falando da falta de um lugar simbólico para o professor, da desqualificação do trabalho do professor, do descaso com as condições de trabalho vividas pelos professores, da incerteza do professor em tempos de incertezas, da perda da autonomia e crise da autoridade docente na escola contemporânea, do assujeitamento do professor às ilusões (psico)pedagógicas e aos discursos utilitaristas da educação e da formação, do rechaço do desejo em relação à profissão professor: questões geradoras de angústia, de mal-estar, de desencanto. Segundo Sacco (2017), as causas das diferentes formas de renúncia dos professores à profissão são múltiplas – dentre elas a falta de um lugar simbólico, no imaginário social, para o professor (e para o saber) – e que essa “retirada de cena” do professor frente ao “impossível da educação e da profissão docente” vem acompanhada de

sofrimento psíquico, de inevitáveis angústias: articulada ao princípio do prazer e ao princípio da realidade, a renúncia à docência – tanto pelos professores experientes como por aqueles que se encontram no início do magistério ou que ainda estão em formação inicial –, seria, então, uma possível tentativa de fuga, a serviço da autoconservação desses que, perante as “ameaças” lhe direcionadas, veem em risco a sua existência como sujeito.

Neste sentido, a renúncia do ato professoral poderia ser compreendida como uma espécie de “saída de emergência” encontrada pelo sujeito professor, consciente ou inconscientemente, para evitar o desprazer. Pereira (2016, p. 222) fala em demissão subjetiva do professor: “muitos professores ressentem o desgaste ostensivo de seu ofício, sucumbem à rotina ou ao desinteresse indisfarçado de seus alunos e não conseguem inventar saídas mais ou menos satisfatórias para tal”, ou seja, se demitem subjetivamente, às vezes antes mesmo de se colocarem à prova.

Como afirma Freud (2010 [1930], p. 30), “é simplesmente o programa do princípio do prazer que estabelece a finalidade da vida” e que todo o tempo, em todas as circunstâncias e esferas sociais, buscamos instintivamente prazer e evitamento de dor e desprazer. Este princípio, segundo o autor, domina o desempenho do aparelho psíquico desde o começo da vida humana e repercute, inclusive, nas escolhas do sujeito no âmbito do saber fazer profissional. Sobre a importância do trabalho para a economia libidinal, Freud (2010 [1930], p. 36) escreve: “Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende a pessoa tão firmemente à realidade como a ênfase no trabalho, que no mínimo a insere de modo seguro numa porção da realidade, na comunidade humana”. Para o autor, “[a] atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente” pelo sujeito, embora, socialmente, “o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade”, pois as pessoas, geralmente, “não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação”. Ou seja, “[a] imensa maioria dos homens trabalha apenas forçada pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa natural aversão humana ao trabalho” (Ibid., p. 36).

Em diálogos com Cordié (2007) e Paulino (2015), dentre outros, Sacco (2017, p. 13) nos induz a pensar que *cada professor lida com a angústia à sua maneira*, animado pelo desejo – este que é o antídoto para qualquer pesadelo. É o que Blanchard-Laville (2005) chama de prazer e sofrimento: é entre esses dois pólos que oscilam os professores no exercício cotidiano de sua prática, seja no contexto da Educação Básica ou da Educação Superior. Portanto, é experienciando prazer e sofrimento, encanto e desencanto, bem-estar e mal-estar, gozo e decepção que o professor – o *profissional do impossível* – é desafiado a

descobrir o que saber fazer com “isso” (GURSKI, 2017), a “saber sintomatizar sua posição” (TIZIO, 2003, p. 181) e a encontrar o “ponto ótimo” (FREUD, 1996 [1932/1933]) para saber lidar com o (im)possível do educar (FREUD, 1996 [1925]).

Assim, para Zelmanovich (2017, p. 244), a angústia que emerge, ou que pode emergir, na *cena pedagógica* “pode constituir uma oportunidade para a abertura de uma experiência educativa”, podendo revelar-se como problema ou solução: o professor tanto pode se deixar imobilizar pelo desespero que o paralisa ou cogitar a possibilidade da fuga – e muitos professores renunciam à docência ainda durante a graduação, antes mesmo de experienciar o exercício profissional –, como também pode conseguir “transitar a experiência de educar ao temporizar sua angústia, que lhe permite significá-la” (Ibid., p. 247).

Neste sentido, a autora sugere que uma formação de professores orientada pela psicanálise poderia oferecer ao professor ou “ao candidato a professor a possibilidade de ser um docente sensível aos indícios da própria angústia, em que possa reconhecer ali uma possível abertura, apoiada em recursos teóricos que permitem ler os efeitos que se produzem nas salas” (ZELMANOVICH, 2017, p. 250), pois a angústia pode ser entendida como “preâmbulo de uma saída no ato educativo e uma forma de resposta à angústia dos estudantes” (Ibid., p. 248). Neste sentido aponta Monteiro (2005, p. 22): “a transmissão psicanalítica a educadores possibilita a implicação com o ato de educar, o reconhecimento do sujeito (do inconsciente), o questionamento sobre si e sobre os ideais que animam seu exercício”, convidando-os a (re)pensar, (re)criar, (re)inventar e se (re)posicionar subjetivamente.

---

## CAPÍTULO III – O aprender e ensinar entre impasses e passos: da dimensão subjetiva à epistemológica, político-institucional e sociocultural

---

*[...] pra mim não é mais difícil; cada disciplina, cada área, ela vai ter a sua particularidade, a sua complexidade. [...] como o professor se relacionava com a gente, como era a aula, a didática daquele professor, como ele lidava com o conteúdo e também na perspectiva de hierarquização daquele saber... então a complexidade do curso ela tá muito influenciada [...] por essas relações (Professora 1/Física – entrevista)*

### 1. (Re)construindo a noção de impasse

Em dicionários nacionais e internacionais (Aulete, Aurélio, Cambridge, Collins, Houaiss, Larousse, Longman, Macmillan, Merriam-Webster, Michaelis, Oxford e Priberam, dentre outros), o termo “impasse” – empregado em contextos cotidianos como sinônimo de “dificuldade” – assim aparece conceitualmente: problema de difícil progresso e resolução, dada a ausência de “escapatória óbvia”; situação embaraçosa, delicada, de custosa compreensão; obstrução ou qualquer empecilho posto face à realização de algo, dificultando ou mesmo impedindo; *deadlock*, paralisação, beco sem saída, uma situação aparentemente sem desfecho favorável. Essas são compilações interpretativas de “definições dicionarizadas” atribuídas ao vocábulo *impasse*, cuja raiz etimológica está ligada ao francês *impasse* (do latim *in* = negação + *passare* = passar [*passus* = passo]), significa *beco sem saída, situação sem solução* (ZIMERMAN, 2008).

Sob inspiração psicanalítica, os significados expostos servem-nos para (re)pensar a questão dos impasses além dos “sentidos formais” institucionalizados em glossários. Para Zimerman (2008, p. 210, grifo do autor), o significante *impasse* na psicanálise atual faz furo na expressão *beco sem saída*, pois compreende “dizer *situação que parece não oferecer saída favorável*. [...] pode ser conceituado como toda situação suficientemente duradoura, na qual os objetivos do trabalho psicanalítico pareçam não ser atingíveis, embora se mantenha conservada a situação analítica *standard*”. O autor apresenta três razões que ocorrem no curso do processo analítico por meio das quais os impasses de modo geral podem manifestar-se: i) *estagnação*, entendida como *situação aparentemente tranquila*, em que “analista e analisando supõem que a análise está se desenvolvendo bem, porém ela está dando voltas em torno do mesmo lugar e nada de mais acontece, nem de mau nem de bom”; ii) *paralisação*, em que “o analisando não sabe mais o que dizer e o analista sente-se manietado em uma desconfortável

sensação contratransferencial de impotência e paralisia, enquanto no par analítico vai crescendo um sentimento de esterilidade”; e iii) *reação terapêutica negativa* (RTN), díspar em relação às duas anteriores – nas quais os impasses costumam se apresentar silenciosamente –, pois aqui “habitualmente é ruidoso, por vezes dramático” (Ibid.).

Pensamos que as mesmas concepções de impasse e formas de manifestação podem ser deslocadas para a sala de aula, desde que observadas as especificidades dos contextos. Se impasse significa, dentre outras acepções, “beco sem saída/situação sem solução”, supomos que pensar os impasses no aprender e ensinar e tornar-se/ser professor(a) implica reconhecê-los como “questões” complexas, envoltas por interpretações e respostas “não todas”; “problemas (aparentemente) sem solução”, isto é, “becos sem saídas à vista” nos quais professores e estudantes se sentem muitas vezes “presos” e “perdidos”.

Zimerman (2008, p. 210) sugere que em contextos clínicos os impasses sejam compreendidos em três dimensões possíveis: os procedentes do paciente, os que se devem ao analista e os que se formam a partir de ambos em decorrência “de conluios resistenciais-contrarresistenciais não desfeitos e que, por isso mesmo, cronificam em uma estagnação, que constitui uma das formas de impasse”. Pensamos se em contextos escolares podemos compreender os impasses no aprender e ensinar à luz dessa tripla dimensão: *dos* estudantes, *dos* professores e *de* ambos.

Sob a ótica da psicanálise, a escuta dos professores e alunos-já-professores dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química da UFOB nos apresentam outras possíveis dimensões: assumimos os impasses no campo da Educação como *algo* que pode ocupar um lugar tanto manifesto quanto latente, objetivo e subjetivo, interno e externo às instituições de ensino e aos sujeitos professor e aluno, e que se desvelam na e para além da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica ou área do conhecimento. Impasses como vicissitudes, afetos, produções subjetivas, resistências ou entraves visíveis e invisíveis – circunstâncias, fatos, incertezas, mal-entendidos, contratempos, percepções, sentimentos e outros – que atravessam os percursos formativos e tentativas de aprender e ensinar, como “efeitos” das relações entre sujeito-si, sujeito-conhecimento, sujeito-outro e sujeito-Outro.

Neste sentido, concordamos com Zimerman (2008, p. 210): “os impasses resultam de diversas causas e fontes, adquirem diversas formas, comportam distintos significados e, além disso, na prática clínica, requerem diferentes manejos técnicos”; assim como o contexto da sala de aula, onde professores e alunos, muitas vezes “traumatizados” nas relações com o

saber e a profissão, estão envoltos pela dimensão do inconsciente que comparece à cena pedagógica (BLANCHARD-LAVILLE, 2005). Inconsciente que transcende o registro do universo individual, pois a sala de aula comporta, também, o inconsciente social, construído a partir das relações entre sujeito-cultura.

Na interface Psicanálise e Educação, considerar *impasse como beco* – seja no sentido de *lugar* ou de *situação* – nos permite vislumbrar que professores e alunos, sujeitos do desejo, cada qual com suas singulares experiências pelos caminhos e desafios da aprendizagem e profissão docente, podem ou não *encontrar* uma “saída possível” para as “situações sem saídas” que consciente e/ou inconscientemente enfrentam no cotidiano escolar e universitário. Tal “solução” diz respeito à (re)invenção do sujeito face aos impasses, para *ir dos impasses às possibilidades*, como (des)velam os professores e alunos-já-professores em suas narrativas.

## 2. Impasses no ensino e aprendizagem: no meio do caminho, uma(s) pedra(s)

As entrevistas e memórias educativas dos professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas desvelam uma pluralidade de impasses que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, no âmbito da universidade e Educação Básica. Impasses manifestos e latentes, percebidos ou não pelos sujeitos professores e estudantes nas relações cotidianas estabelecidas com o aprender e ensinar. Os impasses, ainda que se (des)velam entrelaçados, foram organizados em seis grupos: alusivos aos estudantes e professores, epistemológicos, político-institucionais e curriculares, familiares e socioculturais, conforme Quadro 08.

Quadro 08: Impasses “inibidores” do aprender e ensinar

	Relação de impasses
Impasses alusivos aos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As “concepções ultrapassadas” de ensino-aprendizagem, de professor, de estudante;</li> <li>▪ Incompreensão do estudante acerca de sua responsabilidade pela própria aprendizagem;</li> <li>▪ Ausência de organização, disciplina, planejamento, rotina de estudo insuficiente;</li> <li>▪ Metodologias e técnicas de estudo “pouco eficientes” ou “não adequadas” para seu “perfil de aprendiz”;</li> <li>▪ Dedicção insuficiente aos estudos, desinteresse pelo(s) conteúdo(s)</li> </ul>

	<p>ministrado(s) ou curso;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ O desafio de conciliar estudo-trabalho, falta de tempo para se dedicar ao estudo;</li><li>▪ Articular escola/universidade e vida pessoal/social;</li><li>▪ Falta de motivação e comprometimento com as aprendizagens;</li><li>▪ Desencanto com o curso, escola ou universidade;</li><li>▪ Sentir-se incapaz de aprender, auto-comparar aos outros, baixo autoestima;</li><li>▪ <i>Déficit</i> de criatividade e “atitude positiva” frente ao objeto de conhecimento e demandas escolares/acadêmicas;</li><li>▪ Interesse maior na nota/aprovação em detrimento da “real aprendizagem”;</li><li>▪ Pensar que estudar é somente decorar/memorizar o(s) conteúdo(s);</li><li>▪ Dificuldade para reconhecer a relevância do(s) conteúdo(s) ensinado(s);</li><li>▪ Indisciplina e agressividade;</li><li>▪ Desrespeito para com a figura do professor(a) na escola e exterior;</li><li>▪ <i>Bullying</i>;</li><li>▪ Assédios (verbal, físico, sexual, moral, psicológico);</li><li>▪ Discriminação e desrespeito à diversidade (racial, social, religiosa, sexual, etária, política, cultural, de opiniões, etc.);</li><li>▪ Passividade na relação com o aprender, ausência de autonomia, de criticidade, de postura ativa no pensar e se posicionar;</li><li>▪ Confundir informação e conhecimento;</li><li>▪ Resistência para perguntar e participar das aulas;</li><li>▪ Timidez, fobia social, inseguranças quanto à oralidade e exposição ao público;</li><li>▪ Excesso de demandas escolares/acadêmicas;</li><li>▪ Dificuldades com números e raciocínio lógico;</li><li>▪ Dificuldades com interpretação de textos, leitura e escrita;</li><li>▪ Supervalorização das Ciências Exatas e resistências às disciplinas pedagógicas, práticas de ensino e produções/oficinas textuais;</li><li>▪ Medo de matemática (que pode estar associado a diversos fatores);</li></ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Frustrações ou memórias traumáticas do passado escolar distante ou mais recente;</li><li>▪ “Problemas emocionais” diversos (ansiedade, depressão, estresse, síndrome de <i>Burnout</i>, entre outros);</li><li>▪ “Dificuldades de aprendizagem” diversas (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros);</li><li>▪ Narcisismo, individualismo, competição entre os discentes, pouca colaboração;</li><li>▪ Não identificação com a figura do professor(a), sua postura didático-pedagógico, modos de pensar e agir;</li><li>▪ Frágil interação com o tripé ensino-pesquisa-extensão;</li><li>▪ A ausente ou insuficiente participação em eventos acadêmico-científicos;</li><li>▪ A ausente ou insuficiente dedicação à escrita científica e publicações;</li><li>▪ A problemática do plágio;</li><li>▪ A distância entre sua relação com as novas tecnologias e o ensino tradicional que lhe é oferecido;</li><li>▪ O não domínio de conteúdos basilares, ou seja, a falta de pré-requisito para compreender o(s) conteúdo(s) e avançar na(s) disciplina(s) e curso ;</li><li>▪ A concepção de Ciências Exatas como chata, difícil, sem aplicabilidade e distante do cotidiano;</li><li>▪ A concepção de Ciências Exatas como “coisa de menino”;</li><li>▪ O não desejo pela profissão ou curso ao qual se vincula;</li><li>▪ Não identificação com conteúdos escolares específicos;</li><li>▪ Desinformação em relação ao curso, percurso acadêmico/formativo e/ou profissão para a qual se prepara;</li><li>▪ Sentimento de estranhamento e não pertencimento ao ensino superior e curso;</li><li>▪ As dificuldades quanto à assimilação dos códigos linguísticos, das</li></ul>
--	---



	<p>formas de apropriação do conhecimento e do próprio espaço escolar/universitário com suas regras e modos de organização e funcionamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incertezas, tensões e anseios em relação à vida e futuro acadêmico/profissional;</li> <li>▪ Excesso de expectativas, autocobranças e não “exercício construtivo” da autocrítica e autoapreciação;</li> <li>▪ Desimplicação subjetiva, não desejo de saber e aprender.</li> </ul>
<p>Impasses alusivos aos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As “concepções ultrapassadas” de ensino, aprendizagem, avaliação;</li> <li>▪ Os “modos tradicionais” de ser, saber e fazer docentes;</li> <li>▪ A “desatualização” do significado de “dar aula”;</li> <li>▪ O ensino voltado para a resolução de exercícios e provas;</li> <li>▪ A supervalorização das Ciências Exatas e resistência às disciplinas pedagógicas e humanidades;</li> <li>▪ A concepção de Ciências Exatas como difícil, para “mentes iluminadas”;</li> <li>▪ A concepção de Ciências Exatas como “coisa de menino”;</li> <li>▪ O menosprezo atribuído ao planejamento da(s) aula(s);</li> <li>▪ Dificuldade em transcender o planejamento, com vistas ao enriquecimento curricular, científico e cultural dos estudantes;</li> <li>▪ Ausência de habilidades didático-pedagógicas, ou seja, a “falta de didática”, metodologias e técnicas de ensino “não apropriadas” ou “pouco eficientes”;</li> <li>▪ Dificuldades para criar ambiências pedagógicas ou situações de aprendizagem favoráveis ao ensinar e aprender;</li> <li>▪ Aulas cansativas, monótonas, rotineiras, sem novidades;</li> <li>▪ Não se interessar pela busca por possíveis estratégias de ensino para provocar o interesse dos estudantes;</li> <li>▪ Desacreditar na própria capacidade de ressignificar suas aulas para torná-las mais motivadoras para os estudantes;</li> <li>▪ Domínio limitado do(s) conteúdo(s) da(s) disciplina(s) que leciona;</li> <li>▪ Limitações com a oralidade e comunicação;</li> <li>▪ A desvalorização da profissão e desqualificação do trabalho</li> </ul>

	<p>docente;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A sobrecarga de trabalho docente e condições precárias ou insatisfatórias de trabalho;</li><li>▪ O excesso de expectativas e responsabilidades dirigidas à figura do professor;</li><li>▪ Os problemas de saúde físicos, emocionais e psíquicos provocados e/ou intensificados pelo trabalho docente;</li><li>▪ As interferências negativas dos problemas pessoais procedentes da “mesclagem” eu-privado e eu-profissional;</li><li>▪ Individualismo, competitividade docente, trabalho não colaborativo;</li><li>▪ Narcisismo, vaidade intelectual;</li><li>▪ Resistência com estudantes “nota 10” e/ou “inaceitabilidade” de que qualquer estudante possa ser “nota 10”;</li><li>▪ Colocar-se na posição de “sabe tudo”, recusar aprender com os estudantes e/ou colegas de profissão;</li><li>▪ Assédios (verbal, físico, sexual, moral, psicológico);</li><li>▪ Relações interpessoais coercitivas, pouco cordiais ou afetivas com os estudantes e/ou colegas de profissão;</li><li>▪ A presença do autoritarismo nos processos de ensino-aprendizagem;</li><li>▪ Não saber intervir nos conflitos entre estudantes;</li><li>▪ O não estabelecimento de relações com a comunidade extraescolar;</li><li>▪ Não (re)conhecer os contextos de vida dos estudantes;</li><li>▪ Pouca abertura à escuta e diálogo, comunicações hierarquizadas, depreciação das críticas e sugestões;</li><li>▪ Não acreditar nas potencialidades dos estudantes, duvidar de suas capacidades de aprender;</li><li>▪ Desconhecer as teorias pedagógicas, não entender como os sujeitos aprendem;</li><li>▪ Dificuldade para despertar a curiosidade do estudante em relação ao(s) conteúdo(s) ministrado(s);</li><li>▪ Falta de paciência com os estudantes que apresentam dificuldades para aprender;</li><li>▪ Dificuldade para articular teoria, prática e realidade escolar e social;</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A fragilidade da interação com o tripé ensino-pesquisa-extensão;</li> <li>▪ A crise e perda da autonomia docente e autoridade pedagógica;</li> <li>▪ Resistir ou não saber usar pedagogicamente as (novas) tecnologias da informação e comunicação a favor do ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>▪ Insatisfações ligadas ao sistema educacional deficitário, burocrático e impositivo;</li> <li>▪ Discriminação e desrespeito à diversidade (racial, social, religiosa, sexual, etária, política, cultural, de opiniões, etc.);</li> <li>▪ Não se atentar para a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas, na e para a diversidade;</li> <li>▪ Práticas pedagógicas e discursos excludentes;</li> <li>▪ Não sintonizar suas práticas educativas aos princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;</li> <li>▪ Não participar da administração/gestão escolar, não se envolver com a organização curricular e “questões” da escola/universidade;</li> <li>▪ A ausência de engajamento com a dimensão política e social da profissão;</li> <li>▪ Não identificar-se como professor(a);</li> <li>▪ Ausência de prazer pelas atividades docentes, a renúncia subjetiva do ensinar e o desencanto com a profissão;</li> <li>▪ Paralisar no tempo, não investir na própria formação;</li> <li>▪ A desesperança face aos “becos sem saída/situações sem solução”;</li> <li>▪ Descrença quanto à própria capacidade de “fazer a diferença” na instituição de ensino e vida do estudante;</li> <li>▪ As crenças e ilusões (psico)pedagógicas fundamentadas em certezas e “modelos ideais” de escola, de docente e de aluno;</li> <li>▪ Resistência quanto à escuta de si, auto-observação, autoanálise e autocrítica construtivas.</li> </ul>
Impasses epistemológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A dicotomia teoria <i>versus</i> prática presente no cotidiano escolar e cursos de formação de professores;</li> <li>▪ A dicotomia Ciências Exatas <i>versus</i> Ciências Humanas presente no imaginário social e educativo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A hierarquização e fragmentação do conhecimento;</li> <li>▪ Ausência de clareza da área de conhecimento, disciplina ou objeto de conhecimento;</li> <li>▪ Ciências Exatas = memorização de fórmulas;</li> <li>▪ Ser bom/boa em matemática é condição <i>sine qua non</i> para aprender Ciências Exatas;</li> <li>▪ Em Ciências Exatas não se admite erros;</li> <li>▪ Ciências Exatas = ciência masculina;</li> <li>▪ Estereótipos construídos em torno de conteúdos específicos, disciplina ou área de conhecimento, dentre outros possíveis aspectos.</li> </ul>
<p>Impasses político-institucionais e curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As “concepções ultrapassadas” de ensino-aprendizagem, de professor, de estudante;</li> <li>▪ As “concepções ultrapassadas” de ciência, de escola, de universidade, de sociedade;</li> <li>▪ Estrutura física desfavorável, <i>déficit</i> de biblioteca e laboratórios (de informática, Física, Química, Biologia, etc.);</li> <li>▪ Demasiada rigidez ou flexibilidade curricular;</li> <li>▪ A organização e gestão do tempo e espaço escolar;</li> <li>▪ O problema da superlotação em salas de aula;</li> <li>▪ Falta de investimento na formação de professores;</li> <li>▪ Carência de docentes com “formação adequada” nas e para as disciplinas que ministram;</li> <li>▪ Estrutura curricular pouco favorável à relação entre teoria-prática-realidade;</li> <li>▪ Estrutura curricular pouco favorável à interdisciplinaridade e outros aspectos;</li> <li>▪ Estrutura curricular e ações institucionais pouco favoráveis à indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão;</li> <li>▪ Estrutura curricular e ações institucionais pouco favoráveis à inclusão e educação na e para a diversidade;</li> <li>▪ A desvalorização das disciplinas ditas pedagógicas no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências Exatas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A desvalorização das disciplinas ditas “práticas de ensino” no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências Exatas;</li> <li>▪ A desvalorização das Ciências Humanas ainda presente no âmbito das Ciências Exatas;</li> <li>▪ Questões relacionadas ao planejamento e gestão administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino;</li> <li>▪ Comunicações hierarquizadas;</li> <li>▪ Falta de diálogo e avaliações institucionais;</li> <li>▪ Escassez ou pouca qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos;</li> <li>▪ Inacessibilidade arquitetônica, atitudinal, metodológica, tecnológica, comunicacional, dentre outras possíveis;</li> <li>▪ A neutralização da formação crítica e emancipatória dos estudantes;</li> <li>▪ A crise e perda da autonomia e autoridade da escola na contemporaneidade;</li> <li>▪ Ausência ou ineficiência de ações voltadas para a problemática da evasão e fracasso escolar/acadêmico;</li> <li>▪ Ausência de profissionais ou ineficiência de ações voltadas para a questão da saúde mental na comunidade escolar/universitária;</li> <li>▪ Ausência ou ineficiência de ações voltadas para a problemática do <i>bullying</i>, violência escolar, assédios e temas correlatos;</li> <li>▪ Política de incentivo à competitividade escolar, cultura de recompensas e bonificação;</li> <li>▪ A submissão das instituições de ensino às avaliações externas – muitas vezes mais preocupadas com resultados quantitativos que qualitativos de aprendizagem –, que impactam as concepções e práticas pedagógicas;</li> <li>▪ As ameaças expressas e sutis direcionadas à liberdade de cátedra dos professores, à liberdade de ensino e à pluralidade de ideias;</li> <li>▪ As “marcas” deixadas pela pandemia de Covid-19 na educação e que persistem em cenário pós-pandêmico.</li> </ul>
Impasses familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de envolvimento dos pais e/ou responsáveis com a vida escolar dos filhos;</li> <li>▪ Demasiadas expectativas, cobranças excessivas e críticas constantes</li> </ul>

	<p>dos pais e/ou familiares em relação ao processo de escolarização;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As interferências do desejo dos pais e/ou parentes em relação à escolha profissional dos sujeitos;</li> <li>▪ Pouca importância atribuída aos estudos pela família;</li> <li>▪ Estrutura familiar, condições socioeconômicas, tradição de escolarização, dentre outros possíveis aspectos.</li> </ul>
<p>Impasses políticos e socioculturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A dicotomia historicamente estabelecida entre Ciências Exatas e Ciências Humanas;</li> <li>▪ A supremacia política e econômica das Ciências Exatas em relação às ciências humano-sociais;</li> <li>▪ A concepção de Ciências Exatas como <i>Hard Sciences</i> e, portanto, “para gênios”, dentre outros estereótipos;</li> <li>▪ A “fobia social” relacionada às Ciências Exatas – medo de Física e Matemática, por exemplo;</li> <li>▪ A concepção falocêntrica de Ciências Exatas como “campo de conhecimento masculino” e não favorável às mulheres;</li> <li>▪ Discursos machistas, misóginos, sexistas, racistas, fascistas, opressores, discriminatórios e excludentes, manifestos e latentes, circulantes no imaginário social e educativo;</li> <li>▪ Os reflexos da questão da meritocracia nas escolas e universidades;</li> <li>▪ A concepção de escola e sala de aula como espaços de adoecimento físico, emocional e psíquicos dos professores;</li> <li>▪ O imaginário social que distancia Ciências Exatas e imaginação/criatividade;</li> <li>▪ A aparente desvalorização do saber que a escola veicula;</li> <li>▪ O declínio da instituição “escola” como lugar central de transmissão do conhecimento e a falta de um lugar simbólico no imaginário social para o professor e para o saber;</li> <li>▪ A falta de um lugar para a escola e para o professor nos “sonhos de uma nação”;</li> <li>▪ O fenômeno das <i>fake news</i> em tempos de crescimento exponencial das novas tecnologias;</li> <li>▪ As implicações da cultura do imediatismo e do sucesso na</li> </ul>

	<p>educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As ameaças expressas e sutis direcionadas à liberdade de cátedra, à liberdade de ensino e à pluralidade de ideias nas instituições escolares.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como pode-se observar, o Quadro 08 apresenta uma extenuante listagem de possíveis impasses que atravessam as tentativas de aprender e ensinar. Impasses complexos, identificados nas linhas e entrelinhas dos ditos e não ditos verbais (entrevista) e escritos (memória educativa) dos professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas. Neste sentido, três docentes vinculadas aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química realçam aquilo que, para cada uma, obstaculiza o aprender e ensinar na escola e universidade:

*[...] dos processos de sala de aula, de relação do professor com a disciplina, e as dificuldades mesmo que os estudantes muitas vezes têm de uma educação básica às vezes um pouco precária. [...] a precarização, [...] a questão econômica mesmo, de muitas desistências por não conseguir assistir as aulas porque tem que trabalhar, tem que ajudar os pais, né? [...] o próprio processo pandêmico aumentou esse processo de evasão. [...] muitos estudantes conseguiram permanecer no curso de licenciatura em Física e Química, não posso falar das outras áreas, muito por causa desses projetos institucionais PIBID e residência, por causa da bolsa. (Professora 1/Física – entrevista)*

*A curiosidade facilita, a disposição facilita, o ambiente facilita, os privilégios facilitam, você ter certeza de que vai chegar em casa e que está tudo ok. Atrapalha, acima de tudo a falta de vontade, atrapalha esse acesso desenfreado a tudo o que faz não querer pensar, sabendo que eu posso acessar o Youtube e já encontrar, atrapalha o comparar, sabe? (Professora 4/Matemática – entrevista)*

*Eu acho que atrapalha [...] essa ênfase na matematização, eu acho que esses exames avaliativos de ingresso em instituições, [...] eu acho que atrapalha a falta de docentes com formação adequada [...]. Desses componentes curriculares, eu acho que atrapalha, aí como a gente [ininteligível] dá aula no Ensino Médio, eu acho que atrapalha também essa desmotivação dos estudantes em relação às disciplinas antes mesmo deles terem discussões mais profundas, eu acho que atrapalha a forma como isso tem sido discutido no ensino fundamental, com essa ênfase na problemática do... das Ciências ainda entendida como difícil e chata. E o que ajuda: eu acho que uma coisa que ajuda é essa questão da curiosidade, não é? E que é inerente ao próprio ser humano. Eu acho que ajuda também, as próprias mudanças que acontecem o tempo todo na sociedade e que necessitam dessas discussões. Eu acho que ajuda também as problemáticas sociais, sociocientíficas, que são envolvidas, elas nos ajudam a pensar a ciência. Acho que ajuda também formação continuada para os professores,*

*sobre essas questões mais contemporâneas.* (Professora 1/Química – entrevista)

Observa-se nos depoimentos aspectos que atravessam as dimensões subjetiva, identitária, epistemológica, social, curricular e institucional da relação com o conhecimento e o saber. Entretanto, nas falas dos professores, em geral, parece sobressair os impasses mais diretamente ligados à figura do estudante, muitas vezes colocado no lugar de culpado pelo indesejável fracasso escolar. Interessante assinalar algumas coincidências com estudo envolvendo 140 professores vinculados a seis cursos de graduação de uma instituição de educação superior quanto aos problemas percebidos pelos mesmos em relação aos estudantes, relatado por Pimenta e Anastasiou (2014):

[...] falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade, individualismo. Interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes. Somados a esses, acrescentem-se fatores referentes à escolaridade anterior: nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldades na interpretação, redação, leitura; dificuldades de raciocínio, falta de criticidade; alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral; interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de tempo para estudar, com pouco contato extraclasses; aluno trabalhador; [...] ausência de clareza da área de conhecimento, seu universo epistemológico e profissional e relações com o mundo, a sociedade, a vida; falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhe são feitas [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 229-230).

No caso da nossa pesquisa, em relação aos discentes universitários vinculados aos cursos de Física, Matemática e Química, os impasses mais presentes nas entrevistas e memórias educativas – apontados sobretudo pelos professores – são: a falta de pré-requisitos para compreenderem os componentes curriculares (lacuna que trazem da Educação Básica); não implicação com a própria aprendizagem, ou seja, desinteresse, desmotivação e dedicação insuficiente aos estudos; ausência de organização, disciplina e rotina de estudo; o desafio de conciliar estudo-trabalho; sentir-se incapaz de aprender Ciências Exatas; interesse na nota em detrimento do aprender (decorar conteúdos para “responder provas”); passividade na relação com o aprender; problemas emocionais, com destaque para estresse, ansiedade e depressão; dificuldades com interpretação e escrita; plágio; não identificação com o curso e profissão.

Em relação aos docentes, dentre os impasses mais relatados a seu respeito faz-se saber: as “concepções ultrapassadas” de ensino e aprendizagem; ausência de habilidades didático-pedagógicas; dificuldades para promover “aulas favoráveis” à aprendizagem; o mal-estar face



à desvalorização da profissão e desqualificação do trabalho docente; a sobrecarga de trabalho docente e condições precárias ou insatisfatórias de trabalho; os problemas de saúde (principalmente no tocante à saúde mental) provocados e/ou intensificados pelo trabalho docente; a presença do autoritarismo nas relações de ensino e aprendizagem; pouca abertura à escuta e diálogo; os desafios de usar as novas tecnologias educacionais (destacam especialmente as frustrações com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19); e o desencanto com a profissão docente.

Quanto às implicações da dimensão familiar na formação e aprendizagem ou não aprendizagem dos estudantes, seguem as principais questões identificadas nas entrevistas e memórias educativas: a pouca importância atribuída pela família aos estudos e falta de envolvimento com a vida escolar dos filhos; as interferências do desejo dos pais e/ou responsáveis em relação à escolha profissional dos sujeitos; as condições socioeconômicas; a tradição de escolarização e estrutura familiar.

Acerca dos impasses político-institucionais e curriculares, faz-se saber: as “concepções ultrapassadas” de currículo, ensino-aprendizagem, papel do professor e estudante; estrutura física inadequada; a organização e gestão do tempo e espaço escolar; o problema da superlotação em salas de aula; a carência de docentes com “formação adequada” nas e para as disciplinas que ministram; a forma como os currículos são estruturados; a fragilidade da relação ensino-pesquisa-extensão; a desvalorização das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura em Ciências Exatas; a questionável qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos em escolas da Educação Básica; os desafios da inclusão, sobretudo quanto à acessibilidade arquitetônica, metodológica, tecnológica e comunicacional; a problemática da evasão e fracasso escolar/acadêmico; a ausência de profissionais ou ineficiência de ações voltadas para a questão da saúde mental na comunidade escolar/universitária; ausência ou ineficiência de ações voltadas para a problemática do *bullying*, violência escolar, dentre outros; as crescentes ameaças expressas e sutis à liberdade de cátedra, liberdade de ensino e pluralidade de ideias na atualidade.

No tocante à dimensão sociocultural, seguem os impasses mais comentados pelos professores e alunos-já-professores: a concepção de Ciências Exatas como *Hard Sciences*, “feita para gênios”; o medo de Ciências Exatas; a concepção falocêntrica de Ciências Exatas como “campo de conhecimento masculino”; a dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas; a aparente desvalorização do saber que a escola veicula; a falta de um lugar simbólico para o professor.

## 2.1 Da relação com as “exigências prévias”

Os professores e alunos-já-professores participantes da pesquisa denunciam, sob diferentes perspectivas, a “ausência de pré-requisitos” como impasse presente nas tentativas de aprendizagem das Ciências Exatas, tanto no contexto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Concebem o aprender “resultado” de um processo que envolve a aquisição de informações sequencialmente interdependentes: a ausência de “domínio cognitivo” do conteúdo A é apontada como impasse basilar para a aprendizagem do conteúdo B e assim sucessivamente, pois entendem que os “temas científicos/escolares” possuem diferentes níveis de complexidade e se revelam epistemologicamente interligados.

A esse respeito, dois sujeitos pontuam:

*[...] o estudante do 7º ano que não sabe operações com sinais ele vai ter dificuldade de aprender; aí um estudante de Ensino Superior que não sabe o conceito de função e que não sabe representar pontos no plano cartesiano ele nunca vai entender o conceito de limites, que é o que mais reprova, [...] o conceito de derivadas, porque eles não sabem funções, eles não vão conseguir entender o conceito de integrais porque eles não dominam a simbologia necessária. (Professora 2/Matemática – entrevista)*

*[...] o fato de tanto a Matemática quanto as Ciências da Natureza terem conteúdos acumulativos. [...] é uma bola de neve. **Quanto mais dúvidas eu vou deixando para trás, mais dúvidas eu vou acumulando lá na frente. E Química, Física e Matemática são extremamente acumulativas.** Você tem Física 1, 2, 3, 4, Cálculo Diferencial 1,2, Química Geral 1, Química Orgânica 1, 2, 3, 4 e por aí vai. Então, **eu acho que o fato de ser acumulativo faz com que tenha tanta reprovação.** Lá na Educação Básica, como às vezes tem muito professor [...] que estão [sic] lecionando em áreas que eles não são [sic] formados, então muitas dúvidas são deixadas para trás. [...] o fato de tudo ser acumulativo, uma coisa dependendo da outra, e aí vai chegar em um ponto [que] se não pegou aqui vai acabar não pegando o resto. (Aluno-já-professor 3/Química – entrevista)*

Como a própria expressão sugere, *pré-requisito* denota “exigência prévia”, ou seja, “premissas básicas e necessárias” para a promoção das aprendizagens. Estima-se que o sujeito aprendiz quando não dispõe dessas “condições indispensáveis” poderá deparar-se com a não-apropriação do aprendizado e “efeitos” correlatos (reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, dentre outras “problemáticas educacionais” compreendidas sob a nomeação “fracasso escolar”). Os próprios componentes curriculares e seus respectivos conteúdos são organizados em currículos e planos de ensino e de aula segundo essa “lógica da complexidade” que atravessa as áreas e níveis de conhecimento. Conforme a Resolução

CEAA/CONSUNI/UFOB nº 009/2021, que aprova o Regulamento de Ensino de Graduação (REG) desta Universidade, “um componente curricular é pré-requisito de outro quando o conteúdo ou as atividades do primeiro são indispensáveis para o aprendizado ou para a realização das atividades do segundo” (UFOB, 2021, Art. 14). Neste sentido, pode-se dizer que um conteúdo é pré-requisito de outro quando a aprendizagem do primeiro é indispensável para a aprendizagem do segundo<sup>18</sup>.

Para os professores e alunos-já-professores, a “falta de base” em termos de “domínio dos conhecimentos prévios” constitui um dos imperativos impasses para o aprender e ensinar Ciências Exatas e outras áreas, nas universidades e escolas. Comumente, os professores universitários responsabilizam as escolas da Educação Básica pela “defasagem escolar” dos estudantes de graduação, como desvelam os depoimentos:

*[...] tem chegado na faculdade, seja ele das Engenharias ou da própria Física, e tem tido muita dificuldade de desenvolver processos simples de Física, cálculos básicos de Física, movimento uniforme, movimento circular, coisas que eventualmente eles devem ter visto. [...] ou seja, você tem que dar aula como se fosse a primeira vez, como se aquilo fosse uma novidade para a maioria dos estudantes. [...] tem muito conteúdo que o estudante nunca viu e que era para ter de base aquelas coisas. (Professor 2/Física – entrevista)*

*[...] um problema é como esse aluno chega, a formação inicial desse aluno, não é? Às vezes, ele chega como sendo o primeiro da família a conseguir entrar na universidade, cheio de expectativa, que saiu lá do interiorzinho dele e ele chega aqui e é só pau na moleira, pau na moleira, pau na moleira. E é difícil até você desenvolver, por mais que a gente tenha a disciplina de Elementos<sup>19</sup> [...]. E bom, são 15 semanas para fazer o que 15 anos não fez. Impossível! Então, essa formação inicial dos alunos atrapalha... (Professora 4/Matemática – entrevista)*

*[...] a criança pequena aprende mal porque o professor ensina mal; os adolescentes detestam porque eles não têm os requisitos necessários para aprender os conteúdos da série seguinte. [...] se o menino lá da Educação Infantil ele não aprendeu determinadas relações, entre coisas, isso vai prejudicar muito e isso vai provocar o não gostar. Eu não gosto porque eu não dou conta, eu não entendo. Então, assim, quando eu entendo algo aí eu vou gostar ou não, mas, assim, eu já tenho todos os requisitos para não gostar. (Professora 2/Matemática – entrevista)*

---

<sup>18</sup> Localiza-se aí a premissa do associacionismo – que tem o psicólogo norte-americano Edward Lee Thorndike (1874-1949) como um dos principais representantes –, teoria segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio de um processo que envolve a associação de ideias e representações: para aprender um determinado conteúdo escolar, o sujeito deve, segundo essa lógica, partir do “mais simples” em direção ao “mais complexo”.

<sup>19</sup> Refere-se à disciplina *Elementos de Matemática*, oferecida aos cursos do CCET como espécie de “revisão geral/reforço escolar” de conteúdos considerados importantes para o avanço dos estudantes pelos componentes curriculares ao longo da graduação.

*[...] o professor muitas vezes não leva em consideração como foi a educação básica daquele estudante, qual a qualidade da educação básica na região. Falo especialmente da UFOB: muitos professores não conhecem a realidade da educação básica da região Oeste da Bahia... a falta de professores nas áreas como Química e Física, ou seja, muitos alunos que entram no Ensino Superior com problemas muito complexos dos conhecimentos básicos, [...] os alunos sofrem muito com as questões de cálculos. Enfim, é um problemão, sabe? (Professor 2/Química – entrevista)*

*[...] pode parecer difícil a muitas pessoas justamente por ela não ter tido uma base sólida. [...] não ter uma base sólida é o que faz as pessoas irem progredindo com esse pensamento. (Aluno-já-professor 3/Química – entrevista)*

Como alertam, a ausência de pré-requisito dos estudantes constitui uma barreira para o efetivo encontro entre ensino e aprendizagem, podendo repelir o desejo de aprender e motivar, inclusive, a repulsa pelas Ciências Exatas. Neste sentido, outra professora articula o problema da defasagem escolar à baixa autoestima e desmotivação dos discentes e próprios docentes face à *angústia do não saber* duplamente presente na cena pedagógica: de um lado *o não saber do discente* e seu mal-estar frente à “apre(e)ndizagem impossível” de um objeto simultaneamente estranho-familiar (sabia e agora não sabe mais), e de outro *o não saber fazer da docente* que se vê num “beco sem saída” em busca de “(im)possíveis soluções”.

*[...] é muito triste um estudante chegar para você e dizer: “professora, eu era [...] o melhor da minha turma na minha cidade; [...] e agora, eu chego aqui, passo na faculdade, todo mundo da minha família fica feliz... e aí eu chego, minha primeira prova, eu tomo 1 ou eu tomo zero vírgula alguma coisa. É muito chocante para mim, porque eu era o melhor da minha turma”. [...] ele era o melhor da turma dele, mas não ensinaram a ele as coisas básicas. Entendeu? Então, é muito frustrante isso. Ser eu, na minha figura, que tem que mostrar a esse estudante a quantidade de coisas que ele não sabe. [...] como é que eu vou dizer a quantidade de coisas que você não sabe? Isso é desestimulante. Eu tenho que tentar mostrar a ele, estimular ele, para a quantidade de coisas que ele tem que aprender, que eu vou estar ali para ajudar ele, que o monitor vai estar ali para ajudar, que a gente pode tirar dúvida no gabinete, que a gente pode fazer mil e outras coisas. (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Neste sentido, outro docente manifesta:

*[...] a nossa responsabilidade enquanto servidor público é em garantir a permanência dele, já que ele ingressou na instituição [...]. No caso do professor, se ele está com problema, se foi diagnosticado, se ele tem problema que não foi superado na educação básica de conhecimento, por exemplo, cabe ao professor de ensino superior dar suporte àquele estudante*

*para que ele supere e isso é o que não acontece. Ou seja, é aquela coisa: “você era pra já tá sabendo sobre isso”; “você já deveria saber disso”; e “isso não compete ao ensino superior, isso é da educação básica, esse conhecimento é da educação básica”... ou seja, mais uma vez **coloca o estudante num lugar de culpado**, ou seja, o estudante se sente culpado em ele não saber sobre aquele conhecimento específico. [...] consequente diz: “corra atrás”. Corra atrás de onde? Como? Com quem? Pra onde eu vou? E muitas vezes o professor diz: “problema seu”. A gente vê muita coisa absurda de muitos professores chegarem e dizer “esqueçam tudo o que vocês aprenderam no Ensino Médio que agora no Ensino Superior é outra coisa”. (Professor 2/Química – entrevista)*

Em outras palavras, sobre o afeto “angústia” em contextos escolares, interessante observar nos discursos dos professores e estudantes universitários a sustentação da “responsabilização do Outro” pela não aprendizagem: i) para o docente, a culpa está “no aluno” (suas “deficiências” e problemas de aprendizagem, seu desinteresse e não dedicação aos estudos, dentre outros) e na precariedade e ineficiência da escola pública que não o “preparou” para a universidade; ii) para o discente, a culpa está “no professor” (que não tem competência pedagógica e não sabe “dar aula”, por exemplo), nos conteúdos (“sem sentidos”, complexos demais ou desnecessários para a vida e exercício profissional) e na instituição (sua concepção de ensino-aprendizagem, currículos conteudistas e engessados, etc.).

O sistema educacional precário, a carência de formação de professores – com destaque para a presença recorrente de docentes responsáveis pelo ensino de disciplinas para as quais não dispõem de “formação adequada” –, os espaços físicos desfavoráveis ao ensino-aprendizagem (*déficit* de bibliotecas e laboratórios, salas superlotadas, etc.), dentre outros impasses, são associados à defasagem escolar como entraves partícipes da construção dessa distância percebida entre “o que o estudante sabe” e “o que deveria saber” no atual período letivo/acadêmico.

Entre o passado e o presente – do lugar de estudante em defasagem escolar à professora universitária em cursos marcados pelas dificuldades de aprendizagens matemáticas –, uma docente narra experiências formativas e realça a problemática da escassez de professores licenciados em Física, Matemática e Química nas escolas brasileiras:

*[...] eu estudei em escola pública e **muitos professores faltavam muito**, [...] uma escola pública do centro. [...] embora eu morasse na periferia [...] tinha que me deslocar [...] quase uma hora para chegar no colégio. Os professores faltavam muito. Eu não sei por que razão. Se era... não era greve porque tinha as outras aulas. Não sei se era porque acabava o contrato, demorava de contratar outro, se faltava porque ficava doente, eu não sei que história é, mas faltava. Então essa foi a minha vivência, assim. **Eu sanei muito das minhas deficiências no cursinho pré-vestibular, de***

*coisas que eu nem sabia que existia e que me foi apresentada e depois eu tive que correr atrás para [áudio defeituoso] porque senão era impossível aprovar nas disciplinas de Exatas, não é? Na graduação... Com os meus estudantes, é uma realidade tremenda. Por que? Muitos meninos, eu tive uma turma, de Farmácia, eu dava Matemática para eles, Matemática básica e, assim, eles tinham necessidade [...] de aprender, por exemplo, mudança de grandezas. [...] Se está em quilo, passar para grama, esse tipo de coisa e eles não tinham noção de nada. E muitos me diziam: professora, **a gente tinha um professor que era formado em História que ensinava Matemática para a gente.** (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Acerca da carência de professores de Ciências Exatas na Educação Básica, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Química sinaliza que embora o Brasil possua “um número razoavelmente de bons químicos, aproximadamente 75%<sup>20</sup> dos licenciados em Química não atuam no magistério e, dessa forma, a disciplina, nas escolas, acaba sendo ministrada por professores sem a devida formação”, situação apontada como determinante das dificuldades e pouca atratividade associadas ao estudo da Química (PPC QUÍMICA/UFOB, 2019, p. 48).

Os professores e alunos-já-professores reconhecem a problemática do *déficit* de docentes licenciados atuantes na área de Ciências – Biologia, Física, Matemática e Química – e reiteram a necessidade de garantir que seu ensino nas escolas da Educação Básica seja assumido por “profissionais qualificados”. Todavia, denunciam a mesma realidade exposta pelo PPC/Química (UFOB, 2019): para além da falta de licenciados, existe a recusa desses profissionais em assumirem a docência. Nas palavras de um dos docentes, “*as melhores mentes nunca permanecem por muito tempo na docência, e quando isso ocorre há a necessidade de trabalhar por até 80h semanais, inviabilizando o raciocínio e criação por parte dos professores*” (Professor 3/Química – memória educativa). Quanto às possíveis razões para o fenômeno da evasão docente e abandono da profissão, sublinha o que nomeia de “subjugação da profissão de professor”: “*existe aqui, uma terrível conjunção de fatores históricos que mantêm os professores com salários extrema e injustificavelmente baixos, deixando-os à margem da sociedade*” (Ibid.). Em entrevista, reitera seu mal-estar:

*Até pouco tempo atrás, eu trabalhei um tempo na Secretaria de Educação [...] e tinha consórcio, consórcio de financiamento para computador para professor no Banco do Brasil. Então veja o quão excluído esse indivíduo está. [...] o professor não tinha nem a expectativa de ter o carro. Imagina! Não tinha, assim, essa expectativa. [...] eu trabalhava numa escola estadual*

<sup>20</sup> PINTO, Angelo; ZUCCO, Cesar; ANDRADE, Jailson; VIEIRA, Paulo. Recursos humanos para novos cenários. **Química Nova**, v. 32, n. 3, 2009, p. 567-570. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/JqDdqkBZ9JHGWXVWGMXWrNG/?lang=pt>. Acesso: 04 fev. 2023.

*onde tinha, sei lá, cinquenta e poucos professores e ninguém tinha carro. Entendeu? De repente, apareceu um cara lá e tinha um carro. [...] isso espanta os mais jovens e, por outro lado, a gente não aplica a educação como deveria. (Professor 3/Química – entrevista)*

Em outros termos, “os professores não querem ser professores”, como expõem dois estudantes-já-professores: i) o primeiro, embora reconheça desejo pela docência, manifesta suas angústias face à desvalorização do magistério no país e fala sobre as pretensões profissionais futuras de tornar-se professor universitário, pois compreende que no Ensino Superior terá a valorização financeira que a Educação Básica não lhe proporcionará; e ii) a segunda, que durante a graduação ocupou o lugar de professora na Educação Básica, desistiu da carreira docente motivada pela desvalorização social e econômica atribuída à profissão e atualmente atua em empresa especializada em fundos de investimento.

*Muitas vezes eu fico... a questão da angústia, pela **desvalorização do professor no país**, não é? [...] isso acaba refletindo também na **questão financeira** também, não é? [...] muitas pessoas quando vão escolher a área docente ou quando escolhem a área docente **têm uma angústia em relação a isso**. De ganhar pouco ou coisa do tipo porque no mundo que a gente vive hoje, querendo ou não, é algo muito importante. [...] **o curso de licenciatura em Química e Física, por exemplo, Matemática, são cursos pouco procurados**. [...] muita gente me falou: “Ah, você vai fazer licenciatura? **Por que que você vai fazer licenciatura? Vai ganhar muito pouco e não sei o que. Você poderia fazer outro curso. Fazer Engenharia, fazer alguma coisa**”... [...] eu estava muito certo do que eu queria fazer. Então, eu não me deixei levar por esses comentários [...], mas querendo ou não é uma angústia que o professor, principalmente de Ensino Básico. [...] a minha escolha também, uma das escolhas por eu seguir a carreira acadêmica foi essa questão financeira também, não é? [...] **já tive vontades de atuar no ensino básico, mas hoje é algo que, tipo assim, que eu cogito, às vezes, mas não é o meu objetivo principal de vida**. Então, por exemplo, eu posso ir para uma escola de Ensino Básico, mas, mais para frente, eu vou querer estar indo para uma escola de Ensino Superior. Então eu creio que essa seja a minha principal angústia em relação à carreira docente. (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)*

*[...] trabalhar desanimado com o que você faz, pensando o tempo inteiro em mudar de carreira, não é legal. Então, eu acho que isso, o que dificulta muito é a **desvalorização da carreira profissional**. **Eu acho que muita gente boa sai da carreira por causa disso**. [...] uma coisa que dificulta é uma questão cultural também. **A gente não tem o professor numa posição de respeito dando aula na Educação Básica**. [...] **o professor ele ainda é visto como uma categoria profissional inferior**. [...] quando eu dava aula, assim, nossa, o salário era tão ridículo que você ficava assim: “Gente, como as pessoas vivem com isso, assim, o resto da vida?”. (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

Como evidenciam os sujeitos da pesquisa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio público e privado, em escala nacional e sobretudo em determinadas regiões, como é o caso do Nordeste, a área de Ciências é recorrentemente ministrada por profissionais (licenciados ou bacharéis) com formação diferente da(s) disciplina(s) que ensina(m) ou, ainda, lecionada por alunos-já-professores: estudantes de graduação (da mesma área, áreas diferentes ou afins), portanto, ainda não licenciados, que devido a insuficiência de professores de Ciências Exatas nas escolas são temporariamente contratados pelas instituições de ensino.

Um dos relatos corrobora:

*[...] eu perdi no vestibular quando eu terminei o Ensino Médio [...] e meu pai falou assim: “ó, você vai fazer universidade pública porque eu não tenho dinheiro pra pagar universidade particular não”. E aí eu perdi [no vestibular] e fui morar no interior com minha mãe; e aí a vizinha me fez uma proposta: “você conhece um pouco de Física e Matemática, você não quer dar aula aqui no colégio estadual? A prefeitura te paga um valor...”. Me lembro como hoje: era R\$ 200,00 por mês. E aí eu fui dar aula pra o magistério, era Ensino Médio com magistério. **Dei aula de Química, Matemática e Física.** (Professor Nestor/Física – entrevista)*

Embora a totalidade dos docentes e discentes-já-docentes reconheça a importância da formação inicial e continuada de professores para as aprendizagens e construção de saberes necessários à prática educativa para além do ensino específico de um campo do conhecimento, um dos entrevistados questiona se “bons professores” – de Física, Matemática, Química ou outra área – somente sejam possíveis graças às licenciaturas e/ou “cursos de qualificação profissional”:

*[...] eu tive excelentes professores de Química que não tinham formação em Química, tive excelentes professores de Física que não tinham formação em Física, tive excelentes professores de Matemática que não tinham formação em Matemática. E não é só apenas eu que hoje sou professor que considero esses professores bons professores e excelentes professores: tenho contato com amigos dessa época que todos eles consideram aqueles professores excelentes professores. Aí eu penso [...] o seguinte: “será que de fato é necessário que bons professores só seriam possíveis de serem formados ao cursarem o que nós temos hoje como licenciatura em Ciências? Eu acho que não. [...] não é difícil você encontrar bons professores ou excelentes professores de Química, de Física, de Matemática e de Biologia por aí a fora, que são excelentes, mas eles não fizeram graduação naquilo ou fizeram a graduação naquilo depois de iniciarem no ensino básico. [...] esses professores que eu tive [...] eles foram buscar uma graduação naquela disciplina depois por conta de uma necessidade profissional, [...] contratual, mas eles já eram bons professores antes. Então o meu lance: [...] é necessário de verdade que bons professores só sejam possíveis se eles passarem pela licenciatura? (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*



Nesta direção, uma professora – que nos “tempos de graduação” também ocupou o lugar de discente-já-docente – manifesta:

*[...] coerente com a vontade de meu pai, cursei magistério e me formei professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Concluí o curso de ensino médio e no ano seguinte fiz o vestibular e ingressei no curso de Licenciatura em Matemática. O ingresso no curso de licenciatura ocorreu no mesmo ano em que fui aprovada no concurso da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF e iniciei minha carreira profissional como professora. Cursei a licenciatura atuando como professor de anos iniciais, foram anos bem difíceis, dividia o tempo entre preparar aulas, ministrar aulas e estudar para a “faculdade”. [...] **Avaliando bem, aprendi mais sobre “ser professora” com meus pais e durante o curso de ensino médio, no curso Normal, do que com os componentes do curso de Licenciatura.** Mas, aprendi alguma Matemática no curso e identifiquei muitos modelos de professores que ficariam bem distantes da postura que adotaria em minha vida profissional. (Professora 2/Matemática – memória educativa)*

Outros, porém, compreendem a formação como pré-requisito para a docência, condição *sine qua non* para a aprendizagem e atuação docente. Neste sentido, para além da questão salarial, admitem que a valorização dos profissionais da educação – do ensino básico e superior – perpassa a formação inicial e continuada: a garantia de uma “educação de qualidade” – historicamente perseguida – aos estudantes não seria possível sem investimentos na formação de professores. Segundo os sujeitos da pesquisa, para ser professor(a) exige-se comprometimento com a profissão (ou com a carreira) e, para tanto, implicar-se com a própria formação constitui compromisso ético do(a) educador(a): partem da perspectiva de que a formação proporciona a necessária aproximação entre o sujeito e os saberes científicos (dimensão do conhecimento), didático-pedagógicos (dimensão do saber fazer docente) e político-sociais (dimensão política da ação docente).

Destarte, ensinar configura-se como uma atividade intelectual complexa, para a qual requer-se estudos e reflexão permanentes: “*o bom professor pra mim é esse que ele busca e ele sabe que ele tem uma função extremamente importante; [...] estudar muito e estudar sempre, não pensa que vai estudar qualquer coisinha e que vai dar conta não, porque não vai, tem que estudar o tempo todo*” (Professora 2/Matemática – entrevista). Conhecimento científico, saberes pedagógicos, concepção integrada de ciência, dentre outros aspectos, perpassam a dimensão “não toda” da formação docente. Portanto, renunciar à formação profissional e construção de novos saberes emerge nos depoimentos dos professores e alunos-

já-professores como impasses que direta e/ou indiretamente produzem efeitos no aprender e ensinar na escola e universidade.

## 2.2 Da relação com o saber e o não saber

A desmotivação e desinteresse dos estudantes pela aprendizagem e questões relativas à escola (no caso dos discentes da Educação Básica) e universidade (no caso dos discentes universitários) emergem como queixas recorrentes entre os professores e alunos-já-professores nas entrevistas e memórias educativas. Unanimemente, pontuam que independente da área de conhecimento ou nível de complexidade dos conteúdos disciplinares, *implicar-se com a própria aprendizagem é condição sine qua non* para o aprender.

Das palavras dos sujeitos, depreende-se o “aprender” como: “aquisição de conhecimento”, “posse de habilidades e competências”, “apropriação” ou “domínio de algo” (um “objeto de saber”, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade). Desse modo, reconhecem o estudar e aprender como atividades intelectuais, para as quais o sujeito é convidado a implicar-se subjetivamente, ou seja, *fazer uso de si*, envolver-se.

*[...] tem estudante na graduação que também não quer nada, [...] que vai para a graduação às vezes tomando vaga de outros estudantes por questões de auxílio, não estuda, enfim [...] o estudante vivia ali nos fundos dos corredores, eu percebia isso. E na Educação Básica já presenciei isso. [...] por que existe essa defasagem, por que muitos não formam? **Eu não vou mentir: o curso não é fácil, não é simples, mas não é impossível. Tem que ter dedicação, compromisso, responsabilidade: fatores essenciais...** (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista)*

Outro sujeito fala de suas experiências na licenciatura em Química: excesso de demandas acadêmicas, conteúdos complexos, dificuldades para “administrar” a vida na e para além da universidade. Um percurso que demanda do sujeito desejante implicação subjetiva, investimentos libidinais e psíquicos, para “dar conta” do sofrimento e produzir prazer face ao real, ou seja, ir do “beco sem saída” a um possível “viver criativo” na relação com as exigências que o trabalho intelectual impõe:

*[...] na faculdade, a carga de coisas que a gente tem que fazer, **a carga de conteúdo às vezes é muito pesada**. Às vezes não tão pesada em termos de carga horária, mas os conteúdos são muito complicados em determinados pontos. Por exemplo: tem muita gente que tem muita dificuldade nas questões de Cálculo em Física e tudo mais e tem que estudar bastante para elas. Eu sempre consegui ir bem nessas disciplinas, passava com boas notas; mas eu, tipo, eu reconheço que eu passava porque eu me dedicava*

*bastante. Se eu não tivesse ali me dedicando bastante para essas disciplinas, eu não ia conseguir tirar, por exemplo, as notas que eu tirei ou até mesmo ser aprovado na disciplina. Só que o fato de muitas vezes eu estar estudando muito tempo, não estar fazendo outras coisas além de você estar ali estudando, estar se dedicando à universidade... nos meus primeiros semestres eu basicamente vivia pela universidade, não se fazia mais outras coisas, não tinha vida social...* (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)

Em outros termos, ambos os sujeitos sugerem que *estudar demanda compromisso ético* e, como discutimos no Capítulo VI, a criação/assinatura de um estilo legitimado por uma singularidade. Assim, frente à impossibilidade de tudo saber/aprender, seja Ciências Exatas ou outro campo do conhecimento, o sujeito do desejo, movido pela falta – a falta/desejo de saber –, se vê consciente ou inconscientemente confrontado pelo real a mobilizar-se subjetivamente para “descobrir” o que saber fazer com os impasses que atravessam as tentativas de aprender.

“Mobilização subjetiva” é uma expressão discutida por Charlot (2005):

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível, se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

Para Charlot (2000), o saber é “produto” de relações epistemológicas entre os homens. Segundo o autor, as relações epistêmicas do sujeito com o saber comportam pelo menos três configurações inter-relacionais: i) na primeira (relação entre sujeito e saberes-objetos), compreende-se que aprender é passar da não posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua “apropriação real”, ou seja, é a apoderação pelo sujeito de um saber (depositado em objetos, locais, pessoas); ii) na segunda forma de relação com o saber (entre sujeito e mundo), aprender é passar do não domínio ao domínio do mundo, apropriar-se dos valores e significados simbólicos (com)partilhados social e historicamente entre os homens; e iii) na terceira configuração (relação consigo mesmo e com os outros), aprender é dominar uma relação, uma apropriação intersubjetiva que extrapola a posse de um saber-objeto ou atividade, dada a dimensão afetiva e relacional que atravessa o sujeito epistêmico.

Assim, confrontado com a “necessidade de aprender”, a relação do sujeito com o conhecimento e o saber perpassaria pelas singulares relações consigo mesmo, com os outros e

o mundo, às quais atribui diferentes sentidos (consciente ou inconscientemente) ao longo do percurso de vida:

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender as relações com os saberes (CHARLOT, 2005, p. 45).

No que tange à relação do sujeito com o conhecimento em contextos escolares, para os professores e alunos-já-professores o ato de estudar vai além de “assistir aula” passivamente: frequência e pontualidade nas aulas são apontados como compromissos necessários, mas ressaltam que para aprender exige-se postura ativa, assiduidade, questionamentos, particip(ação). Os docentes pontuam que após aproximadamente dois anos de aulas *online* e remotas em virtude da pandemia da Covid-19, os estudantes regressaram à universidade com maiores dificuldades de interação social e em situação crítica de defasagem escolar: “*eles estão um pouco bloqueados, os meninos têm medo [ininteligível] de levantar, de ir no quadro*” (Professora 5/Matemática – entrevista).

Se o aprender demanda investimento intelectual, para tal consideram a dedicação, disciplina, organização, curiosidade e desejo aspectos essenciais, como reforçam duas entrevistadas: i) “*a gente tem que querer aprender e se você não tem esse desejo você não vai se esforçar. E sem esforço [ininteligível]*” (Professora 4/Matemática – entrevista); e ii) “*você tem que sentar, você tem que estudar, você tem que assistir a aula*” (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista). Contudo, para um dos alunos-já-professores de Química, aprender e ensinar é possível independentemente do desejo, mas reconhece que o processo ensino-aprendizagem provavelmente será “mais penoso”, “mais complicado” e “menos prazeroso” para o sujeito que “não encontrou seu desejo” e “não gosta daquilo”:

*Eu acho que é possível aprender tudo, é possível aprender tudo independente se você gosta daquilo ou não. Talvez o aprendizado ele possa ser mais penoso. [...] você não vai ter tanto ânimo para estudar como se for algo que você goste, só que mesmo algo que você não goste, a depender da forma que ele é passado, a depender da forma que é conversado, isso com os alunos ou com qualquer outra pessoa, a pessoa passa a conseguir estar*

*estudando aquilo ali de uma forma mais prazerosa, não é? E sempre isso vai acabar influenciando nos resultados. Então, eu creio que é possível aprender, sim, algo que você não goste desde que você consiga ter uma dedicação nisso. Tinha disciplinas até na área de Exatas que eu não gostava, mas eu tive que aprender elas para estar seguindo no curso. [...] entre as áreas da Química, Química Analítica era a que eu não suportava. Não ia. Na área de Química Pura mesmo... mas eu tinha que aprender porque eu tinha muitas disciplinas de Química Analítica, uma puxava a outra. Então, é um conteúdo que você tinha que seguir ele; mas era um aprendizado sempre mais penoso que os outros. Muitas vezes eu gastava mais horas estudando Química Analítica do que estudando as outras químicas, por exemplo, Físico-Química que é considerada a química mais difícil por muitos, não é? [...] mas eu ia em Físico-Química tranquilamente, muitas vezes não precisava estar estudando tanto como eu estudava para Química Analítica, porque eu tinha mais vontade de estar estudando a lei Físico-Química que também está na linha de pesquisa que eu faço hoje no doutorado. [...] é possível você estar ali aprendendo o que você não gosta, mas vai ser mais complicado. (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)*

Como ressalta, mesmo sendo a Química objeto de desejo, sua “relação epistêmica” com o curso é atravessada pela dimensão do prazer e sofrimento mútuos: “gosta” e “odeia” determinados componentes curriculares, mas investe-se intelectualmente para a aprendizagem de todos – sejam fáceis ou difíceis, prazerosos ou insípidos –, pois compreende, na mesma perspectiva de Charlot (2000; 2005), que para passar da “identificação de um saber” à “apropriação real” faz-se premente reconhecer sua significância e mobilizar-se subjetivamente. Ainda acerca da relação entre “desejo, saber e profissão”, outra professora pontua que há estudantes vinculados aos cursos de licenciatura e bacharelado em Física, Matemática e Química da UFOB que “não se identificam” com as Ciências Exatas e/ou com a profissão docente, e que muitas matrículas nesses cursos ocorrem devido à insuficiência da nota do ENEM para o ingresso noutras áreas:

*Nem todo mundo precisa gostar de Química, não é? Mas foi a única forma que ele teve de ter acesso à universidade pública. E alguns nesse percorrer vão se familiarizar com o curso, vão perceber o tanto que pode ser interessante. Enquanto outros vão continuar não se interessando, sabe? [...] eu acho que o grande problema é quando a gente tem dentro do nosso curso [...] contribuído para esse desânimo coletivo. [...] tem que ser objeto de desejo, de prazer, sim, porque se não for, não tem porque a gente estar lá, não é? A gente passa grande parte da nossa vida no trabalho. E isso se perpetua, não é? Com estudantes da Educação Básica e por aí vai... (Professora 1/Química – entrevista)*

Segundo a professora, “uma graduação é uma vida” e “escolher” um curso/profissão porque “a nota deu”, isto é, “sem afinidades”, pode colocar o sujeito do desejo face a implicações emocionais e psíquicas. À essa “escolha indesejável” algumas possibilidades

podem emergir: o sujeito familiarizar-se com o curso e, sem ou com maiores impasses, persistir até a diplomação; ou, mantida a insatisfação, renunciar à formação. Essa renúncia, a nosso ver, pode ocorrer de duas maneiras pelo menos: a “saída literal” de cena, que consiste em abandonar o curso, e a abdicação subjetiva, em que o sujeito *insiste sem insistir*, ou seja, continua a formação sem implicar-se subjetivamente.

Etimologicamente, o termo “estudar” deriva do latim *studĭum*, que carrega múltiplos significados: trabalho, cuidado, zelo, assiduidade, desejo, benevolência, ação de estudar, ocupação, profissão, escola, dentre outros. Assim, estudo – do latim *studĭare* (de *studĭum*) = aplicação zelosa, ardor<sup>21</sup> – compreende o ato de investir na aquisição de conhecimentos e, portanto, segundo o Dicionário Houaiss estudar significa: “aplicar o espírito, a inteligência e a memória para aprender (habilidade, técnica, ciência, arte etc.)”; “adquirir habilidade e/ou conhecimento”; “procurar compreender (algo) através da reflexão”; “observar(-se) atenta e minuciosamente”, dentre outras conceituações.

Importante assinalar que as definições dicionarizadas perpassam as percepções dos professores e alunos-já-professores, para os quais *aprender é consequência do ato de estudar*, um ato que demanda hábito, rotina, organização e disciplina. Observa-se nesse entendimento a emergência da ideia de *studĭum* como “trabalho”, “assiduidade” e “aplicação zelosa”. Em outros termos, estudar é trabalhar, investir tempo e dedicação. Sugerem, assim, que como outras atividades humanas, estudar não é um dom natural, ou seja, não está naturalmente dado: o sujeito torna-se estudante, aprende a estudar, “aprende a aprender”, a se relacionar com o conhecimento. Nesta perspectiva, estudar constitui uma atividade complexa e singular para cada sujeito: não há procedimentos metodológicos e técnicas de estudo capazes de garantir aprendizagens para todos. Cada sujeito é convocado a criar seu estilo e a lidar, a seu modo, com os impasses que atravessam sua singular relação com o objeto de conhecimento.

Como atividade intelectual, os depoimentos dos professores e alunos-já-professores levam-nos a pensar que estudar possui características que aproximam da experiência de dançar *ballet* ou tocar um violino: atividades que requerem repetição, zelo, disposição (desejo) e disciplina pessoais, até que o sujeito internalize os movimentos rítmicos e as notas musicais para, então, expressar sentimentos e emoções a partir da conexão consigo mesmo e com os outros. Assim como para dançar *ballet* ou tocar um instrumento precisa-se praticar, pois são aprendizagens para as quais não basta o estudo teórico, os professores e alunos-já-professores sugerem que *estudar se aprende estudando*.

---

<sup>21</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Nesta direção, retomamos Charlot (2000, p. 72), para quem toda relação com o saber comporta uma dimensão epistêmica, identitária e social: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar a si e aos outros”.

Em “sua” teoria da relação com o saber, o autor apresenta três dimensões, às quais os depoimentos dos professores e alunos-já-professores suscitam aproximações: i) *dimensão epistêmica*, que compreende a apropriação, de forma ativa, do conhecimento pelos sujeitos, a partir das relações que professores e estudantes estabelecem individual e coletivamente com o objeto de conhecimento; ii) *dimensão identitária*, consciente e/ou inconscientemente presente em qualquer relação com o saber, e envolve as percepções, preferências e expectativas do sujeito face ao saber e à profissão; e iii) *dimensão social*, que diz respeito à relação do sujeito com família, amigos, professores, instituição de ensino, mercado de trabalho, situação socioeconômica e política do país, história de vida e experiências escolares anteriores, dentre outros aspectos que direta e/ou indiretamente podem afetar positiva ou negativamente a relação com o aprender na escola e universidade. Seguem depoimentos emblemáticos:

*[...] eu gostaria muito mais dessa perspectiva de olhar para os sujeitos enquanto a individualidade e as potencialidades e as limitações de cada um, e tentar fazer de fato com que eles melhorem justamente a partir disso. [...] não em comparativo com os outros, mas cada um na sua individualidade; então eu tento sempre olhar para o estudante a partir desse olhar também, né, único de cada um...* (Professora 1/Física – entrevista)

*[...] tem um processo histórico. De onde vêm essas pessoas? De onde vêm esses meninos? Muitas vezes os pais e a família já têm uma... Um dos melhores alunos que eu sempre tive, historicamente, eram filhos de professores. Um dos melhores alunos que eu tive na UFOB, ou eles são filhos de professores, ou eles são filhos de pessoas que têm recursos para bancar esses meninos em escolas muito boas. Ou seja, já tiveram essa condição de ter uma formação razoavelmente boa, não é? Enquanto aquela maioria daqueles estudantes que vieram da Educação Básica precária, que muitas vezes não tiveram essa... “Ô professor, eu nunca vi isso aí que o senhor está falando, na vida”. [...] E o que acontece? Isso tem muito a ver com questão de classe social.* (Professor 2/Física – entrevista)

*[...] tem um ditado que diz assim: a comida é boa ou ruim dependendo da fome, né? Então se você tá com fome, se você tá com fome de conhecimento, se você está com o coração disposto, eu falo muito isso para os meus estudantes nos meus cursos [...]: “gente, primeiro, assim, eu posso ser um professor maravilhoso, vocês podem gostar de mim, gostar, mas se você não quiser, cara, não tem quem faça você aprender, se você não tiver disposto, não tiver atitude.* (Professor Nestor/Física – entrevista)

A expressão “relação com o saber” não é nova. Segundo Charlot (2005), desde as décadas de 1960 e 1970 encontra-se em discussão, respectivamente, entre os psicanalistas e os sociólogos da educação de inspiração crítica, com uma retomada nos anos 1990 pela área da Didática. No âmbito psicanalítico, “a questão-chave é aquela do saber como objeto de desejo”, afinal, “como o desejo que visa ao gozo pode um dia se tornar desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina; isto é, desejo de outra coisa que não o gozo?” (CHARLOT, 2005, p. 37). Destarte, pensamos que abordar o tema aprendizagem sob a ótica psicanalítica coloca-nos perante outra complexa pergunta: *o que se busca quando se quer aprender algo?* Para Kupfer (1989, p. 79, grifo da autora), somente a partir dessa problemática “pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da *razão* que motiva a busca de conhecimento”.

### 2.3 Da relação com as (novas) tecnologias e o medo do não sabido

Cada vez mais presentes na sociedade hodierna, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) reconfiguram as maneiras como as crianças, jovens e adultos pensam, expressam, se relacionam, comunicam, consomem, trabalham, produzem, aprendem, ensinam: colocam professores e estudantes – da educação básica à superior, independentemente da etapa ou modalidade de ensino – perante complexas demandas apresentadas pelo sociotecnológico mundo em constante processo de globalização<sup>22</sup>.

Na contemporaneidade, os estudantes da Educação Básica, em sua significativa maioria, são “nativos digitais”, assim como cada vez mais se configura o universo da Educação Superior: nascidos e crescidos entre modernas invenções tecnológicas, esses “filhos da internet” e usuários contumazes de dispositivos tecnológicos geralmente possuem o “domínio técnico” dessas ferramentas, porém, comumente apresentam limitações quanto ao uso crítico e/ou pedagógico em seus cotidianos e percursos formativos. Se, de um lado, a quase totalidade dos estudantes manifesta intimidades com as TDIC, de outro, a maioria dos professores, principalmente os “nativos analógicos” – ou os “refugiados digitais”<sup>23</sup> –,

---

<sup>22</sup> Sugerimos duas pesquisas inscritas na interface Psicanálise e Educação: I) BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. **Infância e TDICs**: a tríade cuidar-educar-brincar no campo educativo da criança de 0 a 3 anos na pandemia Covid-19. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021; e II) NEVES, Samuel de Alcântara. **Segregação digital**: um estudo crítico-reflexivo acerca do efeito da cibercultura no sujeito. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2019.

<sup>23</sup> A expressão “refugiados digitais” aqui refere-se aos professores que, embora desabituaados quanto ao uso das novas tecnologias ou resistentes a elas, são compelidos – pelo atual contexto cibercultural e, recentemente, pela



pertencentes ao “velho mundo”, se sentem estrangeiros e muitas vezes ameaçados face a diversidade de aparatos tecnológicos que o “novo mundo” comporta.

Segundo os professores e alunos-já-professores, a pandemia de Covid-19 obrigou os “imigrantes digitais”– nascidos pré-explosão da internet e, portanto, antecedentes à adoção universalizada das tecnologias digitais –, dentre os quais a maioria dos docentes brasileiros, a estabelecerem novas relações com as tecnologias em tempos de cibercultura, ressignificando-as. Desse modo, ainda que desde 2020 os professores tenham intensificado as relações com as plataformas digitais de ensino e aprendizagem, apresentam muitas incertezas e tensões ligadas aos avanços tecnológicos e à cultura digital, assim como dificuldades quanto ao uso didático-pedagógico desses múltiplos dispositivos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como pontua uma professora, os chamados nativos digitais levam desafios para a escola e universidade. Quando questionada sobre “o que a pandemia lhe ensinou”, respondeu: “[...] *que eu preciso ser uma professora digital para os alunos digitais*” (Professora 4/Matemática – entrevista). Neste sentido, conclui:

*[...] em 2020 veio a pandemia e a gente percebeu o quão desatualizado a gente está. [...] por exemplo, na prova de cálculo, não faz mais sentido eu pedir para o menino calcular um limite, calcular integral. [...] ele pega o celular, tira uma foto e ele tem um aplicativo que diz a resposta daquilo. [...] ele escreve a função de acordo com o aplicativo lá... o gráfico, fala o domínio, a imagem, a derivada, os limites, tudo! Então, hoje, a gente estava em uma discussão dos PPCs: [...] a gente tem um PPC voltado para o ensino da década de 70. [...] eu não sei o que é ser professor agora. [...] está sempre alguma coisa nova acontecendo que precisa ser incluída. [...] apesar de ter me formado nos anos 2000, eu tive aulas voltadas para os alunos dos anos 70 e eu pensei minha disciplina para os alunos dos anos 70 e eu preciso urgentemente fazer as minhas disciplinas para os alunos do século XXI.* (Professora 4/Matemática – entrevista)

Nesta direção, outro docente narra experiências com as tecnologias educacionais no âmbito da universidade e Educação Básica:

*As ferramentas tecnológicas, elas precisam ser melhor exploradas. Eu acredito que nós temos um poder enorme nas mãos com celulares e computadores, só que **ainda existe uma resistência enorme** de como saber usar isso numa sala de aula. Então, as ferramentas tecnológicas elas têm que ser melhor exploradas, não é? Principalmente [n]a Educação Básica, não é? O aluno da Educação Superior[...] como ele já passou por muitos processos, ele é mais disciplinado, ele é mais quieto. Eu já dei aula no*

---

pandemia da Covid-19 que impôs a adoção do ensino remoto e utilização das TDIC na educação básica e superior – a renunciarem à realidade analógica com a qual estavam acostumados e a incorporarem em seus cotidianos pessoais e profissionais os dispositivos tecnológicos da “nova era”.

*Ensino Médio [...], você percebe que são mais...o aluno do Ensino Médio ele é mais agoniado. [...] então precisa ser melhor exploradas essas ferramentas até para que a gente capte melhor o que esse estudante está fazendo. (Professor 2/Física – entrevista)*

Por “mais disciplinado” *versus* “mais agoniado” o docente refere-se à dificuldade de concentração dos estudantes em sala de aula, muitas vezes determinada pela “dependência” às tecnologias. Essa é uma das queixas recorrentes entre os professores e alunos-já-professores: a nomofobia, expressão recentemente criada para nomear um fenômeno anterior à pandemia, mas por ela aparentemente intensificado – o vício em *smartphones* e afins.

*Eu estava na aula de estágio pensando: [...] o que esses estudantes estão pensando? [...] eu vi vários estudantes com seus celulares enquanto a estudante copiava no quadro o exercício e eles copiavam no caderno, vários já digitavam o próprio exercício que ela passou no caderno nos celulares e traziam uma resposta. E eu falei: “Peraí, qual o sentido disso? A gente passou aqui 1h40, nós todos aqui nesse processo de... e o que a gente vai levar disso tudo? Dessas relações, dessas interações? O que levou isso tudo?”. Então talvez a gente precisa rever esse processo para que ele seja um processo enriquecedor para ambos, não é? Tanto para o professor, quanto para o estudante<sup>24</sup>. (Professora 1/Química – entrevista)*

*[...] celular, com toda certeza, é uma das coisas que mais pode facilitar, mas também pode dificultar pra caramba. Vou dar um exemplo: [...] eu tinha acabado de chegar na sala de aula, era 7h20, o aluno me perguntou [...] que é o fluído não newtoniano. [...] eu não tava nem preparado para aquela pergunta, apesar de conhecer, de estar estudando sobre isso atualmente numa disciplina na universidade. [...] não é um conceito simples, [...] nada simples de explicar [...]. Aí eu: “caramba, como é que eu vou facilitar aqui para ele começar entender sobre o que que estou falando?”. Aí eu tinha lembrado que tinha visto um vídeo no Instagram de um professor, [...] aí eu “opa, pera aí”. Saquei meu celular, a ferramenta de busca de informação mais rápida que a gente pode ter no dia a dia, [...] abri rapidinho... “toma esse vídeo”. [...] então, olha, o celular ajudou a ensinar aquele conceito [...]. Então é uma das ferramentas que ajuda e que pode ser prejudicial [...], causa distração, [...] a gente tá nesse problema de como lidar com isso, né? Eu sou super a favor, mas a escola que eu trabalho não,*

---

<sup>24</sup> Em pesquisa realizada com docentes e discentes vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), reflito sobre essa questão, pois as tecnologias da informação e comunicação, ao mesmo tempo em que podem favorecer a “ressignificação” dos processos de ensino-aprendizagem frente às novas exigências da sociedade tecnicista e globalizada, também podem representar retrocessos: a exposição pelo professor de filmes e vídeos, dentre outros recursos, apenas como “passa tempo” em sala de aula, sem a necessária problematização e reflexão; a fragmentação do conhecimento; o fenômeno das *fake news*; a passividade e acriticidade dos sujeitos (professor e aluno) face ao excesso de informações disponíveis na *internet*; a perda da autonomia do pensamento e produção acadêmica (a problemática dos plágios, por exemplo, entre estudantes e também professores, facilitada pelo fácil acesso às informações); dentre outros. Para saber mais: SANTOS, Silvano Messias dos. **Novas tecnologias educacionais, formação e trabalho docente**: vozes da Pedagogia. Sarbrque: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

*apesar de eu defender a tese de que **celular é uma guerra que a gente já perdeu...** (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

A aposta na formação de professores para o uso das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem emerge reiteradamente:

*[...] a gente não aprendeu a usar ferramentas tecnológicas. [...] A gente tem muito acesso... Por exemplo, tablet. Pergunte se quantos professores usam os tablets que a UFOB deu no processo de educação de um aluno da gente. Em 2014 [...] foi um evento, não é? Todo mundo foi para o auditório, [...] estava todo mundo lá para mostrar esse tablet que chegou: “Ah, porque esse tablet vai revolucionar a educação [...]”. Mas, cara, eles entregaram para o professor uma ferramenta: “tome, meu filho, isso aqui, ó”. Mas, sim, **o que eu vou fazer com aquilo?** O que eu vou fazer com um tablet se não foi dado uma oficina, cursos de formação, não foi dado, preparação, não foi dado incentivo? Não foi dado nada além de um tablete, com um monte de conteúdo. Cara, se você for ver, nenhum professor, quase nenhum professor... meu tablet está guardado lá, eu vou até devolver. [...] deram agora um computador. Computador é mais útil, às vezes, apesar de ter os bloqueios; mas **como é que a gente vai utilizar essas ferramentas com os estudantes, não é?** [...] um professor que foi formado há trinta, quarenta anos atrás, como é que ele vai usar essas ferramentas com estudantes? [...] eu vejo da seguinte maneira: precisa-se melhorar a circulação de informação e o professor também ele tem que ser incentivado a participar. De que maneira? Nunca obrigando. [...] professor nunca vai participar de maneira impositiva... (Professor 2/Física – entrevista)*

Face ao cenário exposto, expressões como alfabetização tecnológica, letramento digital, tecnoeducação, cibereducação, inclusão digital de professores, formação tecnológica de professores, dentre outras, movimentam os discursos pedagógicos contemporâneos sobre como ser e saber fazer para tornar-se um(a) professor(a) com competências e habilidades para o exercício da docência no século XXI.

Como evidencia Pereira (2003, p. 173), muitas dessas propostas de formação docente se sustentam em discursos pedagógicos idealistas atravessados pela racionalidade técnico-científica que institui arquétipos sobre o que seria um bom profissional nesses/para esses novos tempos: ainda que “saber lidar” com as “novas” tecnologias seja uma necessidade – haja vista que as transformações socioculturais e inovações tecnológicas pelas quais passa a sociedade repercutem no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no ser e fazer docente –, à *falência destina todo e qualquer modelo*: “estamos convencidos de que não há modelo de formação ou de prática educacional que nos ensine a sermos bons professores”. Noutras palavras, “esse profissional – bom ou não –, em maior ou menor grau de imprevisibilidade, necessita elaborar diagnósticos rápidos das situações, desenhar estratégias de intervenção e

prever o curso futuro dos episódios cotidianos” (Ibid., p. 85), como sugere o depoimento do Aluno-já-professor 2/Química, anteriormente citado: “[...] eu não tava nem preparado para aquela pergunta, apesar de conhecer, de estar estudando [...]. [...] tinha visto um vídeo no Instagram de um professor, [...] aí eu ‘opa, pera aí’. Saquei meu celular...”.

Ou seja, algo para além do imaginário ideativo e racional construído em torno das “prescrições paradigmáticas” acerca de como ser um(a) professor(a) manifesta na *cena pedagógica*: “aspectos e situações que, para além de qualquer modelo racional, são cotidianamente vivenciados pelo professor” e isso abrange “uma prática de *acontecimentos* que, por sua natureza específica, é constituída por atos sucessivos e casuais, muitas vezes inesperados, superando decerto a previsão linear e mecânica que o conhecimento técnico-científico possa definir para a ação docente” (PEREIRA, 2003, p. 85-86, grifo do autor).

Contudo, conforme também sugere o extensivo Quadro 08 elaborado a partir das narrativas de professores e alunos-já-professores, esses sujeitos, muitas vezes presos ao idealismo, consciente ou inconscientemente “mantêm impregnados em seus discursos os valores, concepções e ideais de uma racionalidade científica que pretende defender certa padronização do exercício profissional”, o que nos leva a pensar que “as atividades de um bom professor, à luz de tais concepções, passam a ser sobretudo instrumentais, voltadas para o planejamento, a execução e a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas preestabelecidas” (PEREIRA, 2003, p. 85). Ademais, numa “sociedade líquida” constantemente surpreendida pela emergência do novo fica difícil falar em modelo ou mesmo em “novas tecnologias”: o que se considera novo hoje, amanhã pode sofrer modificações ou tornar obsoleto face às atualizações requeridas pela “cultura *upgrade*”, que, inclusive, contribui para desarranjar qualquer tentativa de fixação de um modelo.

Destarte, as entrevistas e memórias educativas dos professores e alunos-já-professores nos levam à suspeita: de que, no âmbito das Ciências Exatas, os docentes e discentes desejam encontrar “respostas exatas” para as questões e impasses que emergem e atravessam suas tentativas de aprender e ensinar. Inconscientemente, aspiram um *saber-fazer universal* – uma “resposta científica objetiva” sobre *como* ensinar e aprender – e resistem à ideia de um *saber-fazer particular* e de um inconsciente que, pontua Pereira (2003), está lá no campo da educação tanto quanto a lousa.

Neste sentido, supor um saber-fazer particular é supor que o aprender e ensinar não escapam à dimensão da subjetividade: cada um(a) dos quarenta estudantes que o(a) professor(a) encontra em sua aula na disciplina X ou Y é um sujeito singular, desejante, que

carrega em si as “marcas” de uma história pessoal e de um estilo. Se é assim – supomos –, uma questão se inscreve: como encontrar respostas objetivas/exatas para os “problemas escolares” ou para as “dificuldades de aprendizagem” de um estudante, se aprender é uma experiência subjetiva singular de cada sujeito do desejo e, portanto, plural entre os vários e diferentes sujeitos que a escola ou sala de aula abriga?

Para essa pergunta, como inspira-nos a psicanálise,  $2 + 2$  pode não ser igual a 4: supomos que não existe “A Resposta” – verdadeira, exata, ideal –, mas “possíveis respostas impossíveis” – desconcertantes, crivadas, não todas –, imbuídas da falta e furo no saber que movem os sujeitos (professor e aluno) à incessante busca pelo “x” da questão. Afinal, como pontua Lacan (1985), *o saber é sempre saber de uma falta*.

## 2.4 O desejo de saber: uma teoria psicanalítica da aprendizagem

*[...] a gente não pode ler Matemática como a gente lê um romance. Eu gosto muito de ler e às vezes eu estou de saco cheio de tudo, [então] eu pego um livro para ler aleatoriamente. [...] eu pego um livro da estante e abro, leio um capítulo, porque eu não preciso me preocupar com tantos detalhes. Se for um livro de Agatha Christie, aí você tem que ler, prestar atenção para descobrir, não é? Mas, um romance, uma novela, assim, não precisa. Você lê de maneira tranquila, sabe? É quase uma fofoca, não é? Tem livro que você lê que é quase como se alguém tivesse te fazendo uma boa fofoca. Matemática não dá para ser assim. Você tem que **ler com um olhar mais investigativo, você tem que ler disposto a abrir contas. Os autores em geral não te dão tudo de mão beijada. Tem umas igualdades ali que quando você vai abrir dá três páginas. Então, você precisa querer, você precisa ter o desejo de aprender.** (Professora 4/Matemática – entrevista)*

Para a Psicanálise, a relação com o saber se sustenta no desejo. Em *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) e *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* (1910), Freud sugere um “instinto de saber” das crianças, desvelado pela curiosidade manifesta sobre a origem da vida: de onde vem os bebês? Buscar respostas para os enigmas da própria existência constitui, para Freud, uma das primeiras curiosidades da criança e é em torno desse enigma que ocorre o “despertar da pulsão de saber”. Em diálogo com essa “teoria freudiana da aprendizagem”, Kupfer (1989) questiona sobre o que poderia ser, para Freud, o fenômeno da aprendizagem: o que habilita uma criança (ou adulto) para o mundo do conhecimento e em que circunstâncias essa busca do conhecimento se torna possível?

A autora sublinha que não encontramos textos de Freud dedicados especificamente ao tema aprendizagem, pois, como sabemos, suas preocupações estavam predominantemente

voltadas à “clínica das neuroses”. Entretanto, ressalta que “por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um ‘desejante de saber’” e menciona como exemplos o lugar dos cientistas, que “devotam a vida à pergunta *por quê*”, e das crianças, que a partir de um determinado momento “bombardeiam os pais com *por quês*”: “a criança que pergunta por que chove, por que existem noite e dia, por que... e todo o resto, responde Freud, está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou dito do modo clássico, de onde viemos e para onde vamos” (KUPFER, 1989, p. 79, grifos da autora). Em outros termos, pode-se dizer, a partir de Freud, que reside na dimensão sexual a “mola propulsora” para o desenvolvimento intelectual: em sua gênese, a inteligência, ou melhor, o desejo de saber, se apoiariam em “restos sexuais” (KUPFER, 1989 *Apud* MANONNI, 1980)<sup>25</sup>, propulsores do trabalho investigativo pela via da sublimação. O desejo de saber estaria ligado ao desejo de saber “quem eu sou”.

Na teoria da sexualidade, Freud (1905; 1910) chama a atenção para o que nomeou de “angústia de castração” emergente da “descoberta” da diferença sexual anatômica, momento pelo qual, de uma forma ou de outra, todo ser humano passa em razão do complexo de Édipo. A criança se depara com a constatação de que meninos e meninas não são iguais: aqueles possuem pênis e estas não o tem. Esse *processo* em que o menino e a menina “se definem”, respectivamente, como homem e mulher ou vice-versa caracteriza a passagem pelo Édipo: a criança “descobre diferenças que a angustiam” e é “essa angústia que a faz querer saber” (KUPFER, 1989, p. 80). Assim sendo, na teoria freudiana da relação com o saber, “as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo [e] esse lugar é, a princípio, um lugar sexual” (Ibid., p. 81).

Conforme Lacan (2008, p. 362), “o desejo de Édipo é o desejo de saber a chave do enigma do desejo [...] o desejo do homem é o desejo do Outro”. Lajonquière (2013, p. 296, grifos do autor) pontua: “[...] o Édipo submerge a criança no *paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta*, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e *não querer saber que*, em última instância, *não há saber possível sobre o desejo*”. Neste sentido:

Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais *esperam* que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O “de onde viemos” equivale a “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?; por que me puseram no mundo, para

---

<sup>25</sup> MANONNI, Octave. **Un commencement qui n’ en finit pas**. Paris: Seuil, 1980.

atender a quais expectativas e esperando que eu me *torne* o quê?” (para onde vamos?). De novo, o Édipo está presente. Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis (KUPFER, 1989, p. 81, grifos da autora).

Todavia, ressalta a autora, a criança que chega à escola – para aprender a ler, escrever, contar etc. – não parece denunciar essas preocupações, pois ao final da época do conflito edipiano o que se espera é que, de forma não toda, a “investigação sexual caia sob o domínio da repressão” e “parte dela ‘sublima-se’ em ‘pulsão’ de saber, associada a ‘pulsões de domínio’ e a ‘pulsões de ver’” (Ibid., p. 81, grifos da autora). Assim, quanto ao processo de emergência do desejo de saber associado à dimensão sublimatória, para Freud as investigações sexuais são reprimidas pelas crianças, que as “silenciam” e inconscientemente procedem a um deslocamento dos interesses sexuais para “objetos não-sexuais” – pela força atuante da Educação e da necessidade própria e inerente à sua constituição subjetiva –, mas sem deixar de *perguntar sobre* (ocorre uma espécie de desvio da energia aí concentrada para indagar sobre *outras questões*). Ainda segundo Freud, a investigação sexual sublimada pode se associar à “pulsão de domínio”, que no caso da emergência do desejo de saber está intimamente ligada à dimensão da curiosidade presente em todo “ato de conhecimento” (como exemplo, o poema *A mosca azul*, de Machado de Assis<sup>26</sup>, em que o personagem, na ânsia “sádica” de saber, propiciada pela pulsão de domínio, dissecou o animal e o destrói para descobrir “o que há lá dentro”). Noutras palavras, a investigação sexual, agora sublimada – ou seja, desviada para um alvo não-sexual –, transforma-se em curiosidade direcionada a objetos de modo geral, como o gosto pela leitura, o interesse pelas ciências, o prazer de viajar (KUPFER, 1989).

Assim, pensamos que para aprender e ensinar professores e estudantes necessitam *se assumir como sujeitos da produção do saber epistemologicamente curiosos*, desejantes (FREIRE, 2013). Como sustenta Silva (2019, p. 224), para vir a desejar (saber), uma criança (ou adulto) precisa se deparar com a falta: “sem falta não há desejo e, sem desejo, não há ensinar, tampouco aprender”.

Destarte, sob a ótica psicanalítica, depreende-se das palavras dos professores e alunos-já-professores a seguinte suposição: *saber é sempre saborear*, pois *a relação com o saber se sustenta no desejo* e a *maneira* como cada um de nós aprende está diretamente dependente do que somos e desejamos (consciente e inconscientemente) como sujeitos. Nas palavras de

---

<sup>26</sup> ASSIS, Machado de. *A mosca Azul*. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/7009/a-mosca-azul>. Acesso: 08 fev. 2023.

Charlot (2005, p. 40), é preciso considerar o sujeito na singularidade de sua história: “ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo”. A relação do sujeito com o conhecimento e o saber, portanto, perpassa direta e indiretamente uma complexidade de aspetos objetivos e subjetivos, impasses manifestos e latentes, cuja emergência e “atuação” se desvelam marcadas pela incidência do inconsciente.

## 2.5. Impasses epistemológicos e suas interfaces

*[...] eu acho que existe uma dificuldade inerente do próprio objeto de conhecimento [...]. Porque a Química é... Eu acho que eu concordo quando o Bachelard<sup>27</sup> fala que você faz um rompimento com essa realidade, sabe? Para você entender ciências, ela não é uma continuidade do que a gente observa. Você extrapolar nossas observações do mundo macroscópico para interpretar o que a gente chama de mundo submicroscópico, você vai virar e vai ter obstáculos, não é? Que é o que ele chama de **obstáculos epistemológicos**. Então eu não acho que a Química é uma ciência fácil de você se apropriar, porque é, na verdade, uma ruptura com o real. Você vai pensar a partir de teorias que muitas vezes não... são distantes do que a gente está acostumado no mundo macroscópico. (Professora 1/Química – entrevista)*

Os professores e alunos-já-professores identificam como principais impasses epistemológicos (i) a concepção de Ciências Exatas como *Hard Sciences*, (ii) a dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas e (iii) a questão da hierarquização e fragmentação dos saberes – que também podem, a nosso ver, ser compreendidos como impasses socioculturais –, sobre os quais abordamos em capítulo específico. Outros impasses epistemológicos integrantes são apontados, dentre os quais sobressaem (i) a dicotomia teoria e prática, (ii) a ênfase atribuída à memorização e às fórmulas no ensino das Ciências Exatas, (iii) a concepção de que em Ciências Exatas não se admite erros e (iv) o desafio da interdisciplinaridade.

A relação teoria e prática é assim problematizada:

*[...] a teoria é indissociável da prática em qualquer área de conhecimento, não só na Matemática. [...] quando a gente vai estar apresentando a Matemática para os estudantes temos que ter cuidado porque ela não se resume a cálculo. [...] às vezes eu percebo muito [...] alguns estudantes falando: “Professor, mas não vai passar a lista? Não vai passar continha?”*

<sup>27</sup> Gaston Bachelard (1884-1962) – poeta, filósofo e químico francês –, dedicou-se à problematização de questões relativas ao campo da filosofia da ciência.



*Não vai passar...”. Mas eles esquecem que [...] a Ciência Matemática ela também é humanista. (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista)*

*[...] eu não tenho muita memória de como que foi a matemática [ininteligível] até a 8ª série, mas eu lembro que na 8ª série eu tive uma dificuldade enorme para aprender o Teorema de Pitágoras. Eu lembro que a professora ensinava, ensinava, ensinava. Eu falei assim: “Gente, o que é isso? Não faz sentido”. E eu lembro que eu passei [ininteligível] do Ensino Médio e eu falei assim: “Cara, eu passei, mas o Teorema de Pitágoras eu não aprendi”. E eu lembro que o professor, ele falou assim: “Gente...”. Ele estava ensinando Produtos Notáveis. É a última coisa que eu sei que eu aprendi na Educação Básica. Ele falou assim: “**Nunca esqueçam produtos notáveis, que a vida inteira de vocês, vocês vão usar**”. E eu lembro que eu anotei assim no cantinho para não esquecer produtos notáveis. E eu não esqueci [Risos]. (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

*[...] eu defendo essa busca, para esse olhar para essa realidade, [...] mostrar para os estudantes como que a Química nos ajuda a entender o mundo, entender essa realidade. Então, por exemplo: ao invés de a gente falar de alcenos, alcinos... por que a gente não olha essa problemática do preço do gás? Não é? Então, como que essa problemática do preço do gás tem afetado esses estudantes? Como será que eles estão cozinhando? Será que a mãe está podendo fazer bolo no forno? Então vamos entender essa realidade, não é? E vamos pensar [...]. Por que a gente cozinha com gás liquefeito de petróleo? Gás liquefeito? Como assim o gás liquefeito? Não é? Quais são as substâncias que estão ali presentes? Não é? Quais são as propriedades dessas substâncias que explicam a gente usá-las ao invés de usar o etanol? [...] A gente pode problematizar, por exemplo, algumas questões... que as pessoas estão sendo queimadas. Por que estão tendo que cozinhar com outros combustíveis? E como que a gente pode lutar para ter melhores condições, adequadas para todos? E aí as discussões **mobilizam esses estudantes a quererem saber mais**. (Professora 1/Química – entrevista)*

*[...] pra mim a relação teoria e prática [...] eu não quero desconsiderar esse olhar de Física com o cotidiano imediato, então eu estou trabalhando um conteúdo, eu estou trabalhando por exemplo dinâmica das forças e leis de Newton e eu consigo dizer “oh, gente isso se aplica lá no movimento, no asfalto, no cinto de segurança”. Eu tento fazer um pouco mais: eu tento levar problemáticas pra dentro da sala de aula e essa **relação teoria e prática articulada a uma leitura crítica de mundo**. (Professora 1/Física – entrevista)*

Observamos nos extratos três possíveis concepções sobre a relação teoria e prática, cuja ausência fragilizaria a aprendizagem do sujeito: a primeira compreende a articulação entre “saber a ensinar” (conhecimento novo) e “saber apr(e)endido” (conhecimento prévio), por meio da qual um objeto de conhecimento novo ou complexo é associado a aspectos relevantes da estrutura de conhecimento do sujeito; a segunda refere-se à interface e aplicabilidade do conhecimento no cotidiano; e a terceira, por sua vez, envolve a promoção de

leituras críticas do mundo. Sob inspiração da epistemologia freiriana, a última professora apresentada prossegue com sua narrativa:

*[...] esse olhar que eu quero falar agora ele é um pouco diferente: [...] na verdade você vai trazer a realidade, problemas sociais, temas contemporâneos para dentro da sala de aula e isso ser o ponta pé inicial, isso ser o ponto de partida, e esses conceitos científicos me ajudam a entender esse problema e me ajudam a **problematizar e me posicionar** sobre ele. E aí há essa relação teoria e prática, porque eu trago essa realidade, eu discuto teoricamente e **eu coloco esses estudantes para pensar sobre essa realidade. Então é um diálogo**, né, é uma outra forma de pensar teoria e prática, né, não é só exemplificando quantitativo; trago **exemplo do cotidiano e a gente coloca a teoria, eu levo o problema, eu trago o tema da vivência deles e o conteúdo, os saberes da área** me ajudam a entender e problematizar esse tema. Então é uma outra perspectiva, [...] ele pode ser trazido de maneira diferente, ele pode vir de um processo que a gente chama de investigação. Então qual a realidade, por exemplo, que os meus estudantes vivenciam nessa localidade, nessa escola, no bairro deles? [...] o que a gente chama de **investigação do tema gerador**<sup>28</sup>... (Professora 1/Física – entrevista)*

Abordar a questão do “tema gerador” como possível metodologia para a produção de saberes na interface ensino e pesquisa, como sugere a docente, traz à tona outros impasses epistemológicos presentes nas tentativas de aprender e ensinar Ciências Exatas, dentre os quais o desafio da interdisciplinaridade e a superação do dualismo sujeito-objeto. Nas palavras de dois professores:

*[...] eu acredito que se a gente trabalhasse junto mesmo, com o complemento de outras áreas, planejando juntos, e os estudantes vissem que a linguagem, aquilo faz sentido... “poxa o professor de Biologia também tá trabalhando isso, o da Química também está, estão trabalhando duas coisas que estão conectadas, a pesquisadora lá da Ciência Cognitiva disse que é a favor dessas conexões...”. [...] uma forma de os estudantes perceberem que **está tudo conectado**. (Professor 3/Matemática – entrevista)*

*[...] essa forma como o currículo é organizado de forma disciplinar, apesar de que eu sou altamente estruturalista [risos], **essa forma de organizar as coisas [...] em disciplinas, cada uma na sua caixa, é uma forma que impede, inclusive, de você observar o outro**. Não é? E aí cria esses mitos, esses estereótipos, essas rotinas de aversão às outras coisas. Então, por exemplo, eu vejo muita gente dizer assim: “vou fazer Pedagogia porque não gosto de Matemática”. Você não vai ser professor de Matemática nos anos iniciais, na Educação Infantil? Não é? Então vamos ver. Ter aversão à coisa, isso vai influenciar também em outras, não é? Inclusive na forma como você ensina. (Professor 1/Matemática – entrevista)*

<sup>28</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

Em outros termos, a fragmentação e verticalização do conhecimento decorrentes do paradigma científico moderno, conforme discutimos no Capítulo IV, colocam professores e estudantes face à desconexão entre os campos do conhecimento: se veem entre o ensino e a aprendizagem de uma ciência demasiadamente teórica, conteudista, alicerçada em conceitos e fórmulas sem vida e alheios à realidade que os cerca. Para os professores e alunos-já-professores, o ensino das Ciências na perspectiva da indissociabilidade teoria-prática e produção de um saber interdisciplinar e dialógico favorece a superação da fragmentação científica e do dualismo sujeito-objeto: compreendem que a coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, na e para além da sala de aula, dinamiza e enriquece as experiências formativas, possibilitando a “ressignificação” da relação sujeito-saber na medida em que promove a descoberta de novas formas de aprender e ensinar.

Uma quarta concepção emerge, referente às relações teóricas e práticas que circulam a formação de professores e seu saber fazer pedagógico: *“os estudantes têm saído com aquela ideia de que o estágio é a parte prática. [...] é algo que eu não acredito: [...] eu acredito que o estágio ele é justamente esse [...] momento importante porque ele possibilita essa relação entre teórico-prático”* (Professora 1/Química – entrevista), ou seja, viabiliza a aproximação crítica entre saberes epistemológicos e vivências experienciais. Aspectos que podem repercutir nas apatias e demissão subjetiva do aprender:

*A forma de abordagem dos conteúdos, no Brasil inteiro, é muito limitada e não encontram uma razão de existirem, a contextualização é frágil e, em razão disso, constantemente os alunos perdem o interesse por não enxergarem uma aplicação prática para aquilo que é ensinado. A exemplo, podemos destacar elementos matemáticos como, curvas infinitas, equações, inequações, ângulos, catetos, hipotenusa, inclinações, elementos químicos, distribuição eletrônica, ligações químicas, movimentos, momentos angulares. Nada disso é devidamente contextualizado com uma aplicação prática cotidiana, nenhum aluno de qualquer dos sistemas educacionais brasileiros é capaz de aplicar estes conhecimentos na vida cotidiana.*  
(Professor 3/Química – memória educativa)

Assim, depreende-se das memórias educativas e entrevistas com os professores e alunos-já-professores que o uso dicotômico da teoria e prática constitui preocupante impasse no e para o processo de formação e atuação profissional, com implicações no ser e saber fazer docentes: sua emergência fragiliza a práxis, fragmentando e desqualificando-a, e tende à (re)produção de “modelos educacionais tradicionais”, acrílicos, descontextualizados e distantes da realidade escolar e social.

Talqualmente, a dicotomia – manifesta e latente – entre ensino e aprendizagem é indicada como inquietante impasse:

*[...] eu já discuti com os colegas da Matemática aqui, que eles separam o ensino e a aprendizagem. Eu já sou da vertente de que eu acho que só há aprendizagem quando as duas coisas estão juntas, sabe? Ensino-aprendizagem. Então, só há ensino se houver aprendizagem, só há aprendizagem se houver ensino. E mesmo nas relações mais sutis. Nas relações com nossos pais, com nossos avós, ela é uma relação profunda entre ensinar e aprender, não é? Então eu acho que se não está havendo aprendizagem, não está havendo ensino. Então, para todo mundo, esse processo, o processo está com problemas, não é? Então a gente tem que olhar esse processo como um todo. (Professora 1/Química – entrevista)*

*[...] o ensinar e o aprender eles estão implicados, não existe uma separação. Então, como possa ser que eu ensinei se esse menino não aprendeu nada? Eu não ensinei... (Professora 2/Matemática – entrevista)*

Em ambos relatos, pode-se apreender que, embora sustentem a indissociabilidade entre aprender e ensinar, as docentes inconscientemente culpabilizam a figura do professor(a) pela não aprendizagem dos estudantes: “se não está havendo aprendizagem, não está havendo ensino” (Professora 1/Química), “como possa ser que eu ensinei se esse menino não aprendeu nada? Eu não ensinei...” (Professora 2/Matemática). Ademais, a relação ensino e aprendizagem perpassa também uma dimensão autoformativa: *aprende-se ao ensinar e ensina-se ao aprender*, pois *ensinar inexistente sem aprender e vice-versa* (FREIRE, 2013).

Quando questionada sobre as dificuldades de aprendizagem matemática dos estudantes – desveladas pelos elevados índices de evasão e reprovação nas escolas e universidades –, uma docente reflete: “acredito que essas Ciências elas têm uma linguagem muito própria, específica e diferente da nossa linguagem materna” (Professora 2/Matemática – entrevista). Entende-se a linguagem materna, ou língua primária/nativa, como a primeira apreendida pelo sujeito e, portanto, sua referência em termos de comunicação: em meio à escuta, observação e interação desde o nascimento com “outros falantes” pertencentes ao seu grupo étnico-linguístico, o bebê (infans) internaliza-a e processualmente a transforma em “linguagem medular”. Conforme sugere a professora, a linguagem matemática, por sua vez, constitui uma “linguagem universal” que, embora difundida no cotidiano, nem sempre é utilizada, ocupando, assim, um “lugar secundário” no processo de constituição do sujeito e de suas aprendizagens, pois fundamentalmente é por meio da linguagem verbal materna – sinônima de identidade cultural – que o sujeito desde o princípio se expressa, sente, cria e age, ou seja, estabelece relações consigo, com os outros e o mundo.

Neste sentido, além das especificidades inerentes à matemática como discurso linguístico, a distância consciente ou inconscientemente estabelecida em espaços escolares e não escolares entre linguagem matemática e língua materna constituiria um dos impasses para o ensino e a aprendizagem:

*[...] essas Ciências, eu não posso dizer que elas são diferentes, porque, assim, vamos supor: História, ela tem um nível de abstração grande, ela exige da gente que a gente tenha uma elasticidade mental para poder dar conta. Só que eu acredito que, enquanto na História a gente tá usando a nossa linguagem natural, que é a língua portuguesa, a linguagem matemática, a linguagem utilizada na Física, na Química, ela é **uma linguagem muito diferente da língua portuguesa**; então, por exemplo, na alfabetização [...] eu trabalho com o professor uma frase bem simples, tipo: **“três mais dois é igual a cinco”**. Então a gente faz umas tiras e nas tiras a gente escreve as palavras em língua portuguesa, no verso a gente escreve assim:  $3+2=5$ . **Gente, é completamente diferente! A simbologia é completamente diferente**. Talvez, você vai escrever “3”... você só coloca aquela curvinha ali; aí cada vez mais, a cada série, essa linguagem vai ficando mais aprimorada, aí o professor vai encher o quadro com um monte de símbolos que eu não faço a menor ideia do que tá escrito... (Professora 2/Matemática – entrevista).*

A docente propõe às instituições de ensino a articulação entre linguagem matemática e língua materna desde as primeiras experiências escolares dos estudantes, para que, ao depararem com situações-problema de diferentes níveis de complexidade, possam “criar intimidades” com o estranho-familiar que habita os conceitos e linguagens específicas desse campo do conhecimento: a promoção dessa relação na perspectiva da indissociabilidade entre teoria e prática é assim apresentada como possível via para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, pensamento crítico e espírito investigativo.

Tal proposta parece-nos atravessada pelas possíveis conexões com o que se tem discutido sobre “letramento” e “letramento matemático”, termos que epistemologicamente buscam introduzir novos sentidos teórico-práticos às tradicionais expressões “alfabetização” e “alfabetização matemática”.

Historicamente, o ensino da língua materna nas escolas e espaços educativos não formais sobrepõe o ensino da matemática. Circula manifesta e sutilmente no imaginário social-educativo o discurso de que durante o processo de escolarização inicial a aprendizagem da escrita e leitura pela criança deve anteceder a aprendizagem de noções matemáticas. Geralmente, a ênfase é direcionada à inserção das crianças no universo da escrita e leitura por meio do ensino do “alfabeto materno” com vistas à sua utilização como código de comunicação e apropriação do sistema de escrita, processo tradicionalmente conhecido como

alfabetização; na sequência ou concomitantemente, mas sem privilegiá-la, inicia-se o ensino da leitura e escrita matemática, a alfabetização matemática.

Para além de uma alfabetização preocupada em desenvolver no sujeito a capacidade de codificar e decodificar mecanicamente a escrita e os números, tem sido crescente nos discursos e práticas pedagógicas a emergência da concepção de letramento, entendido como o ensino da leitura e escrita como práticas sociais. Assim, frente às demandas de uma sociedade grafocêntrica, o letramento matemático compreenderia ler e escrever crítica e matematicamente: mais do que uma alfabetização matemática voltada para a mera realização de fórmulas e cálculos, envolveria raciocínio lógico, habilidade de argumentação e resolução de problemas, com vistas à problematização, compreensão e atuação no espaço social.

Um dos docentes participantes da pesquisa denuncia a “matemática mecânica” historicamente reproduzida no ensino, dos anos iniciais da Educação Básica à pós-graduação, e revela – com base em sua trajetória escolar e vivências profissionais como docente de estágios supervisionados – que a maneira como se ensina matemática atualmente nas escolas de ensino fundamental e médio não difere das próprias experiências que o marcaram como estudante em seu passado escolar: *“para mim não mudou, continua o mesmo modelo. [...] essa semana eu assisti algumas aulas, eu tinha criado uma expectativa [...] estágio do Ensino Médio. [...] e eu fiquei extremamente decepcionado”* (Professor 3/Matemática – entrevista). E complementa, na perspectiva do letramento matemático: *“Um desafio para nós sermos professores de Matemática é reconhecer que ela, deve ser compreendida como ferramenta de leitura de mundo. [...] mudaria toda a forma de trabalharmos com essa ciência”* (Professor 3/Matemática – Memória Educativa). Concepção reiterada na entrevista quando fala sobre o eu-professor que tenta/deseja ser: *“eu não gostaria de ser um professor que estimula o mecanismo da memorização, [...] eu gostaria de trabalhar com matemática como eu disse [...] uma matemática sendo ferramenta para você ler as coisas que acontecem no mundo”* (Professor 3/Matemática – entrevista).

Entretanto, sublinha alguns desafios enfrentados nas tentativas de propor aos discentes uma nova relação com o conhecimento matemático por meio de questões sociocientíficas:

*Eu trabalho com temas de urgência social, iniciação sociocientífica no ensino de Matemática. [...] na Educação Básica minha experiência com iniciação sociocientífica não foi muito bacana, eu tive alguns problemas do tipo: os estudantes não aceitavam, diziam que eu não estava fazendo o meu trabalho e que eles queriam uma aula de Matemática. [...] “professor, e a gente não vai ter aula não, de Matemática?”, “você não vai ensinar nada não, de Matemática?”. Poxa, eu tô fazendo qualquer coisa ali, sabe, aí você tenta sair desse modelo que tá aí imposto, aí escuta isso. [...] eu sei que é questão*

**de cultura mesmo.** [...] *Como se eu não estivesse dando uma aula de Matemática: partia de um tema que era algo que afetasse eles na comunidade em que estavam inseridos, mas eles simplesmente não aceitavam, porque a cultura da Matemática daquele local e eu me arisco a dizer da maioria das escolas da rede estadual é de que a aula de Matemática tem que ser aula passada no quadro, uma síntese da teoria matemática e na sequência a gente fazer exercício e quanto mais a gente fazer exercício melhor pra poder a gente aprender e saber resolver uma tarefa similar na prova...* (Professor 3/Matemática – entrevista)

A significativa totalidade dos sujeitos rechaçam o “modelo culturalmente difundido” de que “ciências exatas = fórmulas + memorização”: “[...] aspectos culturais são carregados para as universidades e aqui observamos professores de disciplinas exatas deduzindo dezenas de fórmulas que não levam a nenhuma conclusão. Esquecem-se da explicação e entendimento dos fenômenos em detrimento de fórmulas vagas” (Professor 3/Química – memória educativa). O ato de decorar – ou seja, de reter dados e informações na memória sem que haja atividade intelectual suficiente para promover a sua construção e compreensão – é visto como um impasse para a relação do sujeito com o conhecimento na medida em que produz a “falsa ideia” de “aprendizagem adquirida” por meio da “fixação” superficial e temporária de conteúdos que tendem ao esquecimento após sua reprodução em avaliações. Há queixas dos professores quanto ao desequilíbrio entre qualitativo e quantitativo presente no ensinar e aprender: a cultura da competitividade, a pressão interna e externa às instituições de ensino por boas notas, o não desejo de saber do sujeito e não identificação com o curso, disciplina ou professor(a), dentre outros, são apontados como possíveis fatores motivadores da decoreba e valorização quantitativa da nota.

*Eu tinha professoras que entregavam a nota por ordem crescente, tinha umas que entregavam por nota decrescente; isso era de uma frustração, [...] você via seus colegas recebendo e ficava “Ah, eu tirei 8, tirei 7, tirei 6”. Quando chegava no 6 você já se... parava! Essa comparação atrapalha...* (Professora 4/Matemática – entrevista)

O depoimento desnuda uma característica do ideal de *bom aluno* presente no imaginário escolar: é aquele/aquela que “se destaca” positivamente nas “avaliações das aprendizagens”. Ainda sobre o “modelo”:

*[...] o bom aluno é justamente aquele que não só recebe as informações, não é aquele aluno passivo. [...] critica também, não é? [...] aquele estudante que participa, que interage, que ele ajuda os colegas, [...] um estudante que não fica preso a um processo de quantificações, mas é um estudante que preocupa, que [...] perceba que a aprendizagem dele é muito*

*mais importante do que ser apenas uma nota.* (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista)

Uma pressão pela *performance* e melhor desempenho que pode acompanhar o sujeito desde a tenra infância por meio da educação familiar e escolar. Afinal, a busca pela “melhor formação” com vistas à “melhor posição” remonta à Educação Infantil, quando o desejo dos pais pelas creches e pré-escolas “de excelência” para os filhos já evidencia uma preocupação pelo “futuro de sucesso” destes que, submetidos ao desejo do Outro e silenciados em relação ao próprio desejo, muitas vezes são enclausurados em extenuantes “rotinas de adultos” – aulas de dança, pintura, teatro, natação, música, inglês, informática, artes marciais, futebol, dentre outras atividades – que impossibilitam a vivência do direito à infância, com possível produção de “efeitos de inscrição” que constituirão o sujeito psíquico.

Entretanto, os sujeitos da pesquisa pontuam, a partir de suas experiências na “pele” de aluno(a) e professor(a), que os altos índices de evasão e reprovação nos cursos de graduação, por exemplo, são problemáticas recorrentes entre estudantes de camadas populares com trajetória formativa marcada pela precariedade da Educação Básica e ausência da participação e incentivo dos pais em relação aos estudos. Neste sentido, a estrutura familiar também é sublinhada como questão emblemática, conforme relatos de dois professores: i) “*eu colocaria estrutura familiar... eu cheguei a perguntar ao estudante como era a casa dele*” (Professor Nestor/Física – entrevista); e ii) “[...] *estou lembrando: eu tinha muita dificuldade em Matemática e Línguas e tal quando eu era criança [...], mas isso tem muito mais por questões da minha vida, de familiar, não é? Filho de pai alcoólatra, mãe com depressão e tal e tem outras coisas envolvidas...*” (Professor 2/Física – entrevista).

Retomando a discussão sobre “qualidade *versus* quantidade” no ensino-aprendizagem, as contribuições dos professores e alunos-já-professores corroboram a tese de que *conhecimento e informação não podem ser lidos como sinônimos*. Tecnicamente, se informação diz respeito ao conjunto de dados organizados sobre determinado tema, fato ou fenômeno, para configurar-se em conhecimento (do latim *cognoscere* = saber, ato de conhecer) demandaria o trabalho intelectual, pois entendem que *conhecimento é a informação trabalhada* mediante problematização, contextualização, compreensão, aplicação.

Assim, para os sujeitos da pesquisa, a relação com o conhecimento e o saber nas Ciências Exatas sofre os impasses da memorização e reprodução acrítica de conceitos e fórmulas, com impactos sobre a produção interdisciplinar do conhecimento e sua interface com o “mundo real”: “*eu preciso descobrir o porquê de algumas coisas da área que eu*



*trabalho; incomoda não saber o porquê e simplesmente só utilizar algumas coisas que eu memorizei”* (Professor 3/Matemática – entrevista). E confessa: *“algo que incomoda [é] a forma que a gente nem se questiona quanto à natureza do saber que a gente tá ensinando”* (Ibid.). Neste sentido, outras narrativas:

*[...] trabalhei com alunos de Ensino Médio, especificamente do 1º ano [...], eu me lembro muito deles terem concepções assim de “ah, eu não gosto dessa área”, “essa área é chata”, “eu vou ter que memorizar”. Eu lembro muito, isso foi muito marcante pra mim... (Professora 1/Física – entrevista)*

*Eu sempre detestei Química no Ensino Médio [...] e depois eu fui perceber que era o método que o professor usava de memorização de equações que eu não via sentido nenhum, que era aquela química inútil, que era de decorar fórmulas, decorar conceitos e tudo mais. [...] só que eu via que a química era mais do que aquilo que meus professores me apresentavam. [...] pra mim era como se fosse meio místico, meio mágico, de dizer “tá acontecendo uma reação química no meu organismo”, “tá acontecendo uma reação química no meio ambiente, no ar e eu não estou vendo e eu gostaria de compreender porque é que eu não estou vendo”. Então é a questão dessa questão tão abstrata que a Química é e que eu disse ‘eu vou fazer Química’.* (Professor 2/Química – entrevista)

*[...] eu não gostava de decorar. Eu tinha que criar uma conexão lógica, associar com alguma coisa para poder eu aprender, porque quando eu faço assim eu aprendo para sempre, é muito difícil que eu esqueça; mas quando é para você memorizar uma coisa pelo simples fato de memorizar, já não flui.* (Professora 5/Matemática – entrevista)

A problemática da memorização nas Ciências Exatas e seus efeitos sobre o informar-se em detrimento do aprender, segundo os professores, pode ser motivada por múltiplos fatores, dentre os quais a concepção e prática pedagógica (como evidencia o depoimento do Professor 2/Química) e a internalização de discursos estigmatizantes que se repetem através das gerações e são transmitidos de maneira dita e não dita (como sugerem as professoras 1 e 5, de Física e Matemática, respectivamente).

Outros aspectos correlatos são acrescidos: i) a estrutura curricular, pois entendem que os diferentes elementos que a compõe – tempos, espaços, organização dos componentes curriculares (relevância do conhecimento, carga horária, interdisciplinaridade, etc.), atuação docente, concepção de ensino e aprendizagem, avaliação, dentre outros – podem motivar ou desmotivar a relação com o conhecimento e o aprender (relatam, por exemplo, que “excessos” de disciplinas e o acúmulo de saberes fragmentados desestimulam a aprendizagem); e ii) a carência de “formação adequada” dos professores responsáveis pelo ensino das Ciências Exatas nas escolas.

Segue narrativas de três docentes do curso de Licenciatura em Física acerca da problemática da formação de professores, impasse que, segundo eles, colabora fortemente para a perpetuação das dificuldades de ensino e aprendizagem nesse campo do conhecimento:

*[...] a gente de fato tem pouquíssimos professores formados [...]. Então dos professores que estão aí atuando, se é que a gente tem professores formados na área, mas aqueles que a gente tem ainda vem de uma formação de 3+1, e isso acaba de alguma maneira influenciando sim a percepção dos estudantes e forma como esse professor trabalha. (Professora 1/Física – entrevista)*

*Muitas das dificuldades da Física, Física ser um terror, primeiro é o folclore, primeiro é a questão de já estar inserido na sociedade que aquilo ali é algo absurdo, difícil, não é? Mas se você for ver, mesmo com pessoas, [...] nas sociedades, assim, mais, não vou dizer evoluídas, mas de poder econômico maior, Estados Unidos e Europa, a Física vai ser difícil em qualquer lugar [...], pela própria característica inerente à própria disciplina, não é? Mas muito tem a ver com o desempenho ser baixo, principalmente pela média da formação. Aqui é pior do que na maioria dos lugares, por conta da formação precária. (Professor 2/Física – entrevista)*

*[...] o fato de um professor não ter a formação adequada, adequada na Física, na ciência em geral, ele tende [...] a fazer exemplos sucessivos daquilo que ele já conhece; por exemplo, ele não se aprofunda no conteúdo, ele não se aprofunda no fundamento, ele não se aprofunda na fenomenologia porque é mais complicado. Pra ele é mais fácil dar dados de uma equação [...]. “Vamos falar da aula de forças: o que é força? Segundo a lei de Newton”... Então ele não dá muita ênfase à construção fenomenológica e conceitual que Newton fez, ele vai direto pra “força é igual a massa vezes aceleração”, porque é mais fácil pra ele, professor sem a formação adequada, [não] discutir os fenômenos e fazer argumentações a respeito da ideia de Newton de mundo, de como ele pensava, de como ele enxergava o universo. Então coloca lá  $F=M.A$  [...]. Isso aqui é Física? Isso aqui não é Física, não é Física, isso é uma aplicação de fórmula... (Professor Nestor/Física – entrevista)*

Nesta direção, o último docente denuncia o que chama de “modelo tradicional de ensino das ciências” e suas implicações na formação dos sujeitos:

*[...] estudante chega pra mim em Física básica: “professor, eu brocava em Física, eu tirava 10 direto; o professor fazia vários exemplos nas aulas e eu estudava os exemplos e as provas eram parecidos com os exemplos e eu acertava, e com o senhor eu só tiro nota baixa, [...] o que é que tá acontecendo?”. Eu falei assim: “o problema é que você tá pensando no exemplo, você não tá pensando no conceito, então se eu mudar uma besteirinha aqui no exemplo que você tá acostumado, você não consegue fazer, porque você não aprendeu o conceito, você aprendeu aquele exemplo e muito fixado em encontrar a resposta de uma equação; isso aí é coadjuvante, não é ator principal. [...] tem que saber fazer a conta? Tem que saber fazer a conta se você é um engenheiro, se você é um geólogo, um físico, um matemático, um químico [...]. Precisa saber fazer a conta porque senão se você errar na conta um prédio cai e muita gente morre, então você*

*tem que saber a conta, mas se você não tiver o conceito você não vai pra frente, você não consegue perceber o equívoco em um projeto, [...] tem que ter uma coisa e tem que ter a outra.* (Professor Nestor/Física – entrevista)

Importante ressaltar, entretanto, que a aprendizagem está intrinsecamente ligada à memorização, sem a qual a relação do sujeito com o saber e produção do conhecimento estaria comprometida. Sob inspiração freudiana, pensamos que o aprender passa pelas dimensões do “recordar, repetir, elaborar e construir”. Neste sentido, aprender é rememorar, *reminiscer*: expressões que nos conduzem ao significante “memória” e permitem questionar os “significados escolares” tradicionalmente atribuídos ao termo “de-cor-ar” (lembrar de cor). Etimologicamente, decorar no sentido de “guardar na memória” deriva do latim (*cor* ou *cordis* = coração) e significa “guardar no coração”. Outrora, o coração fora concebido como a “sede da afetividade, inteligência e memória”<sup>29</sup>; contudo, a “verdade científica” afirma que o coração não é o órgão da memória e afetividade – pois seria nosso cérebro “a base” dos comportamentos, sentimentos e pensamentos –, ainda que possua “rede neuronal” e atue em sintonia com a mente humana.

Assim, sugerem os professores e alunos-já-professores que decorar mecanicamente a Tabela Periódica, a Fórmula de Bhaskara ou as Leis de Newton não seria aprender, pois, para tal, demandaria atividade intelectual. Contudo, o trabalho intelectual não se realiza sem o trabalho da memória. Se memorizar remete à ideia de “guardar no coração”, podemos pensar que aprender implica travessia pela dimensão do desejo. Psicanaliticamente, conforme exposto, para aprender o sujeito precisa deparar-se com a falta, isto é, com o desejo, pois é a “*fome de conhecimento*” e o “*coração disposto*” (Professor Nestor/Física – entrevista) que ensejam a “apropriação” do saber, ou seja, sua inscrição na memória.

Rubem Alves<sup>30</sup> assinala que “aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece”, pois “o que a memória ama fica eterno”, consciente ou inconscientemente. Destarte, pressupor o aprender como rememoração, reminiscência e elaboração sob a ótica do desejo implica considerar que a relação do sujeito com o conhecimento e o saber constitui uma experiência singular que envolve implicação subjetiva, esquecimento e recordação, memórias conscientes e inconscientes.

<sup>29</sup> Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso: 14 fev. 2023.

<sup>30</sup> ALVES, Rubem. Fazer nada. In: \_\_\_\_\_. **O retorno e terno**: crônicas. São Paulo: Papyrus, 1992.

### 2.5.1 Uma “ambivalência epistemológica”: em Ciências Exatas não se admite erros, mas “errar é o normal”?

Circula no imaginário social e escolar/acadêmico o discurso de que em Ciências Exatas não pode permitir o erro. Com rigor metodológico e epistemológico, essas ciências produzem “a verdade sabida com certeza”, conforme discutimos no Capítulo IV, pois crê-se que são “matematicamente precisas”, destituídas de equívocos subjetivos. Destarte, pensamos que esse discurso epistemológico historicamente transmitido entre as gerações acerca das *Hard Sciences* pode produzir efeitos visíveis e invisíveis sobre as relações que professores e alunos estabelecem com o objeto de conhecimento, dentre os quais ressaltamos a resistência aos erros nos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o erro nas Ciências Exatas desvela-se como possível impasse epistemológico: a busca pela “resposta certa” – característica de uma ciência pautada na precisão e objetividade – repele a possibilidade de emergência do equívoco ou da falta, pois supõe-se que para produzir o “saber exato” os erros e incertezas precisam ser eliminados ou explicados à luz do “rigor científico”. Inconscientemente, essa concepção de ciência e conhecimento científico impregna o aprender e ensinar Ciências Exatas.

Afinal, nas relações com a matemática, por exemplo, essa *disciplina difícil*, o sujeito é “educado” para não encontrar meio-termo ou *uma resposta não toda*, pois difundiu-se a concepção de que nesse campo do conhecimento se está certo ou errado. Sob essa ótica, o “melhor” e o “pior” estudante seria, respectivamente, aquele/aquela que “mais acerta” e “mais erra”. Se recorrermos às explicações dicionarizadas, errar é relacionar-se com o (considerado) incorreto: se enganar, cometer equívocos, distanciar-se da verdade, ou seja, do real (no sentido daquilo que, em contraste ao hipotético ou fantasmático, “existe realmente”). Portanto, só se erra em relação a um paradigma, a um saber legitimado como norma ou referência. *Existe* uma “resposta verdadeira”, um mistério a ser desvendado, enfim, um modelo a ser alcançado e, portanto, aprender significaria, nesta lógica, seguir um modelo e assimilar “o que é certo” e “o que é errado”.

Desse contexto, uma pergunta surge: *haveria erro sem padrão?* Parece-nos que a ideia de erro não pode emergir desconectada da idealização ou fixação de um padrão científica, social e/ou culturalmente validado como correto<sup>31</sup>. Em relato sobre experiências

---

<sup>31</sup> Essa “nossa ideia” não é autoral: descobrimos que Pinto (1997) a esboçou em sua pesquisa de mestrado intitulada “Erros e dificuldades no ensino da álgebra: o tratamento dado por professoras da 7ª série em aula”,

formativas na graduação, uma professora do CCET aborda a questão do erro nos processos de ensino e aprendizagem:

*[...] todo mundo pode errar. O errar é o normal. Então, a gente não pode se bloquear. [...] quem não erra? A gente erra em tudo. A gente erra fazendo comida, [...] às vezes sai salgada; a gente erra passando uma roupa, não sai bem passada; a gente erra fazendo um monte de coisa. **Por que a gente não pode errar numa aula? [...] e é a forma de aprender. O erro faz parte do aprendizado. E eu tenho que dizer isso quase todas as aulas, de todas as formas possíveis.** (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Portanto, repensar o erro nas aprendizagens implica reconhecê-lo como aspecto integrante do processo. O medo de errar, muitas vezes “efeito” de experiências extraescolares e escolares anteriores, e o quadro sintomático a ele associado (sentimento de inferioridade e culpa, angústia, frustrações, recusa de se expor, entre outros), pode causar “bloqueios de aprendizagem” nos estudantes, que, traumatizados na relação com o saber, manifestam mal-estar. Segundo a referida docente, a criança ou adulto que erra *deseja acertar* e que a postura do(a) professor(a) face aos equívocos dos estudantes pode motivar ou desmotivar a aprendizagem, ou seja, provocar o desejo de saber ou a demissão subjetiva do aprender.

A resistência ao próprio conhecimento – impasse recorrente nas Ciências Exatas, como sugerem os professores e alunos-já-professores – pode estar associado a aspectos internos e externos ao sujeito em suas relações com questões subjetivas, socioculturais, didático-pedagógicas, curriculares, epistemológicas. Narra uma docente:

*[...] quando eu estou trabalhando com Estatística [...] é outra coisa. É outra coisa porquê? Porque é uma matemática aplicada. [...] eu acho extremamente mais fácil, ou pelo menos é um desempenho muito melhor: as minhas turmas de Métodos têm 90% de aproveitamento, quase todo mundo passa. Agora, **as turmas de Cálculo, que é aquela coisa mais abstrata, que é difícil de você fazer uma matemática aplicada, é 90% de reprovação. Mas é a ementa que a gente tem que seguir,** [...] a gente tem que ensinar a mesma coisa a aluno de Engenharia, que é para aluno de Geologia, eles vão utilizar de uma forma completamente diferente, mas eu tenho que ensinar aquilo para eles. Eles têm uma enorme dificuldade. Por que? Porque não é aplicada. (Professora 5/Matemática – entrevista)*

As entrevistas e memórias educativas transmitem a concepção de que “errar e reprovar nas Ciências Exatas é o mais esperado” pelos professores e próprios estudantes: a impressão “lida” é a de que enquanto *acertar* desvela-se uma “surpresa atípica”, *errar* traduz-se em

“evento habitual”. Noutras palavras, errar nas Ciências Exatas é considerado o padrão (normal). Assim, os elevados índices de evasão e reprovação escolar em Física, Matemática e Química, por exemplo, ainda que inquietantes, parece não produzir “maiores consternações”, pois o discurso – ora manifesto, ora latente – da “genialidade do conhecimento” que atravessa o campo das Ciências Exatas admite que o “aceitável” é deparar-se com 90% de reprovação nas “ciências difíceis” (*Hard Sciences*): o anormal seria obter 90% de sucesso nos desempenhos escolares/acadêmicos (percentuais meramente ilustrativos).

Sugerem os participantes da pesquisa que a natureza epistemológica dessa aérea do conhecimento, essa “linguagem outra”, com seus “conteúdos abstratos e genéricos”, seria motivadora das dificuldades de aprendizagem: como insinua a docente supracitada, *quanto mais abstrato é o conhecimento menos aprendizagens são construídas*. Em outros termos, para a professora, conteúdos abstratos constituem impasses epistemológicos e, portanto, refletir sobre as situações de ensino na perspectiva da articulação teoria e prática, em diálogo com as especificidades epistemológicas das Ciências Exatas, emerge como possibilidade de “aproximar” o sujeito daquilo que é “ensinado” (mostrado) e, assim, dos erros aos acertos, promover o aprender (conhecer).

Nesta direção, os professores de maneira geral recorrem às “ciências da aprendizagem” (*Learning Sciences*) – campo interdisciplinar composto pela Pedagogia, Psicologia e Neurociência, dedicado aos estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à implementação e aprimoramento de técnicas e métodos de ensino (supostamente) capazes de “ressignificar” o trabalho pedagógico nas salas de aula – na esperança de compreenderem como o sujeito aprende para, então, saber lidar com os erros ou “problemas na aprendizagem”. Uma busca pelas explicações “científicas” sobre a aprendizagem que, segundo Lajonquière (2013, p. 67 acréscimo nosso), “repousa na ilusão (Freud: “crença animada por um desejo”) de que “saber é poder”, ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo [leia-se: professor(a)] detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação”, na medida em que intermediaria o estímulo pedagógico e a resposta para (re)conectar o desconectado por meio de “ortopedias reeducativas” idealizadas pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico.

Nesta perspectiva, “o erro sempre é tido como sendo uma associação não exitosa que tanto pode ser revertida, com maior ou menor dificuldade, graças a uma nova programação cuidadosa dos estímulos, como pode ser evitado pelo exercício e o reforçamento” (Ibid., p.

66). Entretanto, sob a ótica psicanalítica, o autor tece críticas às explicações behaviorista-reflexológicas da aprendizagem:

[...] os supostos erros ou “problemas na aprendizagem” nos indicam que a construção dos conhecimentos está regida por leis que se situam para além do controle direto, intencionado pelo pedagogo, psicoterapeuta e pela própria criança. Ou seja, no nosso juízo, o erro mostra-se como sendo a ponta de um *iceberg* que não só navega arbitrariamente, como também está empenhado em chocar-se com tudo o que se interpõe a sua frente (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 66, grifo do autor).

Sob essa ótica, pensar a aprendizagem dos conhecimentos científicos compartilhados ou construídos compartilhadamente no seio do laço social está para além de uma lógica (uma razão): *algo de uma outra ordem* (Freud: “outra cena”) escapa ao controle direto e “isso” atravessa as tentativas de aprender e ensinar, *tecidas de mal-entendidos*. As experiências de aprendizagem revelam-se extremamente singulares e os “erros” ou vicissitudes que um sujeito (do desejo) suporta em sua relação com o saber/aprender são impossíveis de serem padronizadas, haja vista que sua singularidade – colocada em questão na hora de toda e qualquer aprendizagem – não cessa de não se inscrever.

Algumas questões levantadas pelo autor sobre o sujeito epistêmico (piagetiano) e o sujeito do desejo (freudiano/laciano) e suas relações com as aprendizagens entre o conhecimento e o saber são oportunas para (re)pensarmos a questão do erro: i) as maiores ou menores dificuldades de um sujeito nas suas aprendizagens podem ser exaustivamente explicadas recorrendo à laboriosidade que implica em si mesmo todo processo de (re)construção das negações ou aquele da tomada de consciência?; ii) como explicar que alguns dos consabidos erros construtivos<sup>32</sup> passem a ser, para mais de um sujeito, em certo sentido, verdadeiros erros sistemáticos<sup>33</sup>?; iii) por que à consciência de um sujeito se impõe insistentemente uma determinada maneira de (re)construir alguns observáveis, e não outros, que acabam recortando, sobre o horizonte, uma outra objetividade, que guarda uma relação de contradição virtual com aquela compartilhada socialmente pelos sujeitos do mesmo nível de desenvolvimento estrutural?; iv) por que os erros construtivos, mais ou menos compartilhados

---

<sup>32</sup> Na perspectiva piagetiana, *erros construtivos* compreendem aqueles “que resultam momentâneos, pois o sujeito consegue removê-los, acabam convertendo-se na própria condição de possibilidade do relançamento das *regulações* [que] implicam em si mesmas verdadeiras construções”, na medida em que o aprendiz em sua laboriosa tentativa para conhecer mais, após marchas e contramarchas, remove esses “erros” e coloca em seu lugar novos e “melhores” conhecimentos (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 130, grifo do autor).

<sup>33</sup> Sob o prisma piagetiano da “epistemologia (psico)genética”, *erros sistemáticos* compreendem “o fato de que em diversas oportunidades as crianças “se equivocam” sempre do mesmo modo, como sendo um indicador da particular lógica infantil” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 116).

por uma classe de sujeitos em virtude de seu nível de desenvolvimento, deixam de ser tais para transformar-se para fulano ou beltrano em erros sistemáticos?

Segundo Lajonquière (2013, p. 192, grifo do autor), “o *sujeito epistêmico* do construtivismo genebrino (bem como seu *sujeito psicológico* pós-70) e o *sujeito do desejo inconsciente* da psicanálise não podem ser simplesmente costurados”, dada a impossibilidade de “construir um tranquilo território de passagem (o que a epistemologia clássica chama de “formas de conectividade”) entre uma teoria e outra”, pois se assim procedêssemos “estaríamos reduzindo a teoria psicogenética da inteligência à psicanálise ou vice-versa”. Todavia, assim como o autor, pensamos que tais pressupostos constituem impasses epistemológicos “totalmente discutíveis”: embora a psicologia genética e a psicanálise possuam especificidades teóricas e metodológicas – haja vista que cada uma, a seu modo, conceitua “o sujeito, seus processos de aprendizagem e os erros que neles se cometem, valendo-se de noções que só adquirem consistência naqueles territórios teórico-práticos nos quais se originaram” –, não significa, por certo, que se trate de compartimentos do conhecimento fechados, mas abertos à “importação conceitual” que, por sua vez, não pode ser confundida como “articulação teórica”, mas assumida no sentido de “trabalho de reconstrução conceitual” com vistas à produção de “novos objetos de conhecimento” (Ibid., p. 193-194).

Como pontua o autor, a psicanálise não nega a existência do organismo e sua complexidade anatomofisiológica, mas sobre ele produz novos conhecimentos: para além do saber médico/biológico, entende o corpo em suas relações com o pulsional, sob a lei do desejo, (re)construído social e culturalmente, inserido no campo da palavra e da linguagem.

A psicologia genética e a psicanálise *pressupõem epistemologicamente* a existência do organismo ou, se preferirmos, a atividade das estruturas nervosas ditas superiores. Porém, isto não impede, ao contrário, possibilita que ambas recortem e construam um *objeto de conhecimento específico* que não se confunde com a organicidade de um sujeito dito concreto: por um lado, a *materialidade cognitiva da inteligente equilíbrio majorante*<sup>34</sup> e, por outro, a *materialidade significante do pensamento inconsciente*<sup>35</sup> (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 207, grifo do autor).

<sup>34</sup> Para a psicologia genética, a *equilíbrio majorante* caracteriza-se pela construção de esquemas cognitivos (estruturas mentais) capazes de possibilitar ao indivíduo uma ascendência em relação ao nível cognitivo (passagem do desequilíbrio para o equilíbrio), ou seja, implica a compreensão de algo novo a partir da remodelagem dos conhecimentos prévios através de processos de auto-regulação, assimilação e acomodação.

<sup>35</sup> Para a psicanálise, o sujeito que aprende é o sujeito do desejo inconsciente pulsionado a partir do Outro no campo da palavra e da linguagem: um sujeito que está para além da consciência, impossível de padronização, complexo em sua singularidade e subjetividade – que não se desenvolve, mas se constitui – e cujas aprendizagens se processam na ordem do significante que cava o buraco do desejo, uma “falta a ser no ser”.



Noutras palavras:

Assim temos que, por um lado, o *onipresente funcionar majorante da cognitiva equilibração inteligente* produz conhecimentos e, por outro, o *infatigável trabalhar inconsciente do discorrer significante* produz sonhos, lapsos, atos falhos e sintomas (isto é, um *plus* de saber). O produzido está aprisionado em diferentes formas: um sonho é sonhado e, portanto, objetivado numa imagem; um lapso de linguagem é escutado e, portanto, objetivado num som; um conhecimento pode ser objetivado numa fórmula que, por sua vez, pode passar a objetivar-se no fato de um foguete ir para a lua vencendo a lei gravitacional. Mas, a equilibração e o inconsciente, quem os viu? Mais ainda, alguém viu a lei gravitacional ou apenas, como Newton, só vê cair maçãs? (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 208, grifo do autor).

A partir da psicanálise, sustentamos que “as vicissitudes nas aprendizagens, das quais o erro não é mais do que um de seus disfarces, são consideradas indícios das tensões que imperam no Outro” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 211). Estruturado como uma linguagem e entendido “como um campo de desejos contraditórios que transcendem a existência empírica da individualidade orgânica” (Ibid., p. 211), esse Outro se articula enquanto tal num discurso: é o *discurso do Outro* (LACAN, 2008) – ou o inconsciente freudiano – “quem” fala ao sujeito desejante onde se cifra tanto a possibilidade quanto a impossibilidade do aprender, como é o caso das produções sintomáticas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem matemática que incorporam ditos e não ditos circulantes no imaginário social e educativo, onde discursos sobre o aprender e não aprender não cessam de não se inscrever, trazendo implicações para a relação que estabelecem consciente e inconscientemente com o conhecimento e o saber.

### 2.5.1.1 Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber

Os professores das disciplinas ditas pedagógicas e práticas de ensino relatam que é recorrente entre os estudantes de licenciatura em Física, Matemática e Química, ou mesmo entre os docentes, uma manifesta valorização dos componentes curriculares específicos da área em detrimento daqueles direcionados à formação de professores, com possíveis repercussões na aprendizagem da docência. Alguns relatos acerca desse impasse:

*[...] trago o meu olhar para as questões das disciplinas de Práticas de Ensino, de Estágio Supervisionado, a maior dificuldade que eu sinto [...] não é necessariamente no processo de ensino-aprendizagem, mas é como eles não valorizam da mesma maneira no processo de ensino-aprendizagem essa disciplina como eles valorizam as outras disciplinas.*

*Então a dificuldade ela vai refletir de alguma maneira nesse processo de ensino-aprendizagem, né? Mas a maior dificuldade que eu sinto nessas disciplinas é que os estudantes eles não dão a mesma atenção, a mesma prioridade, a mesma valorização para esses dois grupos do processo formativo de Física. (Professora 1/Física – entrevista)*

*[...] um estudante que fez as cadeiras de matemática e foi dando um jeitinho de deixar as cadeias ditas pedagógicas para o final. (Professora 2/Matemática – entrevista)*

*Durante a graduação sempre gostei das disciplinas de cálculo, das físicas e da maioria das disciplinas de química em geral. As disciplinas voltadas ao ensino de química, apesar de reconhecer sua importância e me dedicar para elas, não me agradavam muito. Enquanto as disciplinas da pedagogia como psicologia da aprendizagem, organização da educação brasileira, educação em direitos humanos, foram extremamente penosas de se concluir, apesar de eu também reconhecer a importância delas. (Aluno-já-professor 1/Química – memória educativa)*

Segundo o referido discente-já-docente (1/Química), a rejeição à dimensão pedagógica da formação revela-se inversamente proporcional ao prazer que sente quando se relaciona com os conteúdos específicos da Física, Matemática e Química: no tocante às “disciplinas da pedagogia”, como nomeia, “foram extremamente penosas de se concluir”, afeto jamais percebido “conscientemente” quando se tratava da relação com os objetos de conhecimento específicos da área. Conforme sustenta, essa oscilação entre prazer (aprender com sabor) e desprazer (aprender com sofrimento) pode estar associada, respectivamente, ao desejo e não desejo de saber: “eu acho que foi mais por questão de gosto. [...] tudo que era passado eu sempre buscava fazer, e fazer com o máximo de empenho que eu conseguia [...], mas, ainda assim, essas disciplinas elas não despertaram tanto interesse em mim” (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista). Neste sentido, insiste: “é como se você estivesse numa reunião muito ruim, que quisesse que ela acabasse logo, mas é importante você estar ali e você vai indo nessa reunião de qualquer forma. [...] eu não gostava de estar ali fazendo elas (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista).

Quando questionado sobre “o que aprendeu com elas”, ou seja, quais as “marcas” deixadas pelas disciplinas pedagógicas e afins na formação e construção de representações sobre o ser e saber fazer docentes, assim afirma:

*[...] as disciplinas de ensino [...] foram muito importantes, principalmente na questão de eu [...] mudar minha visão sobre ensino [...] e também de aprender novas metodologias para o ensino de Química. As disciplinas pedagógicas, no curso de Química, a gente não tem muitas para falar a verdade. Eu acho que alguns outros cursos têm mais disciplinas pedagógicas, [...] porque muitas dessas coisas elas já são discutidas*

*propriamente nas disciplinas de ensino de Química. Algumas disciplinas pedagógicas eu confesso que eu praticamente não aproveitei nada mesmo, só fui aprovado [...] por exemplo, Organização da Educação Brasileira [...] eu não lembro muito, [...] Psicologia da Aprendizagem também não foi uma disciplina que eu acabei aproveitando em questão de aprendizados; [...] a gente discutiu muito a questão da teoria de Piaget, de Vygotsky e tudo mais, mas também não é um conhecimento que eu levei. [...] a maioria das disciplinas pedagógicas que eu acabei fazendo durante a graduação não tive muito aproveitamento na questão de aprendizado mesmo. [...] fui aprovado com notas boas, [...] mas que hoje são conhecimentos que eu não levei para frente. (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)*

Segundo a Professora 1/Física, por sua vez, ela própria, quando licencianda, também tendia para uma estimada aproximação em relação aos estudos da fundamentação teórico-práticos relativos às especificidades do campo: *“eu lembro que o meu orientador de TCC falava muito pra mim isso, ‘tenta outras coisas, não pode ficar apenas no contexto de Física’; ele me puxava muito pra escrita”*. Para ela, trata-se do *discurso do Outro*: *“é uma coisa cultural do próprio curso, porque a gente é colocado em um lugar de treinamento matemático, com essas palavras mesmo, e aí a gente acaba esquecendo justamente do desenvolvimento dessas outras habilidades”* (Professora 1/Física – entrevista), consideradas também essenciais para a formação e atuação profissional docente.

De acordo com a mesma docente, para além da necessária formação básica/específica, os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química precisam estimular e proporcionar aos futuros professores estudos de formação geral e do campo educacional/pedagógico e da área de atuação profissional. Ao refletir sobre a relação com o saber, pontua que para além dos impasses epistemológicos relacionados às “particularidades do conhecimento” no campo das Ciências Exatas, as dificuldades dos estudantes associadas ao domínio de outros saberes – como interpretação de textos – afetam negativamente as aprendizagens:

*[...] eu não acho que a Física ela é mais difícil que as outras, eu acho que ela tem particularidades. Eu sempre falo assim porque o pessoal remete muito a Física à Matemática, mas o grande problema que eu percebi na Física, principalmente na Educação Básica e também no Ensino Superior ministrando a disciplina de Física, é **uma dificuldade, por exemplo, com a interpretação de textos**, [...] mas o bicho papão muitas vezes está atrelado à matemática. [...] você tem que ter um bom domínio matemático, de uma boa linguagem matemática, mas **você também tem que ter um bom domínio de língua portuguesa, principalmente de interpretação de textos**. [...] eu tive muito mais dificuldade com outras disciplinas... pra mim, na minha vivência escolar, outras disciplinas eram muito mais difíceis, pra mim Português, Literatura, elas sempre eram muito mais difíceis, eu sempre me dava melhor em Matemática, em Ciências. Seria bem irônico eu dizer que a minha disciplina é muito mais difícil porque a minha vivência ela diz o contrário. (Professora 1/Física – entrevista)*

Desse modo, reitera a professora que seus estudantes universitários, de maneira geral, apresentam “lacunas” (falta de base) no tocante às aprendizagens matemáticas, mas ressalta a presença concomitante da problemática da escrita, leitura e interpretação de textos:

*[...] a dificuldade que eu percebi era muito voltada a isso: não era tanto a questão de matematização, mas **uma falta de entendimento do que estava se pedindo ou uma dificuldade de conseguir ler o livro, o texto, interpretar e entender.** [...] é muito comum em nossa área a gente escutar assim: que os estudantes de Física não têm base em matemática. É o que a gente mais escuta, escuta isso na graduação, escuta isso no Ensino Médio e o que eu fiquei me perguntando é que de fato tem algumas dificuldades, mas a matemática que a gente utiliza na Física, principalmente na Educação Básica, ela não é uma matemática de alta complexidade assim, ela é uma matemática mais básica mesmo, de equação de 1º grau, trigonometria; e eu acho que os estudantes eles acabam se perdendo nessa relação mesmo de fazer essa transposição da linguagem de matemática para física, mas **eu acho que o grande problema ele tá ainda nessa outra área, da interpretação**, desse entendimento do problema e conseguir fazer essa transposição para base matemática, dentro desse sentido da aprendizagem específica de física... (Professora 1/Física – entrevista)*

Os alunos-já-professores (1 de Matemática, 2 de Física e 3 de Química) manifestam desejo de saber Ciências Exatas e possível “facilidade” para apre(ender os conhecimentos dessa área. Entretanto, assim como a Professora 1/Física, evidenciam resistências ou dificuldades de aprendizagem em relação aos outros campos, especialmente Língua Portuguesa. Alguns relatos ilustram o exposto:

*[...] estudei na Escola M. A. V. entre o 1º ao 4º ano. Nessa escola, percebi a diferenciação de algumas disciplinas como Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Bom, eu gostava dos cálculos básicos, nesse sentido, me identificava muito com os números, já quando se falava em escrita de textos e leituras não era tão fanático. (Aluno-já-professor 1/Matemática – memória educativa)*

*No ensino médio sempre tive facilidade com ciências da natureza e matemática, o que me fez ter grande proximidade com as disciplinas de física, química, biologia e matemática. Gostava muito de ver vídeos e ler livros ou revistas sobre curiosidades sobre estes temas além de gostar muito das biografias dos grandes nomes destas áreas. Minha maior dificuldade estava nas linguagens, gramática e inglês parecia coisas de outro mundo pra mim, a pesar de ter tido ótimos professores. (Aluno-já-professor 1/Física – memória educativa)*

*[...] eu sabia que eu queria fazer um curso de exatas, [...] comecei primeiro na Engenharia e me descobri lá como uma pessoa que gosta de Física. [...]*

*gosto muito de falar de Física, falar de Matemática. (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

*[...] minha vivência estudantil nunca foi das mais fáceis, sempre tive sérios problemas com a língua portuguesa, uma vez que esta não tem 100% de previsão matemática, mas sim muitas regras e métricas. Apesar de ser desde muito jovem um voraz amante da leitura, estes episódios sempre dificultaram minha vida escolar. Talvez isso tenha sido fruto da minha dislexia, diagnosticada apenas durante o doutorado. (Professor 3/Química – memória educativa)*

*Desde o ensino fundamental sempre gostei das disciplinas da área de exatas, inicialmente matemática e ciências, posteriormente, matemática, química e física, principalmente, a química, área em que decidi seguir na universidade. Apesar disso, ainda gostava de algumas disciplinas de humanas, como história e geografia, mas não me interessava da mesma forma do que pelas disciplinas da área de exatas. Minha preferência por essas disciplinas se dava principalmente por um gosto pessoal, nunca tive nenhuma dificuldade real em qualquer disciplina, mas naturalmente eu considerava as disciplinas da área de exatas mais difíceis do que as outras. (Aluno-já-professor 1/Química – memória educativa)*

*Sempre fui atraído pelas disciplinas que envolviam números, [...] não me recorde de nenhum momento onde eu tenha tido dificuldade com números após a 3ª série. Isso me levou a ter sempre notas altíssimas em matemática, geometria, física, química (nem tanto). [...] Dificuldade máxima em aprender sempre esteve em coisas relacionadas à produção textual, não há nem o que descrever, eu seria uma porta escrevendo um texto. [...] os conteúdos de ciências da natureza e matemática estão sempre frescos na minha cabeça. Eu tenho uma lacuna ali quanto a Biologia no 1º Ano, essa sinceramente não recorde nada. Mas todo o resto, é como se ainda recordasse das falas icônicas de cada professor. Aprendi conteúdos de língua portuguesa a duras penas, classificação morfológica, sintaxe, orações, e outros, apesar de recordar desses conteúdos. Foi duro o estudo deles... (Aluno-já-professor 2/Química – memória educativa)*

Face ao exposto, importante sublinhar uma diferenciação a partir da psicanálise em relação às expressões *conhecimento* e *saber*: i) como desvelam os depoimentos dos professores e alunos-já-professores, os conhecimentos “são plurais e dizem respeito ao mundo físico, ao lógico matemático, àquele das letras ou das convenções da sociedade, dentre outros mundos do possível. [...] são acumuláveis e articuláveis em conjuntos cada vez mais reversíveis; podem também ser ensinados”; e ii) o saber, por sua vez, “é só no singular e constitui uma outra ordem ou dimensão radicalmente irreduzível a qualquer um dos mundos possíveis. [...] diz respeito ao *desejo*. [...] o *saber* não é acumulável e não é passível de ser ensi(g)nado como os *conhecimentos*” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 52-53, grifo do autor). Assim, *na ordem do Conhecimento* reina, numa perspectiva piagetiana, a equibração majorante; *na ordem do Saber* impera, numa perspectiva psicanalítica, o paradoxo de “querer

saber” e “não querer saber”, não no sentido de “direção”: no máximo “expressa uma muito peculiar – a que mantém o sujeito a uma distância ‘ótima’ do mistério do desejo do Outro” (Ibid., p. 301).

## 2.6 Desejo de aprender, desejo de ensinar

Como pontua Silva (2019, p. 224), para que o aprender e ensinar possam advir, é preciso que o professor(a) suponha no sujeito (criança ou adulto) um aprendiz – isto é, *alguém capaz de aprender algo* – e sustente uma posição desejan: “importante que um professor veja em seu aluno alguém digno de saber aquilo que ele já sabe, alguém a quem ele possa ensinar”, para que então seja possível o estabelecimento de uma relação de transferência por meio da qual possa acessar o conhecimento, ou seja, vir a aprender; para tanto, supõe-se também “como condição fundamental a possibilidade de o professor contar com um lugar semelhante para si” como sujeito suposto saber. Destarte, pensamos que se o sujeito “se mantém em uma posição objetalizada diante do Outro e diante do conhecimento, [...] não assumirá a possibilidade de vir a saber de si e do mundo”: ao sair desse lugar de onde só se responde ao desejo do Outro, poderá “vir a dizer de si” e, assim, emergirá “a possibilidade de que algo faça falta”, portanto, “a possibilidade de desejar e, por isso mesmo, de aprender” (Ibid., p. 224).

Neste sentido, com a palavra uma professora: “*eu não posso olhar para uma pessoa e [...] ‘ah, aquela pessoa nunca vai aprender a tirar a toalha molhada do banheiro’; não, ele vai aprender, ele vai dar conta. [...] acreditar que todos têm competência para aprender*” (Professora 2/Matemática – entrevista). Para a mesma docente, a possibilidade de aprender e ensinar somente ocorre mediante a emergência do desejo:

*[...] ter esse desejo de fazer o outro aprender; porque, assim, se você foi para a aula e você está nem aí, tanto faz se o aluno vai aprender ou não vai aprender, você nem vai sofrer se o menino não entendeu nada... então, assim, essa vontade que você tem de fazer o outro aprender, isso facilita bastante; uma dinâmica, um caderninho com um monte de metodologia não vai adiantar em nada.* (Professora 2/Matemática – entrevista)

Ou seja, ensinar exige estética e ética, implicação subjetiva, comprometimento com o outro (FREIRE, 2013). Nas palavras de Haddad (2009, p. 120), “educar é ir ao encontro do outro e para o outro: é preciso acreditar, fazer história, deixar marcas”. Assim, é fundamental que para aprender o sujeito aluno ocupe a posição de quem *pode aprender* e que para ensinar

o professor (sujeito que supostamente sabe) ocupe a posição de quem *pode ensinar*. Entretanto, para “ocupar esses lugares”, com vistas à ocorrência de um ensino e uma aprendizagem, os sujeitos são surpreendidos por uma multiplicidade de possíveis impasses: como sugere o Quadro 08, impasses de *várias ordens* que atravessam as tentativas de aprender e ensinar. Nas palavras de Silva (2019, p. 224-225), trata-se de uma travessia marcada por impasses históricos, culturais, sociopolíticos, psíquicos: “uma jornada que só pode ser feita de um a um, pois para cada sujeito essa tomada de posição se dará de forma diferente”; por isso mesmo, trata-se de um trabalho que demanda “investimentos de desejo” de ambos os lados e “aposta no sujeito”, como também destaca a Professora 2/Matemática, sob pena de não instalar as “condições necessárias” para o aprender.

Portanto, para que o conhecimento circule na escola, os sujeitos professor e aluno são “convocados” a ocuparem posição numa relação que se desvela dialética: concordamos com a autora que “aprender e ensinar são trabalhos também psíquicos a serem feitos e que demandam uma tomada de posição – inconsciente – na relação transferencial”; portanto, “quando, por qualquer motivo, causa-se um curto circuito nessa relação, podemos considerar que aprender ou ensinar pode gerar sobrecarga de trabalho psíquico para algum dos lados envolvidos” (Ibid., p. 224-225). Tomando a concepção exposta pela Professora 2/Matemática – de que para (conseguir) ensinar é preciso considerar o sujeito “competente para aprender” –, podemos pensar, por exemplo, que uma criança, adolescente ou adulto em quem um professor não supõe a possibilidade de que venha a aprender algo, provavelmente, “para se deslocar desse lugar suposto – “daquela que não aprende” – e assumir uma outra posição – inconsciente –, precise trabalhar “um tanto a mais” e, por isso, pode ser que se detenha por um “tempo a mais” em alguns impasses para aprender (Ibid., p. 225).

Em outros termos, os impasses no percurso de aprender, quando ocorrem, como sustenta a autora, não dizem respeito exclusivamente a um ou outro elemento dessa dupla (professor e aluno) desarticulado do contexto sociocultural mais amplo – dada as incidências do desejo do Outro, as quais todos estão em posição de sofrer –, conforme também evidencia o Quadro 08 elaborado a partir das narrativas dos professores e alunos-já-professores: “quando discutimos sobre aprender e ensinar, estamos apontando para uma complexa rede de relações entre sujeitos e outros em que, cada um a seu modo, se entrelaçará – na melhor das hipóteses – na sua cultura e em sua história” (Ibid., p. 222).

Os professores e estudantes são/estão atravessados pelo vivido em seus passados escolares e extraescolares, pelas relações estabelecidas com o conhecimento desde suas

infâncias, na escola e para além, cujas “marcas” continuam inscritas no sujeito do desejo inconsciente. Como vimos, em relação às Ciências Exatas, discursos presentes no imaginário educativo não formal e formal – um “saber difícil” e para gênios, é normal reprovar em matemática, área de meninos e não de meninas, dentre outros – são incorporados pelos sujeitos, muitas vezes antes mesmo de se tornarem escolares, e “reatualizados” em suas tentativas de aprender e ensinar. Afinal, *o discurso é um laço social* e o Outro ocupa um lugar constitutivo para o sujeito.

Desse modo, nas relações com o conhecimento escolar, especialmente em determinadas áreas, como é o caso das Ciências Exatas, reproduz-se consciente e/ou inconscientemente um *discurso do Outro* que diz ao sujeito: “nem todos são capazes de aprender matemática” ou “Física é para mentes brilhantes” ou “deixe Química para os meninos”. Discursos que produzem sintomas e repetições – inconscientes –, e podem interditar o desejo e a própria relação subjetiva e produtiva do sujeito com o conhecimento, que acaba inibida. Nas palavras de Silva (2019):

A relação que alguém (criança/aluno ou adulto/professor) poderá estabelecer com o conhecimento e o aprender/ensinar tem a ver com sua posição inconsciente enquanto sujeito face ao desejo do Outro. Quando o sujeito permanece capturado na posição de objeto do desejo do Outro, atravessando, por exemplo, impasses para operar uma separação em relação a esse lugar, produções sintomáticas relativas ao impasse psíquico acabam por emergir na sua relação com o conhecimento (SILVA, 2019, p. 206).

Não há sujeito sem Outro: é na relação com o Outro que o sujeito se constitui no interior do campo da palavra e da linguagem, fora da qual não há sujeito. Nas relações estabelecidas com o conhecimento e, neste caso, com as Ciências Exatas e docência, professores e alunos-já-professores estão entrelaçados às incidências do desejo do Outro. Afinal, que lugar os sujeitos (professor, aluno e aluno-já-professor) ocupam no desejo do Outro? Qual o lugar do aluno no discurso (inconsciente) do professor e deste no discurso do aluno, e qual o lugar do aluno-já-professor no discurso do professor e do aluno? Quais as implicações d’Isso em sua relação com o conhecimento na escola e universidade, tanto para quem pretende ensinar como para quem pretende aprender?

Como possível reflexão:

[...] o lugar de um sujeito no desejo do Outro incide em sua posição inconsciente e tem desdobramentos na relação dele com o conhecimento. Essa posição pode variar, desdobrando-se em várias nuances possíveis entre dois polos, os quais são, nomeadamente, a posição de objeto do desejo do Outro e a posição de sujeito do desejo. Em outras palavras, teríamos, por um



lado, uma posição indiferenciada em relação ao desejo do Outro, que toma o desejo do Outro como o seu, sem qualquer distanciamento e, por outro, uma posição que, a partir do desejo do Outro, trabalha para elaborar no mundo um lugar próprio e singular para si, coerente com seu próprio desejo. Apostamos, com isso, que, ao se deslocar de uma posição onde só se pode responder ao desejo do Outro, o aluno e o professor podem, ao passarem a falar em nome próprio, conquistar para si um espaço em que seja possível estabelecer uma relação produtiva com o conhecimento (SILVA, 2019, p. 24)

Desse modo, professores e alunos *não falam do mesmo lugar*, pois os lugares estão vinculados a discursos capturados pelos sujeitos do “grande Outro” – do campo simbólico, do discurso do inconsciente, que pode ser encarnado pelo “pequeno outro”; assim, o estudante fala de um lugar, a partir de um discurso, e o professor de outro, mas são lugares-discursos que se entrelaçam (com aproximações e distanciamentos). Nas palavras de Voltolini (2018, p. 42), “um aluno é um lugar discursivo que sustenta, do outro lado o lugar do professor: não há um aluno sem seu professor”. Assim, frente a um sujeito que não responde ou responde pouco como aluno, “o professor se vê ameaçado fundamentalmente em seu saber” (Ibid., p. 42).

Sobre o lugar dos alunos-já-professores, emerge nas entrevistas e memórias educativas a possibilidade de um “não lugar” e a problematização acerca da *vulgarização do lugar de palavra do professor*: ao ocuparem, simultaneamente, a “pele” de aluno e professor estariam envoltos por um “lugar sem lugar”. Questiona-se se um(a) estudante de graduação, ainda não licenciado(a), portanto, ainda não autorizado ao exercício profissional docente, poderia ou teria condições de ocupar e sustentar esse lugar. Tal qual o “professor leigo” ou um estagiário, que “ocupa sem ocupar” o lugar do professor, um “professor-ainda-aluno” aproximaria daquilo que *é (ainda) não sendo*: não tem o lugar, mas deseja tê-lo ou o tem fantasmaticamente. Talqualmente, questiona-se se o próprio professor “formado” e “experiente” consegue sustentar “seu lugar”.

Todavia, pensamos que de uma maneira ou de outra(s), de algum lugar – simbólico ou imaginário – o sujeito professor ou aluno-já-professor responde ao desejo de saber do aluno ou à sua renúncia de saber, assim como no consciente e inconsciente de cada um dos sujeitos que pretendem aprender e ensinar há percepções singulares acerca do lugar que ocupam, o que representam, quais os seus papéis, *como* ser e saber fazer.

### 2.6.1 Se a busca encontra, nasce um outro vazio... pois a satisfação do desejo é a morte

*[...] eu queria ser doutora desde muito cedo. Eu entrei na faculdade dizendo que ia ser doutora e trabalhar no IMPA. Eu percebi que eu não ia trabalhar*

*no IMPA, mas poderia ser doutora. E minha vida meio que ficou em suspensão, [...] era tudo para depois do doutorado, [ininteligível] depois do doutorado, depois do doutorado. Agora eu não posso, agora eu tenho que estudar para terminar o doutorado. Então, eu estava na graduação, já estava pensando em terminar o doutorado e [ininteligível] que fosse me dedicar totalmente para a universidade. E aí em 2017, como é que eu me encontro? 2017 eu sou doutora, já tenho três anos de universidade [...]. Sou concursada, já conquistei o estágio probatório, sou coordenadora de curso, tenho o emprego que eu queria porque eu queria ser professora de universidade federal, sou professora de faculdade, e me sinto extremamente vazia. Porque todas as coisas que eu deixei de fazer, para fazer depois do doutorado, eu não tinha com quem fazer, eu não tinha vontade de fazer e o doutorado não preencheu o espaço que eu precisava que ele preenchesse. Então eu começo a fazer terapia [...], primeiro porque as pessoas não entendem do que estou reclamando. (Professora 4/Matemática – entrevista)*

Onde há falta há desejo, sustenta a máxima lacaniana de que *somos seres desejantes destinados à incompletude e é isso que nos faz caminhar*. Como sugere a narrativa da professora, o encontro com a incompletude – ou seja, com a descoberta de que somos seres *divididos, furados*, inapreensíveis em seu todo e irremediavelmente *faltosos* – pode de um lado gerar sofrimentos, mal-estar, mas de outro apontar possíveis “saídas”, servindo ao sujeito como uma “mola propulsora” em direção ao encontro-desencontro-reencontro de si, do seu desejo: “o sujeito é marcado pela impossibilidade de total completude, em que é justamente essa falta estrutural que lança o sujeito na cultura e no laço social” (SILVA, 2019, p. 38).

Se, conforme a Psicanálise, *é a falta que move o sujeito*, podemos pensar que *a satisfação do desejo é a morte*<sup>36</sup>. Como dissera Clarice Lispector (1920-1977): *quando a busca encontra, nasce um outro vazio*. No caso da professora, essa “satisfação do desejo” ou “busca encontrada” equivaleria ao “preenchimento do vazio” que o diploma de doutorado não foi capaz de saturar: face à fantasia de completude, impossível de ser alcançada, deparou-se com a falta-a-ser, constitutiva do sujeito do desejo.

Sob essa ótica, sustentamos: é movimentado pelo desejo que os sujeitos (professor e aluno) se lançam rumo aos novos saberes, à vida. Assim, para que aconteçam e, então, o conhecimento circule na escola e para além, o aprender e ensinar precisam estar inscritos na ordem da relação falta e desejo, pois *não há desejo sem falta* e, portanto, *sem desejo professores e alunos se verão presos num “beco sem saída”, “impedidos” de realizarem a travessia pelo aprender e ensinar*. Quer dizer, *aprender e ensinar é desejar*: “todo

---

<sup>36</sup> O escritor e crítico literário irlandês George Bernard Shaw (1856-1950), laureado com o Nobel de Literatura em 1925, escreveu: *as long as I have a want, I have a reason for living; satisfaction is death* (tradução livre: enquanto tenho um desejo, tenho uma razão para viver; a satisfação é a morte).

conhecimento começa com o sonho e com o desejo de querer aprender, de querer saber de si”, para autorizar-se a saber do outro (HADDAD, 2009, p. 123).

Se onde há falta há desejo, pensamos que a falta de saber, o não saber, move o sujeito em sua relação com o saber e o conhecimento; por outro lado, se há “saber absoluto”, ou seja, saber sem falta, destituído de furos, pressupõe renúncia ao saber, pois o “tudo sei” cessa a busca, paralisa o sujeito face à possibilidade de aprender (conhecer), de um “mais saber”. Quando o docente reconhece seu limite, errâncias e não-saberes, como pontua Alves e Curado (2017, p. 274), abre-se espaço para a transmissão da castração: ou seja, “a busca deixa de ser a da negação desse furo – tamponamento narcísico através de uma imagem falaciosa – e passa-se a refletir sobre o que fazer com esse furo, logo, abre-se espaço para o potencial criador”.

## 2.7 Do desejo de aprender e ensinar ao “só sei que tudo sei”

Numa perspectiva freiriana, *não há docência sem discência* e ensinar não é puramente transferir conhecimento: pressuposto teórico que, reconhecemos, a psicanálise sustenta, mesmo com suas “especificidades no olhar”. Ensinar exige respeito aos saberes e autonomia dos educandos, “querê-los bem”, saber escutar, estar disponível para o diálogo; requer criticidade e curiosidade, humildade e tolerância, “rigoriedade metódica”, comprometimento, competência profissional e generosidade (FREIRE, 2013). Nas palavras de uma professora:

*[...] para ensinar você precisa... **existe uma generosidade em ensinar**, não é? Porque você vai, aquilo que você custou tanto para conquistar, você quer facilitar ao máximo para o outro. Então, foi difícil para mim aprender GA [Geometria Analítica]. Eu digo para os meninos que GA para mim é tão difícil quanto [ininteligível], que foram as duas únicas disciplinas que eu penei para passar. [...] se eu fosse dar uma disciplina de, da minha área de pesquisa, de Análise Funcional, por exemplo, eu teria que ser generosa o suficiente para ensinar aquilo, na perspectiva que talvez o meu aluno conseguisse enxergar uma coisa que eu não consegui e conseguisse desenvolver uma coisa nova que eu não tive condição de perceber. Então eu acho que, eu não sei, a questão do desejo, mas eu acho que o professor ele tem que ser generoso. [...] **E eu acho que isso é um problema nas Exatas, porque existe uma cultura de que “eu sofri para aprender, então meu aluno tem que sofrer também”**. (Professora 4/Matemática – entrevista)*

Neste sentido, os professores e alunos-já-professores falam sobre a possível ausência manifesta ou sutil dos aspectos assinalados por Freire (2013) nos processos de ensino e aprendizagem. A expressão “professor não é dono do saber” aparece repetidamente nas

narrativas para anunciar que *o docente sabe, mas não sabe tudo* e que, portanto, para ensinar pressupõe amorosidade e implicação com a aprendizagem do outro e de si.

*[...] tirar o professor do pedestal. Assim, o professor, ele tem que fazer muito mais parte da relação de ensino-aprendizagem no sentido de que ele tem que entender que ele não é infalível, ele não é dono do saber. Ele é apenas alguém que vai ser o elo de ligação entre o que o estudante [ininteligível] e o conteúdo programático. Aquele saber que o estudante irá ver [...] o professor [...] faz parte do processo, [...] precisa entender que você não é infalível, que você precisa ajudar o seu estudante, que você precisa dialogar...* (Professor 2/Física – entrevista)

Neste sentido, para um aluno-já-professor, um conjunto de aspetos interligados podem provocar a “morte do desejo” de aprender:

*[...] dos trinta colegas que eu tive [na graduação], alguns acabaram desistindo por não conseguir superar suas dificuldades. E estava relacionada de fato com a metodologia, com a didática, com a [ininteligível] que era ensinada na graduação. [...] na área da licenciatura [ininteligível] os professores têm que refletir o que está ensinando para esses alunos. O que eles estão abordando, que contribuirá para que esses alunos se tornem profissionais. Só que aí, às vezes, têm professores, docentes, que se acham donos dos saberes, não é? Domínio do conteúdo específico, aí, a pluridimensionalidade do saber, enfim. Então, aí eu acho isso um pouco de arrogância, ignorância, porque, sem a empatia, sem o respeito, você está sendo professor?* (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista)

Os sujeitos da pesquisa sustentam que “[...] para ensinar eu preciso dialogar” (Professora 2/Matemática – entrevista). Entre as queixas dos docentes em salas de aula universitárias e da educação básica, destaca aquela relacionada ao descrédito face à *palavra do professor*, que deseja (exige) ser ouvido. Se, noutros tempos, a *palavra professoral* tinha poder/valor e “era escutada atenciosamente”, atualmente perdeu seu lugar de prestígio. Porém, como provoca Haddad (2009), como e por que o professor quer que o estudante o escute se ele não escuta e dialoga com o estudante? Nas palavras de uma professora:

*[...] eu acho que o diálogo ele vai permitir ouvir o outro e ouvir dentro de uma escuta sensível mesmo, sobre dúvidas, saberes, evidenciar as experiências sobre os conhecimentos que vão ser construídos; você permite que o estudante se sinta confortável, porque a gente ouve ainda muito na instituição [...] dos estudantes ficarem com medo de perguntar, ficam receosos e aquilo gera uma frustração.* (Professora 1/Física – entrevista)

Segundo a professora, “ainda tem essa comunicação hierarquizada, de ficar apenas no conteúdo, e eu quero usar essa palavra mesmo, e não como um processo de fato dialógico,

*de sensibilidade, de construção, de perguntar o que os alunos sabem sobre o conteúdo, de individualidade”* (Professora 1/Física – entrevista). E complementa: *“é uma contraposição de algo muito marcante mesmo na nossa área. [...] cultura de educação bancária, de comunicações hierarquizadas, esse pensamento de considerar essa área com o saber privilegiado sobre as demais... isso acaba refletindo sobre o que é professor”* (Professora 1/Física – entrevista). Para outra docente:

*[...] tentar enxergar as coisas, tentar, pelos olhos do aluno. [...] se coloca[r] no lugar do outro para tentar enxergar. E exemplifico. Eu estou lá, não é? Dando toda a minha teoria de Cálculo. Se eu não consigo me colocar no lugar do estudante, com os olhos dele ali, passivo, sentado, recebendo aquele conhecimento, eu não consigo ver onde é que ele vai ter dificuldade. E se eu não consigo ver onde ele vai ter dificuldade, eu não vou conseguir sanar a dificuldade dele. Eu acho que isso para mim aí está o X da questão. Nem sempre eu consigo colocar com o olhar do estudante para entender aquele assunto. Nem sempre eu consigo, mas muitas vezes eu consigo.* (Professora 5/Matemática – entrevista)

Outra docente sugere que ensinar com diálogo, aberto à escuta do outro, pressupõe supor saber no sujeito que aprende, haja vista que o estudante não é uma *tábula rasa* – no sentido de folha em branco –, mas possui saberes, experiências, concepções. O professor, por sua vez, não é uma *tábula plena* – no sentido de folha totalmente preenchida –, mas alguém também em formação que, embora ocupe o lugar de sujeito que (supostamente) sabe, jamais terá domínio absoluto sobre o conhecimento.

*[...] estudar muito e estudar sempre, não pensa que vai estudar qualquer coisinha e que vai dar conta [...], porque não vai; tem que estudar o tempo todo. Eu tenho mania de estudar como se o estudante fosse perguntar e se ele não perguntar eu pergunto: “gente, pra que isso?”. [...] infelizmente, eles foram treinados para não perguntar.* (Professora 2/Matemática – entrevista)

A sala de aula deveria ser assumida, segundo a professora, como *espaço da palavra*, da pergunta e de partilhas, ou seja, da fala para além daquela professoral verticalizada. Destarte, *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*: o professor “que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2013, p. 111). Desse modo, pensamos como o autor: “todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto”, contraindo para si, em relação aos seus mestres, *dívidas simbólicas*; porém, o professor que confunde

autoridade com autoritarismo “se recusa a *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora” e ao negar a afirmação destes como sujeitos do conhecimento, nega também a si mesmo como partícipe dos processos de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento (Ibid., p. 122). Um aluno-já-professor assinala:

*[...] o professor ele talvez tenha mais vivências no conteúdo em si, sobre o conteúdo em si, mas sobre outras coisas o estudante pode trazer muitos pontos que ele ainda não conhecia. [...] sempre no processo de ensinar tem a questão do aprender também implícito a isso, não é? Dentro ali. [...] o professor, ele não vai ser detentor de todo o conhecimento sempre, o conhecimento absoluto não vai ser do professor. [...] muitas vezes é algo mais de troca...* (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)

Entretanto, para o Professor 3/Matemática, “*eu vejo um desafio que é trabalhar em equipe*”. Segundo o docente, “*a postura mesmo em classe e as relações que são construídas com os estudantes, principalmente com os estudantes, uma relação verticalizada, uma relação não permitida de trocas com os sujeitos que são carregados também de conhecimentos*” (Professor 3/Matemática – entrevista).

Algo da ordem de uma “ *vaidade intelectual*” é denunciada nas entrevistas e memórias educativas, sobretudo em relação à docência universitária. São os “*Deuses de Olimpo*”, narcisicamente afetados, como sustenta o Professor 2/Química. Nas palavras de outro docente, “*o professor universitário é muito rival um do outro, apesar de a gente trabalhar muito em conjunto, nós temos muita rivalidade no sentido de quem faz mais, quem tem o Lattes melhor, quem tem produtividade maior*” (Professor 2/Física – entrevista). Em outros termos, competitividade e individualismo – formas narcísicas de expressão – presentes na universidade (ALVES e CURARADO, 2017).

A esse respeito, dois sujeitos externalizam frustrações escolares na educação básica e superior, e sugerem que “*professores soberbos*” criam salas de aulas antipedagógicas:

*Um ponto negativo que vivenciei durante o Ensino Médio foi justamente a imposição de alguns professores na forma de ensinar, mostrando-se superiores em relação aos alunos.* (Aluno-já-professor 1/Matemática – memória educativa)

*[...] professores arrogantes e isso influencia diretamente na aprendizagem. [...] engraçado, eu percebi isso mais [...] nas disciplinas de Exatas do que nas de humanidades, sociais, [...] eu percebo muito isso também no Ensino Superior de estudantes frustrados, estudantes desmotivados, estudantes reclamando de postura de professor no processo de aprendizagem. [...] isso afeta muito sim no processo de aprendizagem e conseqüentemente na motivação deles de permanência no curso.* (Professora 1/Física – entrevista)

Observa a professora de Física que em suas vivências formativas, da educação básica à superior, as disciplinas vinculadas às Ciências Exatas se desvelam como campo do conhecimento marcado pela presença mais expressiva de professores – homens – com “desejo de onipotência”: insensíveis, presunçosos, indiferentes, autocráticos, detentores do conhecimento. Relata uma professora de Matemática a partir de suas memórias escolares: “*aí quando chega na escola, o professor de Matemática é um homem, o professor de Física é um homem, o professor de Química é um homem; em geral, não é um homem muito simpático, é um homem que sofreu e quer que você sofra*” (Professora 4/Matemática – entrevista).

Segundo outro docente, “*vejo nitidamente esse processo de chegar e dizer ‘eu sofri muito no processo de Graduação, [...] de Mestrado e Doutorado e hoje eu estou num lugar de privilégio e eu vou meio que reproduzir [...] a forma de agir que os meus professores tiveram comigo’*” (Professor 2/Química – entrevista). Noutras palavras, “*termina meio que [...] transferindo todas as suas frustrações pra os estudantes. [...] aí eu falo com propriedade na área de Exatas: de professores que enchem o quadro de fórmulas, [...] colocam artigos em Inglês, em Francês, que muitas vezes nem ele domina*”, como estratégia consciente ou inconsciente de punição e manifestação de poder: “*é uma forma de punição que ele encontra para o estudante, para que ele possa ser alimentado no ego dele de que ele é um professor que sabe muito, de que ele é um professor que é cientista, que ele é top...*” (Professor 2/Química – entrevista). As entrevistas e memórias educativas apontam, assim, para o narcisismo como um dos não ditos presentes no espaço acadêmico.

## 2.8 O narcisismo na docência: da relação do professor com o não saber

*[...] o que me fazia diferenciar um professor bom de um professor ruim era seu conhecimento acerca do conteúdo trabalhado e sua capacidade de “transmiti-lo” aos alunos. Uso o verbo entre aspas, pois hoje a minha ideia sobre o papel de um professor, vai muito além da transmissão de conhecimentos. Sempre que não me simpatizava por um professor, era por julgar que ele não tinha pleno domínio do que estava se propondo a ensinar pra turma, sendo sempre muito exigente nessa questão. (Aluno-já-professor 1/Química – memória educativa)*

Inspirado no mito grego de Narciso, o termo *narcisismo* compreende o amor de um sujeito por si mesmo. Filho de Cefiso – deus dos lagos, residente do rio Kifisos, na Beócia – e da ninfa Liríope, Narciso é descrito pela narrativa mítica como um jovem de deslumbrante beleza, mais belo que os imortais e desejado pelas deusas, ninfas e jovens de ambos os sexos;

porém, indiferente a todos e ao amor, se apaixona pela própria imagem ao contemplar seu rosto espelhado nas águas cristalinas de uma fonte.

Segundo Roudinesco e Plon (1998), o termo foi incorporado ao discurso científico no final do século XX, especialmente no âmbito da “sexologia nascente”, primeiramente em 1887 pelo pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) para descrever uma forma de fetichismo em que a própria pessoa se toma como objeto sexual. Onze anos mais tarde, o médico e psicólogo britânico Havelock Ellis (1859-1939) também o emprega em seus estudos sobre a sexualidade para designar um caso de autoerotismo perverso que associou ao mito de Narciso. Em seguida, outros pesquisadores passam a utilizar o termo com maior assiduidade, dentre os quais Freud, que parece mencioná-lo pela primeira vez em comentário acrescentado à edição publicada em 1910 de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Nesse mesmo ano, em *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância*, e em 1911, no *Caso Schreber*, o autor considera o narcisismo um “estádio normal” no curso do desenvolvimento sexual humano. Somente a partir de 1914, com a obra *Sobre o narcisismo: uma introdução*, o termo adquire “valor de um conceito” no discurso psicanalítico: como componente do desenvolvimento infantil e dos investimentos libidinais, passa a ocupar lugar importante na teoria da sexualidade, considerada constitutiva da subjetividade humana.

Desse modo, se nos primeiros textos freudianos o narcisismo remetia a uma ideia de perversão – “em lugar de tomar um objeto de amor ou de desejo fora de si mesmo, e sobretudo diferente de si mesmo, o sujeito tomaria por objeto seu próprio corpo” (CHEMAMA, 1995, p 139) –, após 1914 sofre reconfigurações conceituais: “Freud faz do narcisismo uma forma de investimento pulsional necessária à vida subjetiva, isto é, em vez de alguma coisa de patológico, toma-se, pelo contrário, um dado estrutural do sujeito” (Ibid., p. 139), do qual deriva sua capacidade de autoestima.

Importante dizer que, habitualmente, quando se fala em narcisismo, as pessoas de maneira geral associam-no a “aspectos negativos” – ausência de empatia, indiferença em relação aos outros, padrões destrutivos de si e nas relações, exibicionismo e sentimento de grandiosidade ou superioridade, manipulação ou abuso dos outros, individualismo, necessidade acentuada de admiração, arrogância e altivez, dentre outros possíveis –, os quais a psicanálise não nega, mas, para além, reconhece um “outro lado”, “positivo”: “o narcisismo



seria o elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado à autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais<sup>37</sup>”.

Em diálogos com os professores e alunos-já-professores sobre o narcisismo que perpassa a docência, em especial a docência universitária, pensamos algumas possíveis formas de narcisismo presentes no espaço acadêmico. Outras narrativas corroboram:

*[...] “pô, fulano não tem trabalho publicado, fulano não trabalha, não sei o que...”. Então tem muito disso, não é? Então, **precisa-se melhorar o entendimento do que é ser um professor universitário, qual é sua função social. Cada um de nós é uma liderança. Eu sou um líder. Eu vou ter uma reunião com a Secretaria de Educação na próxima semana, por conta de projeto [...]. A gente precisa entender que nós enquanto lideranças atuamos em conjunto. E isso ainda é muito difícil porque a gente está muito no pedestal de que é um grande professor, e não sei o que e que a gente tem a nobreza da formação.** (Professor 2/Física – entrevista)*

*Eu fui de uma época que os professores, principalmente da graduação, **gostavam muito de humilhar os estudantes.** Essa era a verdade, sabe? Te **faziam sentir mal,** [...] você não sabia e **você era culpado por não saber.** Eu vim dessa, pelo menos na graduação, essa foi a realidade. **No Ensino Médio, alguns não estavam nem aí para você,** chegavam lá, davam o assunto deles, diziam: “ah, isso de universidade é muito difícil”. E, sim, é difícil, mas você quer dizer que eu não sou capaz de tentar? [...] os da graduação, geralmente, nossa senhora! **Acabavam com a vida da gente,** acabavam emocionalmente com a vida da gente. Chegava só o bagaço no final do curso. Mas no mestrado e no doutorado eu tive outra vivência com os professores. Eu não fiz nem o mestrado nem o doutorado aqui no Brasil. E eu tive outro tipo de experiência que de repente me moldou um pouco mais para o que eu sou agora como professora. [...] **Eu não quero essa distância [...]: “eu sou o professor, a doutora e o estudante”.** [...] por incrível que pareça, no mestrado e no doutorado, os meus orientadores, assim, pessoas incríveis que têm o currículo de dar inveja a quase todo mundo [...], eram as pessoas mais humildes que eu conheci. Sabe? Então, eu peguei isso para mim deles. [...] O doutorado é importante? É, mas é um título. Isso não me faz diferente daquele estudante que está na minha frente. Eu vivi um pouco mais do que ele, alguns anos mais. Então eu tenho mais [ininteligível], mas **não é o título que nos separa [...].** Então, assim, os professores da graduação acho que me ensinaram a como não ser. Essa é a questão. (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Segundo Domingues (2013, p. 65), as demandas da atualidade “se encarregam de abrir espaço ao desenvolvimento de outras formas de narcisismo”, presentes em todas as esferas da vida humana, inclusive, no âmbito do ser e saber fazer docentes: “as demandas de um comportamento científico, com a lógica exacerbada, a especialização desmedida nos diversos e ilimitados campos do conhecimento vêm provocando no profissional da educação

<sup>37</sup> Fragmento extraído do curso “Narcisismo: aspectos positivos e negativos”, ministrado pelo psicanalista Carlos Mario Alvarez. Para maiores informações: <https://www.psicanalisedescolada.com/>. Acesso: 03 mar. 2023.

sentimentos de desamparo e solidão frente à sua incapacidade de tudo saber”. Para a autora, diante do “eu ideal narcísico”, convertido em “ideal de ego da docência”, podemos observar “movimentos pendulares na atuação do professor, ora sentindo-se poderoso frente a alunos carentes de respostas e submissos aos seus desejos, ora sentindo-se solitário e impotente frente a situações em sala de aula para as quais não encontra respostas” (Ibid., p. 65).

O discurso da competência, como pontua Voltolini (2018), e o fenômeno imaginário do *bom* professor que povoa, via de regra, o centro das exigências pedagógicas nos espaços escolares, como reflete Pereira (2003), podem levar, a nosso ver, à “desautorização do mestre”, pois face aos ideais pedagógicos, de um lado, e à incompetência para alcançarem esse mestre idealizado, de outro, os professores se sentem desamparados, feridos narcisicamente por não corresponderem ao que deles é esperado, e encontram o mal-estar.

Nas palavras de Domingues (2013, p. 67), “muitos professores talvez se sintam desprotegidos, abandonados, tendo de lutar contra si mesmos, abafando suas necessidades de realização, de afeto e segurança, a fim de moldarem-se e sobreviverem a um determinado modelo atual de ensino”. Neste sentido, também sustentamos a possibilidade de tal inibição contribuir “para a uma forma regressiva de segurança e estabilidade, onde o narcisismo aparece provocando a transformação do conhecimento e do saber em instrumento de domínio e de poder para o professor” (Ibid., p. 67).

Para a autora, observa-se, de um lado, “o mal-estar em vivenciar o vazio do não-saber – a busca incessante do professor pelo conhecimento absoluto” e, de outro, “a necessidade do docente em tomar consciência de furos, lugares de não-saber, que necessita aprender a conviver, incorporar como experiência do Real” (DOMINGUES, 2013, p. 68). Assim, esse professor, carente de espaço para reflexão e de capacidade em “tirar partido” das brechas do absoluto, sofre em sua atuação como mestre, destituído do valor da subjetividade que desvanece ante a objetividade científica e as respostas que a academia deseja produzir em tempos de hipermodernidade e ilimitadas fantasias de conquista e consumo direta e indiretamente incorporadas pela educação, que, por sua vez, é reduzida às intenções tecnicistas, utilitaristas e mercadológicas. Nesta perspectiva, insistem as autoras:

Em conflito com a castração – sentimento de falta e incompletude necessários à saúde psíquica – ao professor é destinado o lugar do conhecimento e da resposta, da segurança das certezas, da promoção de atitudes adequadas e idealizadas à sobrevivência social. Além da demanda pelo conhecimento, percebem-se envolvidos por demandas de afetos parentais dirigidos a eles em sala de aula. O docente está exposto em sua fragilidade narcísica – revive, em cada situação alheia de finitude, limitação,

falta ou carência, a própria história de sua ferida narcísica (DOMINGUES, 2013, p. 67).

Como desvelam as entrevistas e memórias educativas, na sala de aula – um dos palcos de “atuação docente” – muitos professores buscam por “olhares admirados”: “muitos deles gozam sob os olhares devotos dos discentes, expressando a excitação com o saber acumulado, com a possibilidade de despejar suas pesquisas e certezas”; assim, como se nada mais existisse além do “afetamento pelo saber”, falam movidos pela pretensão de causar impactos positivos nos ouvintes, seus súditos aprendizes, de quem aspiram “olhares atentos, perguntas e adoração” (ALVES; CURADO, 2017, p. 267). Todavia, enquanto alguns anseiam pelas perguntas para “exibirem seu saber”, outros, narcisicamente inseguros diante do não saber, se fecham à possibilidade de interrogações: “o desconcerto perante questões que extrapolam o saber possuído é visível em muitos casos, ainda quando tentam solapá-lo com respostas rasas e até mesmo incorretas” (Ibid., p. 267).

É aquilo que observa uma docente – o medo do saber não sabido: “*medo do aluno propor uma coisa que você não sabe*” (Professora 4/Matemática – entrevista). Outro relato docente corrobora o que pontuam as autoras:

*[...] das minhas vivências enquanto estudante, eu sentia uma espécie de tentativa do professor de impedir que eu questionasse, talvez não de forma tão explícita. [...] a postura fechada, não dar abertura... eu não me sentia confortável pra fazer questionamentos. [...] não tinha liberdade. Na Educação Básica era totalmente tradicional, então tinha professores que não gostavam que surgissem perguntas, então eu nunca passei por isso porque eu me tranquei [...] mas já vi colegas na graduação sendo ridicularizados porque faziam perguntas e aí não sei se era porque professor não sabia responder, pode acontecer também, ou simplesmente achava que a gente que estava ali tinha que saber, não sei... mas isso não é bacana porque a gente constrói uma relação entre o saber que não é saudável. Eu não consigo separar essa relação que eu tenho com o docente, essa relação interpessoal que eu tenho com o aluno, com o saber. [...] eu já cansei de ver os alunos dizerem assim: “professor, eu gosto do senhor, mas não gosto da disciplina; mas tem professor que a gente não gosta do professor e por isso acho que não gosto da disciplina por causa do professor fulano de tal”... (Professor 3/Matemática – entrevista)*

Ademais, outro ambiente que favorece “cenas teatrais” são as bancas de defesa, nas quais os “doutores do conhecimento disputam narcisicamente quem brilhará”: “muitas vezes aqueles que deveriam ser os protagonistas, o discente e sua produção, se tornam coadjuvantes perante o duelo que se firma entre os convidados da banca”, uma espécie de disputa sobre

*quem sabe mais*; logo, “o que era para ter caráter de contribuições se torna conferências, palestras, enfim, espetáculos de saberes” (ALVES; CURADO, 2017, p. 267-268).

Face ao exposto, uma docente fala da relação entre narcisismo, saber e poder: “[...] *tem essa coisa de querer ser cruel, querer reprovar*” (Professora 4/Matemática – entrevista), pois, “para ser respeitado” e “alimentar seu próprio ego” como alguém que (supostamente) sabe e ocupa um lugar de poder reprovar seria uma maneira de dizer dissimuladamente ao outro: “estou no controle”, “quem manda aqui sou eu”. Neste sentido, segundo o Aluno-já-professor 1/Matemática, muitas vezes o fato de o professor “*não admitir que o aluno tire dez em sua disciplina*” pode indicar um “superávit narcísico”, considerado possível impasse para o processo de ensino-aprendizagem pelo mesmo<sup>38</sup>. Ademais, evidencia Pereira (2016), há uma relação inconsciente entre os imperativos superegóicos e o mal-estar docente: atravessado pelo discurso pedagógico hegemônico que o culpabiliza pelo fracasso escolar, o professor quando avalia o aluno está avaliando seu próprio trabalho, pois sabe que sobre ele recai uma responsabilidade advinda do Outro quanto à transmissão do conhecimento.

Segundo o Professor Nestor/Física, para além do “narcisismo tirano evidente”, a manifestação do narcisismo docente muitas vezes reside camuflado em piadas sutilmente agressivas e humilhantes, elogios sarcásticos, críticas destrutivas travestidas de boas intenções e ironias ou ofensas disfarçadas de humor, expressas na sala de aula ou noutros espaços acadêmicos, como em reuniões entre os pares.

Em *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, no qual apresenta uma análise psicanalítica do humor<sup>39</sup>, Freud (1905) entende o chiste como uma forma de expressão do

---

<sup>38</sup> Embora os professores e alunos-já-professores não tenham abordado esse assunto, importante pontuar a questão das manifestações do narcisismo entre os estudantes e suas “marcas” na estrutura psíquica e no desempenho escolar de adolescentes e jovens com sucesso e insucesso escolar/acadêmico (individualidade, expressa, por exemplo, no interesse em atividades e produções individuais; competitividade; a fome e sede insaciável pelo sucesso ou desejo de impressionar e se destacar positivamente em relação aos colegas; desdobramentos no tocante à desonestidade acadêmica, como plágios; a busca compulsiva pelo prazer; dificuldades no relacionamento professor-aluno; a necessidade de “aparecer” (exibicionismo) ou dificuldade de participação ativa nas aulas (timidez, por exemplo); hipengiofobia, ou seja, medo de assumir responsabilidade; ausência de autonomia e dificuldades em assumir-se autor do pensar e agir; excessiva preocupação com a estética corporal; violência escolar, dentre outras possíveis implicações. Neste sentido, sugerimos como leitura: RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Narcisismo e adolescência: as (im)possibilidades de aprender. **Estudos de Psicanálise**, n. 27, Belo Horizonte, 2004, p. 49-59. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372004000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372004000100007). Acesso: 07 marc. 2023.

<sup>39</sup> Sugerimos como leituras: I) BOCCHI, Josiane Cristina; JUNTA, Augusto Cesar. Ironia, humor e sublimação: o papel dos chistes no laço social. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 13, n. 3, set./dez., 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472019000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300007). Acesso: 29 marc. 2023; e II) MORAIS, Marília Brandão Lemos. Humor e psicanálise. **Estudos de Psicanálise**, Salvador, n. 31, p. 113-123, out., 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372008000100014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100014). Acesso: 28 marc. 2023.

inconsciente e sugere que as piadas – sobretudo aquelas de natureza tendenciosa ou que tratam de “temas delicados”, difíceis de serem ditos seriamente – anunciam desejos, verdades do sujeito, e servem à descarga de pensamentos inibidos. Segundo o autor, *por meio da brincadeira pode-se dizer de tudo, até mesmo a verdade*; uma verdade que, se descolada do recurso do humor, seria tomada pelo outro como agravo, algo sério ou triste, deposto da presença do riso.

À luz de experiências pessoais, o Professor Nestor/Física fala sobre os limites e possibilidades do uso do humor como “estratégia pedagógica” em sala de aula:

*[...] ser professor pra mim também é você fazer parte da vida das pessoas. [...] fazer parte da vida de uma pessoa é uma coisa muito importante [...] e eu tento fazer parte da parte boa, né, porque você pode fazer parte da parte ruim, e o trauma na vida de uma pessoa é uma coisa que você tem que ter muito cuidado. [...] eu sempre fui muito piadista e as minhas piadas às vezes tinham um cunho muito machista e misógino, [...] aquelas piadinhas de segundas intenções; às vezes fica chato, hoje eu acho chato [...]. E aí é eu já deixei estudantes em situações constrangedoras, [...] e fico triste com isso: quando eu encontro eu peço desculpas. [...] e eu sei que tem gente que não magoa e tem gente que se magoa e isso é minha culpa; quer dizer, você não tem culpa de não gostar de uma brincadeira. [...] hoje eu tenho um cuidado maior; [...] eu tento fazer piada sobre mim, [...] eu conto minhas peripécias, minhas viagens, minhas bobagens e aí eu tento me colocar quando eu sinto uma empatia com o estudante que tem essa facilidade, que mostra uma abertura aí eu começo a brincar; [...] mas, assim, de imediato eu não chego botando os pés pelas as mãos, eu chego como se tivesse pisando em ovos porque antigamente [...] eu pensava: “não, mas é besteira da outra pessoa, [...] eu tô brincando, isso aqui é pra se divertir”. Não, você está se divertindo, mas a outra pessoa está se divertindo? [...] aí eu comecei a reconfigurar, remasterizar essa minha noção em sala de aula e a sala de aula ficou mais respeitosa. [...] e eu provavelmente fiz isso com colegas de trabalho também e eu não me orgulho disso. [...] você não precisa ser divertido demais pra dar uma boa aula, você não precisa ser engraçado pra passar o conteúdo; pode ser uma pessoa com respeito, com seriedade, com descontração, mas não excessiva... esse ponto aí é difícil de chegar, pra mim foi difícil de chegar. (Professor Nestor/Física – entrevista)*

Como pontua o referido docente, há professores que conseguem usar pedagogicamente a comicidade, os jogos e brincadeiras em sala de aula e com/a partir desses recursos fortalecer os laços com os estudantes, ressignificar os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais lúdicos e, assim, motivá-los a estabelecerem relações mais prazerosas com o conhecimento; outros, porém, desavisados quanto aos seus limites e riscos, podem se deparar com mal-entendidos e implicações adversas.

Para Blanchard-Laville (2005), o sujeito que ocupa o lugar do professor no espaço didático tem uma grande parcela de responsabilidade pela condição de uma “atmosfera

transfereencial”: “poderia, por exemplo, pronunciar qualitativos como quente, frio, vívido, mecânico, agressivo, caloroso, aterrorizante, persecutório, inibidor, euforizante etc.”, ou seja, favoráveis ou não ao aprender e ensinar. A autora discorre sobre momentos extremos que podem manifestar-se em salas de aula, possíveis desveladores de sua relação com o saber e o não saber: por exemplo, nas ocasiões pedagógicas em que o docente observa sua competência didática *se inflar como um balão*, perante as quais se sente narcisicamente poderoso, “senhor em sua própria casa”; em outro extremo, situações em que se sente progressivamente incompetente e impotente didaticamente (inclusive perante o narcisismo dos próprios estudantes, como aqueles que às vezes competem com o professor na relação com o saber; afinal, como ensinar a quem tudo parece saber?).

Se, no primeiro caso, as projeções idealizantes dos alunos quase fazem o professor elevar-se acima da terra, no segundo, por sua vez, vê sua incompetência didática se manifestar de modo crescente sob o efeito de projeções persecutórias que deles emanam. Ambos estados, evidentemente extremos, “designam os dois polos do eixo narcísico em torno do qual o professor é levado a oscilar”: ei-lo, de um lado, “com uma sensação de poder, e mesmo de onipotência”; de outro, “se sente em déficit narcísico, podendo mesmo perder o equilíbrio e ser levado a uma passagem ao ato, a interromper bruscamente a ocupação do lugar de professor, abandonar a situação, sair da sala de aula por exemplo” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 143-144).

Todavia, como dissemos, para além dos “aspectos negativos”, reiteramos o “outro lado” do narcisismo, aquele “saudável”, ligado à emergência da autoestima do sujeito desejanste, sem a qual aprender e ensinar seriam atividades intelectuais irrealizáveis, dada a sobrecarga de trabalho psíquico que produziriam. Como desvelam os professores e alunos já professores, para aprender – trabalho psíquico que demanda implicação subjetiva – o sujeito precisa ter amor-próprio, autoestima. Para uma docente – que associa a autoestima ao que nomeia como “atitude positiva” –, a apreciação subjetiva que o sujeito faz de si, se positiva, autoconfiante, favorece o aprender: *“a atitude está relacionada à aprendizagem dos alunos, de maneira que uma atitude positiva em relação à Ciência favorece o caminho de aprendizagem, pois determina uma pré-disposição para que haja engajamento no movimento de construção do conhecimento”* (Professora 3/Física – memória educativa).

Aspectos que atravessam outro impasse anunciado pelos professores e alunos-já-professores: a procrastinação acadêmica.

## 2.9 Procrastinação acadêmica

A procrastinação acadêmica é apontada pelos professores e alunos-já-professores como impasse que afeta a relação do sujeito com o saber e aprender. Etimologicamente, procrastinar – do latim *procrastinatus*, *pro* = à frente + *crastinatus* = de amanhã – significa “à frente de amanhã”: compreende o diferimento de uma ação, ou seja, sua postergação. Literalmente, diz respeito a “deixar para depois” a tomada de posição ou resolução de uma incumbência, situação, demanda.

Provocados pela psicanálise, uma pergunta: por que o sujeito procrastina, ou, noutros termos, o que leva alguém a prorrogar – ou mesmo renunciar completamente – compromissos estimados importantes e muitas vezes impreterivelmente urgentes quanto à sua realização?

Questão que se desdobra em algumas possibilidades de (re)pensar a procrastinação: i) seria uma forma de defesa do ego?; ii) estaria ligada a conflitos inconscientes?; iii) manifesta-se face a tarefas complexas e tediosas ou destituídas de significados para o sujeito?; iv) pode ser reprodução de possíveis “padrões comportamentais”?; v) sofre incidências do Outro?; vi) estaria, portanto, relacionada ao desejo?

Como forma de defesa do ego, a procrastinação corresponderia a uma tentativa de fuga (a serviço da autoconservação) face a ameaças (reais ou fantasmáticas) que colocariam em risco a “existência” do sujeito que instintiva e inconscientemente, desde a mais tenra idade, busca prazer e evita desprazer. Em *Além do princípio de prazer*, Freud (2016 [1920], p. 26) afirma que o fluxo dos processos psíquicos é regulado automaticamente pelo princípio de prazer: “acreditamos que esse fluxo seja sempre estimulado por uma tensão desprazerosa e então tome uma direção tal que seu resultado final coincida com uma diminuição dessa tensão, ou seja, com uma evitação de desprazer ou uma geração de prazer”.

Em sua teoria sobre a díade prazer-desprazer, no texto *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*, Freud (1911) propunha um aparelho psíquico regido pela descarga da excitação (sentida como prazer) ou aumento de tensão (sentido como desprazer): enquanto o prazer estaria relacionado a uma diminuição das quantidades de excitação ou tensão do aparelho psíquico, o desprazer, por sua vez, estaria relacionado a um acréscimo. Assim Zimerman (2008) sintetiza as ideias freudianas apresentadas nesse texto:

Freud mostrou que o bebê, na vigência do princípio de prazer, diante da ausência da mãe, utiliza o recurso de uma “satisfação alucinatória do desejo”. Porém à medida que a alucinação do seio não satisfaz sua fome, ele vai sendo obrigado a aceitar o princípio de realidade, de modo a desenvolver

as capacidades de espera, postergação da satisfação, antecipação da mãe que aparecerá mais tarde, bem como ele utilizará com mais maturidade seus órgãos sensoriais para fazer uma aproximação com a realidade, no lugar do imaginário (ZIMERMAN, 2008, p. 354).

Freud (2010 [1911], p. 84) pontua que “uma tendência geral de nosso aparelho psíquico, que pode ser relacionada ao princípio econômico da poupança de gastos, parece manifestar-se no tenaz apego às fontes de prazer disponíveis e na dificuldade em renunciar a elas”; em outros termos, “assim como o Eu-de-prazer não pode senão desejar, trabalhar pela obtenção de prazer e evitar o desprazer, o Eu-realidade necessita apenas buscar o que é útil e proteger-se dos danos”, ou seja, “a substituição do princípio do prazer pelo da realidade não significa a deposição do princípio do prazer, mas a sua salvaguarda. Abandona-se um prazer momentâneo, incerto quanto a seus resultados, para ganhar, no novo caminho, um prazer seguro, que virá depois” (Ibid., p. 86).

Pensamos que parece ocorrer em relação à procrastinação: trata-se de um mecanismo de defesa que protege o sujeito de processos consciente e/ou inconscientemente interpretados como desafiadores, complexos ou perigosos; portanto, geradores de desprazer e sofrimento. Assim, ainda que se trate de algo importante para o sujeito – como se dedicar à resolução de atividades escolares internalizadas como difíceis ou tediosas –, sua realização demanda um tanto mais de trabalho psíquico (e não só). Desse modo, mesmo envolto pela “inquietação compulsiva” – e aí há gozo – que emerge frente à possibilidade de perder o prazo e apresentar ao professor um trabalho controverso em relação a sua qualidade – o que evidentemente afetaria sua desejada “boa nota” –, o sujeito “decide” burlar as regras e adiar a tarefa (ou seja, prorrogar o desprazer), substituindo-a por outras mais gratificantes, até que esse encontro com o real se torna insuportável e se transforma em convocação ao trabalho psíquico a partir da angústia que move o sujeito do desejo em direção ao “acerto de contas”.

Assim, o sujeito que procrastina se vê em conflito, atravessado por essas duas “forças pulsionais”: de um lado, a permanente busca pela obtenção de prazer simultânea ao evitamento de dor ou tensão (o princípio do prazer que nos governa); de outro, a busca pela realização de demandas menos recompensadoras ou mesmo desprazerosas, entretanto, necessárias e inevitáveis (o princípio da realidade). Em outras palavras, a procrastinação emergiria como “estratégia psíquica” com vistas à proteção contra as solicitações “ameaçadoras” apresentadas pelo mundo exterior – a exemplo da complexa atividade escolar que provoca insegurança, medo ou ansiedade –, das quais o sujeito fugiria sempre que



possível para “salvaguardar-se dos danos” e, assim, obter prazer e evitar desprazer (pulsão de autoconservação).

É o que sugere os depoimentos de um dos sujeitos da pesquisa que confessa jamais perceber “dificuldades de aprendizagem” com as disciplinas da graduação, mas viu-se em sofrimento perante aquelas voltadas às áreas pedagógicas e de ensino, com as quais não se identificava subjetivamente: “*apesar de reconhecer sua importância [...] não me agradavam muito. [...] foram extremamente penosas de se concluir*” (Aluno-já-professor 1/Química – memória educativa). Experiência formativa reiterada em entrevista: “*eu praticamente não aproveitei nada mesmo, só fui aprovado [...] achava elas um pouco chatas [...], mas eu reconhecia bastante a importância*” (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista).

Os professores e alunos-já-professores assinalam ainda que questões como excesso de demandas escolares/acadêmicas, dificuldades para autogerenciar o tempo e definir metas ou reconhecer prioridades, o desafio de conciliar estudo e trabalho – realidade para muitos estudantes da educação básica e superior –, dentre outras, podem levar o sujeito à procrastinação e, recorrentemente, à reprovação e evasão. Impasses que aparecem repetidamente nas falas dos sujeitos:

*[...] o estudante tinha que trabalhar e o nosso curso ele é diurno. [...] a permanência e a valorização desses programas, né, de formação inicial do PIBID, a residência, de como isso ajudou com que os estudantes permanecessem no curso e desenvolvessem trabalhos muito bacanas dentro da área deles. [...] o perfil de quem escolhe os cursos de licenciatura é classe média baixa, porque a área ela não é valorizada, a gente vê que no processo de formação de educação, culturalmente falando, a gente sabe disso; então geralmente quem entra no curso de formação de professores são pessoas que de fato precisam trabalhar, né, ter uma bolsa pra se manter. Nem todos eles conseguem, muitos não são da região; então tem que ir, voltar e aí tem mais a questão do dinheiro da passagem... [...] acaba que a evasão ela também se dá muito por causa disso...* (Professora 1/Física – entrevista)

*A primeira [experiência como professora na Educação Básica] foi na Educação de Jovens e Adultos. [...] foi uma experiência muito boa, assim, só que ao mesmo tempo muito triste. [...] os alunos eles só querem pegar o certificado, muitas vezes eles iam embora mais cedo porque eles estavam muito cansados, trabalham o dia inteiro [...]. Eu acho que eu nunca fiz nada mais difícil na minha vida do que Educação de Jovens e Adultos.* (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)

*[...] também na Educação Básica, alguns estudantes preferem trabalharem do que ir para a escola. [...] esses estudantes enfrentam o insucesso escolar. [...] quais áreas? A escrita, a leitura, o cálculo. [...] E aí, na graduação [...] desses dezesseis [quantitativo de ingressantes de sua turma], para formar*

*apenas dois em 2017 e formar dois o ano passado, é algo que devemos preocupar. [...] preocupar com o que? Com a aprendizagem. O que a gente está fazendo? (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista)*

*[...] alguns têm que trabalhar. Eu quando estava fazendo faculdade eu tive que trabalhar. Você tem pouco tempo para estudar, você tem que abrir mão de tanta [áudio defeituoso]. Tanta coisa! E assim, você só tem 18 anos, 19 anos uma vez. Aquelas experiências elas não vão se repetir igual. (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Ademais, segundo os professores e alunos-já-professores, questões como autoestima e autossabotagem – expressão popularmente utilizada para designar “as ações de um sujeito contra si mesmo” – podem estar relacionadas à procrastinação. Outros impasses correlatos são desvelados: desmotivação, estresse, frustração, culpabilidade, medo, crenças limitantes, reatualização de “padrões comportamentais” (como reproduzir consciente ou inconscientemente na universidade hábitos incorporados no curso da educação básica quanto à organização, autogerenciamento do tempo e rotina de estudos, por exemplo), autocomparações negativas, autocríticas acentuadas (ultimamente tem-se falado, sobretudo no âmbito da psicologia, sobre a “síndrome do impostor”), dentre outros, sentidos e vividos pelo sujeito de maneira repetitiva e muitas vezes inconsciente podem refletir direta e/ou indiretamente na procrastinação acadêmica. O sujeito se vê numa ambivalência: deseja assumir compromisso, ou seja, implicar-se com as demandas acadêmico-formativas, mas simultaneamente é tomado por uma “resistência interna” que o paralisa ou desloca sua energia psíquica (libido), movimentando-o para outra direção.

Conforme evidenciado, em sentido geral o conflito psíquico – manifesto ou latente – ocorre quando “desejos opostos” coabitam o sujeito, ou, melhor dizendo, quando forças antagônicas incitam uma “luta psicológica”: “expressão de exigências internas inconciliáveis, tais como desejos e representações opostas, e, mais especificamente, de forças pulsionais antagônicas” (CHEMAMA, 1995, p. 34). A obra freudiana apresenta duas descrições do aparelho psíquico: na primeira tópica, “o conflito é concebido como a expressão da oposição dos sistemas inconsciente, por um lado, e pré-consciente-consciente, por outro”, com a admissão do recalçamento como possível “solução adiada” e formações inconscientes (sonhos e lapsos, por exemplo); na segunda tópica, a partir de 1920, “o conflito psíquico é descrito de maneira mais complexa e diversificada”, pois acredita-se que “diferentes forças pulsionais animam as instâncias psíquicas, e as oposições conflitivas das pulsões (pulsão de autoconservação e pulsão de conservação da espécie ou amor do eu e amor objetal) ‘situam-se no quadro de Eros’” (Ibid., p. 34).

O reprimido – ou recalçado – constitui, na teoria freudiana, componente central do inconsciente. Como pontua Chemama (1995, p. 185), “o que o recalçamento põe de lado e mantém afastado do consciente é aquilo que poderá provocar um desprazer”. Portanto, recalque compreende um processo em que desejos, impulsos e experiências dolorosas ou inaceitáveis para o consciente são reprimidas no inconsciente: “o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 647).

Todavia, o recalçado se sintomatiza. É o retorno do recalçado: “processo pelo qual os elementos recalçados, nunca aniquilados pelo recalque, tendem a reaparecer e conseguem fazê-lo de maneira deformada sob a forma de compromisso” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 463). A energia psíquica recalçada, para evitar a angústia ou conflitos internos, se expressa de outras maneiras: os conteúdos inconscientes “não são aniquilados, como ainda tendem incessantemente a reaparecer na consciência, por caminhos mais ou menos desviados e por intermédio de formações derivadas mais ou menos difíceis de reconhecer” (Ibid., p. 463), como por meio de pensamentos obsessivos e fobias, dentre outros possíveis sintomas.

Ademais, pensamos também a relação do sujeito que procrastina com a dimensão da certeza e do não saber: i) de um lado, “as certezas sobre os conhecimentos podem diminuir a capacidade de investigação e crescimento dos estudantes” (DOMINGUES, 2013, 150), pois *supor que já sabe*, ou seja, que aprendeu o suficiente e possui as “respostas completas” significa deparar-se com o conhecimento acabado, o que apontaria para a morte da curiosidade, do desejo de buscar, de saber e de criar; ii) de outro lado, se ocupa o lugar do anonimato, daquele que é folha em branco – ou seja, que nada ou pouco sabe numa área do conhecimento ocupada por “mentes brilhantes”, como profere o discurso do Outro em relação às Ciências Exatas – e que está passivamente submetido ao discurso todo-poderoso de professores que narcisicamente negam o não-saber em suas práticas docentes como possibilidades de construção de novos saberes no ensino, pesquisa e extensão, esse estudante com dificuldades de aprendizagem e desautorizado como sujeito do desejo capaz de estabelecer uma relação produtiva com o conhecimento, mais cedo ou mais tarde poderá se demitir subjetivamente face ao aprender.

A procrastinação, portanto, também está atravessada pela relação com o saber e não saber, inscritos na ordem do desejo. Como sugerem Alves e Curado (2017, p. 274), o professor e o aluno que não sabem e, por isso mesmo, se mantêm na construção do

conhecimento, “abre a possibilidade de criar espaços para debates e reflexões mais sinceras e construtivas no âmbito acadêmico, logo, de um fazer inovador”, pois “reconhecer a própria falta não é apenas um ato de respeito a si mesmo, é também a possibilidade [...] de transmissão desta aos alunos”; uma postura, a nosso ver, favorável à incitação da curiosidade e implicação subjetiva com o conhecimento e o saber.

Afinal, quem não sabe, deseja; e quem deseja, busca aprender (conhecer). Se tudo sabe (conhece) ou, por alguma razão, não deseja saber, procrastinar inconscientemente emerge como possível “remédio” para o desprazer que a relação improdutiva com o conhecimento desperta no sujeito.

Ademais, pensamos que a relação de um sujeito com o conhecimento não se dá fora do campo do Outro, pois o lugar que ocupa no desejo do Outro incide em sua posição inconsciente e tem desdobramentos na relação que estabelece com o saber e o aprender e ensinar: se o sujeito é capturado na posição de objeto do desejo do Outro e não como sujeito do desejo, poderá manter uma relação indiferenciada em relação ao desejo do Outro, sem elaborar um lugar próprio e singular para si, coerente como o próprio desejo – por exemplo, matricular-se no curso X ou Y para responder ao desejo dos pais, tomado como seu –, e produções sintomáticas poderão emergir na sua relação com o conhecimento (SILVA, 2019).

## **2.10 Outros impasses institucionais e pedagógico-curriculares**

O espaço físico institucional é um espaço pedagógico: das entrevistas e memórias educativas deduz-se que tempo e espaço são elementos estruturantes da realidade escolar que produzem ressonâncias sobre o aprender e ensinar. Assim, pensamos o espaço escolar para além do conjunto de elementos arquitetônicos e materiais. Outros aspectos o compõe: a organização espaço-temporal, segundo concepções educacionais, pedagógicas, ideológicas e políticas sobre o que é a escola e qual a sua função social; a dimensão psíquica, intersubjetiva, haja vista que os ambientes escolares e os usos que deles fazemos estão para além da dimensão racional e consciente, como discutimos no Capítulo VII; como construção humana, é física e simbolicamente ocupado, portanto, para além do concreto, é atravessado pelo simbólico, pelo discurso do Outro; é “espaço sentido”, de vivências, práticas educativas/formativas, instituídas e instituintes; *lugar* de criação e recriação, impregnado de valores, onde circulam diferentes significados e significantes.

Sobre o espaço físico escolar e suas implicações no aprender e ensinar, uma docente do curso de Licenciatura em Química descreve uma experiência em escola pública como orientadora de Estágio Curricular Supervisionado:

*[...] eu estava na escola, observando a aula da minha aluna, e eu fiquei uma hora e meia numa sala quente, sem ar-condicionado, com três ventiladores e uma cadeira dura, e eu realmente não queria ficar naquela cadeira. Eu queria levantar e me movimentar. Eu fiquei refletindo sobre isso [...]: poxa, será que o menino que não fica inquieto aqui não está também inquieto porque ele está em uma sala extremamente abafada, com vinte pessoas, um calor infernal? (Professora 1/Química – entrevista)*

Neste sentido, os professores e alunos-já-professores ainda denunciam uma problemática recorrente na Educação Básica: a questão da superlotação das salas de aula.

*[...] a gente precisa de mais professores e menos alunos por turma porque, por exemplo, é muito fácil eu falar aqui [como docente universitário], mas, por exemplo, um professor da Educação Básica [...]. Ai entra 50 alunos para uma sala de aula. Como é que ele vai conseguir chegar até aquele estudante com maior dificuldade, não é? Então ele **precisaria de mais tempo, mais espaço...** (Professor 2/Física – entrevista)*

*[...] quando você tem **um professor para dar aula para trinta pessoas, cada pessoa ali com as suas diferenças, isso pode ser uma dificuldade**; tem alunos que poderiam estar sendo mais explorados, mais estimulados [ininteligível], outros alunos que precisavam de um pouquinho mais de atenção e não conseguem por causa disso. Eu não vejo isso como problema fácil de resolver também, mas acho que é uma das coisas que mais dificulta. (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

A mesma aluna-já-professora narra algumas vivências como estudante e docente em instituições públicas e privadas: no primeiro depoimento, realça “experiências positivas” em instituições particulares quanto às salas de aula confortáveis, disponibilidade de laboratórios, biblioteca, materiais didáticos, tecnologias digitais e recursos multimídia; no segundo, sublinha algumas frustrações em escolas públicas, sobretudo em relação à violência escolar e precariedade da infraestrutura física e pedagógica.

*[...] as salas são muito boas, você tem quadros incríveis, até para você fazer conta, até para apagar o quadro, é melhor. [...] isso é o tipo de coisa que dá um conforto muito bom. [...] recursos, você ter estrutura, isso é muito importante. [...] ter uma estrutura boa, um quadro bom, um livro bom... (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

*[...] uma experiência que me fez largar da Educação Básica na escola pública [...] foi a situação de violência. [...] depois disso, eu só trabalhei em*

*escola particular. Aí eu tive, assim, não tive nenhuma experiência negativa, de fato, aí que eu comecei a ter mais recursos, assim, [ininteligível] com as coisas boas. [...] dei aula um ano numa escola particular em Luiz Eduardo [BA], eu terminei a faculdade e depois eu dei mais um ano [...] numa escola particular em Belo Horizonte [MG]. E sempre com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. [...] a experiência foi muito positiva, não tive nenhum problema assim, na escola particular, que me fez falar assim “nossa, nunca mais quero dar aula na minha vida”. Mas isso fez eu querer sair da iniciativa pública. Isso com certeza foi uma virada de chave nesse sentido. [...] eu sei que [a escola pública] precisa de bons professores, mas, assim, não vai ser eu; não vai ser eu que vou fazer isso. (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

Também vinculado a instituição particular de ensino, outro aluno-já-professor questiona a qualidade dos materiais didáticos utilizados pelas escolas:

*[...] eu tenho um problema sério com material didático. [...] vindo de um mundo mais das instituições privadas, o que eu acabo percebendo é que o professor ele tem menos poder de escolha quanto a material didático, e isso pode ser complicado porque a gente tem material didático que não passa por um controle. [...] materiais didáticos que não são tão bons, [...] então hoje em dia no mundo das instituições privadas tem muito material didático de baixa qualidade. (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

Ademais, temas como planejamento curricular, organização do tempo escolar ou semestres letivos, sistematização dos conteúdos e cargas horárias dos componentes curriculares, tempos de aula, dentre outros correlatos, emergem nas narrativas dos professores e alunos-já-professores como questões que podem interferir de maneira positiva ou negativa o ensino e aprendizagem. Conforme uma docente: “*a gente sabe que o planejamento é flexível e que na hora H depende de muitas questões, [...] tem toda uma questão temporal, [...] o tempo eu digo que é sempre o nosso inimigo; tem toda uma questão de estrutura física, organização da escola e aí vai...*” (Professora 3/Física – entrevista). Outra professora se posiciona sobre a organização curricular dos cursos de graduação da UFOB:

*As nossas disciplinas são muito, não tem um... não é que você tem aula de manhã, você tem aula de tarde, sabe? Como **a gente não tem uma estrutura que permita que a gente monte a grade pensando no aluno**, ele acaba tendo que ficar o dia todo aqui e nem sempre ele pode. Ele precisa trabalhar, ele precisa se envolver com outras coisas. E aí a forma com[o] que isso é organizado também não permite [...]. O semestre de 15 semanas e 50 hora-aulas... porque aí o menino tem que pegar 12 componentes e aí ele não tem tempo para mais nada na vida, a não ser para assistir aula: aí ele não consegue fazer atividade de extensão, ele não consegue fazer uma disciplina optativa, ele não consegue participar de congresso... (Professora 4/Matemática – entrevista)*

A mesma docente problematiza a questão da “demasiada rigidez” ou “excessiva flexibilidade” curricular. O histórico e vigente sistema educacional brasileiro – da educação básica à graduação e pós-graduação, observadas suas especificidades – é caracterizado pela presença de currículos mais ou menos enrijecidos, ou seja, burocraticamente fechados e homogeneizados, propostos pelas instituições de ensino (sob orientação de “leis maiores”) que pré-estabelecem o que, como, por que, quando e a quem ensinar. Segundo a professora, currículos inflexíveis/enclausurantes ou muito abertos/permissivos podem afetar o processo de formação dos sujeitos e, portanto, as escolas e universidades são desafiadas a descobrirem o *balance point*, ou seja, o “ponto ótimo” (FREUD, 1996 [1932/1933]), possivelmente capaz de proporcionar o equilíbrio entre “benefício máximo” e “dano mínimo”.

Neste sentido, uma frustração é desvelada:

*[...] atrapalha também, uma coisa que eu não sei se é só da UFOB, porque no meu tempo não tinha isso, aqui eu sinto muito isso talvez por ser federal. Essa sensação que dá para fazer... Não está bom agora, então não vou nem me esforçar, sabe? Eu fui mal na primeira, eu não entendi a primeira aula... tipo, a gente está na terceira semana no semestre e na minha turma já tem dois alunos que desistiram. Eles assistiram três aulas, sendo que a primeira aula de apresentação do curso e eles já desistiram. [...] então essa sensação de que não está bom agora, eu vou fazer depois, eu posso sempre fazer. É bom ter esse sentimento que ‘ok’, se não der certo agora eu posso tentar de novo; mas é ruim esse momento de, não dá para agora, eu posso fazer de novo, então não vou nem me esforçar agora [por]que eu faço de novo. Acho que isso atrapalha a gente. (Professora 4/Matemática – entrevista)*

Ademais, críticas são direcionadas aos “conteúdos escolares” – muitas vezes “sem sentido”, mecânicos, desconectados da realidade e atuação profissional –, sistematizados em currículos que podem engessar o processo educativo/formativo e limitar o saber fazer docente, tanto na educação básica quanto superior.

*[...] essa questão de estar ensinando algumas coisas que não têm muito sentido. E aí o que acarreta nessa questão de muitas reprovações também, não é? Os estudantes eles acabam por não ter muito gosto de estar estudando aquilo, não achar aquilo interessante, a metodologia não ser favorável também, gerando bastante reprovações... (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)*

Os professores trazem ainda em suas narrativas inquietações relacionadas às “reformas curriculares” pelas quais a educação brasileira constantemente se submete. Como pontua um dos docentes: “*agora o currículo vai mudar assustadoramente*” (Professor 2/Física –

entrevista), fazendo alusão às recentes orientações do MEC para a educação básica e superior. As angústias e hesitações, por exemplo, com as diretrizes curriculares nacionais endereçadas às universidades e a BNCC (BRASIL, 2018), atual “referência comum obrigatória” para as escolas brasileiras<sup>40</sup>, com repercussões na formação inicial e continuada de professores.

## 2.11 Sobre ser professor(a) e estudante universitário(a) no interior da Bahia

O “território UFOB” abrange 80 municípios – configurados por critérios multidimensionais, como ambiente, economia, sociedade, cultura e política –, conforme assinala o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente: “o Território Identidade Acadêmica compreende uma área contínua de 223 mil quilômetros quadrados e atende à população do Oeste da Bahia e de seu entorno”, integrando os limites administrativos dos municípios situados em um raio de 150 km a partir das sedes dos municípios que abrigam unidades universitárias (UFOB, 2019, p. 22). Conforme o Estatuto da Universidade, cada *campus* constitui “uma unidade territorial acadêmica, que abriga unidades universitárias e demais órgãos responsáveis pela produção e difusão do conhecimento, bem como órgãos de apoio administrativo, contribuindo para o desenvolvimento das diferentes realidades regionais” (UFOB, 2018, Art. 2º).

Criada em 2013 (Lei nº 12.825/2013)<sup>41</sup> – por desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA), presente na região Oeste do Estado desde 2006 por meio do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS) implantado na cidade de Barreiras –, a UFOB atualmente oferece 30 cursos de graduação e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. De natureza multicampi, a UFOB é composta por 5 *campi*, situados em municípios integrantes da bacia hidrográfica do rio São Francisco com importantes contribuições históricas, socioculturais e econômicas: Barreiras (sede), Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória.

---

<sup>40</sup> Importante assinalar o interesse do atual governo em (re)discutir o Novo Ensino Médio, conforme anuncia Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, suspendendo os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023.

<sup>41</sup> BRASIL. **Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 107, p. 5, Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/L12825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/L12825.htm). Acesso: 15 marc. 2023.



Figura 02: Localização geográfica dos *campi* da UFOB no Oeste da Bahia

Fonte: Relatório de Gestão (UFOB, 2021)<sup>42</sup>.

O quadro seguinte apresenta os cursos de graduação oferecidos pela UFOB no âmbito das respectivas unidades universitárias:

Quadro 09: Relação dos cursos de graduação da UFOB distribuídos entre os *campi*

<b>Campus</b>	<b>Unidade Universitária</b>	<b>Cursos de Graduação</b>
Barra	Centro Multidisciplinar de Barra	Agronomia (B)
		Medicina Veterinária (B)
	Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)	Ciências Biológicas (B)
		Ciências Biológicas (L)
		Farmácia (B)
		Medicina (B)
		Nutrição (B)

<sup>42</sup> UFOB. **Relatório de Gestão 2021**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional: Barreiras, 2022. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/transparencia-e-prestacao-de-contas>. Acesso: 15 marc. 2023.

Barreiras – Reitor Edgard Santos (sede)	Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET)	Bacharelado Interdisciplinar em C&T
		Engenharia Civil (B)
		Engenharia Sanitária e Ambiental (B)
		Física (B)
		Física (L)
		Geologia (B)
		Matemática (B)
		Matemática (L)
		Química (B)
		Química (L)
	Centro das Humanidades (CEHU)	Administração (B)
		Bach. Interdisciplinar em Humanidades
		Direito (B)
		Geografia (B)
Geografia (L)		
História (B)		
História (L)		
Bom Jesus da Lapa	Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa	Engenharia Elétrica (B)
		Engenharia Mecânica (B)
Luís Eduardo Magalhães	Centro Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães	Engenharia de Biotecnologia (B)
		Engenharia de Produção (B)
Santa Maria da Vitória	Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória	Artes Visuais (L)
		Publicidade e Propaganda (B)

Fonte: UFOB, 2019. (Legenda: B = Bacharelado; L = Licenciatura)

Os professores e alunos-já-professores reconhecem a relevância social da UFOB no e para o Oeste da Bahia, região carente de ensino superior público: anterior ao ICADS/UFBA, somente dois *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuavam na região (respectivamente em Barreiras e Bom Jesus da Lapa). A interiorização da UFBA, com o Campus Reitor Edgar Santos em Barreiras em 2006, e a implementação da UFOB em 2013

são consequências de esforços empreendidos no seio das reivindicações sociais e políticas públicas em defesa da democratização do acesso e permanência no ensino superior<sup>43</sup>.

Os depoimentos dos professores e alunos-já-professores atestam que a criação nos últimos anos de novos institutos federais, universidades e cursos de graduação vem contribuindo para a democratização de oportunidades do ingresso no ensino superior, de onde as políticas de elitização das universidades brasileiras historicamente excluíram grupos minoritários. Concomitantemente, a expansão e interiorização da educação superior tem gerado em âmbito nacional novas oportunidades de trabalho, dada a necessidade de ampliação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos em educação nas universidades e institutos federais distribuídos pelo interior do país.

Entretanto, conforme reconhecem os professores, assim como a própria Universidade, uma situação dificulta o fortalecimento dos corpos docente e técnico-administrativo em educação nas universidades interiorizadas: “a UFOB atraiu profissionais aprovados em seus concursos, oriundos de diversas regiões”, contudo, além da recorrente solicitação de redistribuição para outras instituições, alguns servidores “prestam novo concurso para outras instituições, pois buscam ficar mais próximos de seus locais de origem” (UFOB, 2019, p. 52). Embora a consolidação das instituições de ensino somado à redução da oferta de novas vagas de concurso tenham contribuído para o declínio desse fluxo migratório, o referido fenômeno “continua gerando dificuldades para a manutenção dos quadros de pessoal no interior do país”, pois compreende-se que “para uma instituição recém-criada e em processo de implantação é de importância estratégica ter um corpo de servidores que tenha adotado esse novo lugar como sua opção para viver e trabalhar”, condição *sine qua non* para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e promoção do protagonismo no fazer cotidiano (Ibid., p. 52).

Neste sentido, uma professora destaca a questão da localização geográfica da UFOB como aspecto que dificulta a afiliação docente à instituição: sente-se impossibilitada de participar de eventos científicos e de atividades culturais e de lazer.

*[...] atrapalha estar no Oeste do estado, a dificuldade que a gente tem de ir para qualquer lugar, para qualquer evento. [...] a gente vai ter um evento agora em Maceió e aí eu estou olhando as passagens e eu estou, não sei [...]. Agora se para mim que sou professora atrapalha, imagina para o*

---

<sup>43</sup> Sobretudo a partir do início dos anos 2000, políticas públicas sustentadas pelo objetivo de democratizar o acesso à universidade no Brasil foram implementadas, dentre as quais a proposta de expansão e interiorização do ensino superior público, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 que assumia, dentre outros objetivos, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação.

*aluno. [...] então, a nossa localização geográfica atrapalha.* (Professora 4/Matemática – entrevista)

Outro professor reitera os desafios de desenvolver ensino, pesquisa e extensão numa universidade interiorana, recém-criada, em processo de implantação, de “pequeno porte” e com recursos orçamentários limitados – assim descreve a UFOB –, mas ressalta que o fato da referida instituição se situar numa região carente de pesquisas e historicamente excluída do acesso/direito ao ensino superior o motivou/motiva a permanecer como docente-pesquisador:

*[...] ter a universidade como um fator de mudança social das pessoas, isso ainda é motivador. [...] se eu fosse um pesquisador que publicasse igual a um americano e tivesse lá na UFABC, eu não teria esse papel social que eu tenho aqui. [...] o pessoal lá, o menino está indo para a Suíça agora, conseguiu uma bolsa de mestrado para ir para a Suíça. É natural para eles essas coisas, [para] nosso estudante não. [...] o que para um cara do ABC “é uma terça-feira, para a gente é uma vitória do ano”. Então, [...] as pequenas coisas que nós fazemos são muito mais caras e mais bonitas de se fazer. [...] eles têm muito mais vantagem do que a gente. (Pausa). Então, para mim estar aqui, ainda é muito mais legal e vantajoso e prazeroso para o que eu faço e os projetos que eu estou escrevendo, do que estar num lugar grande. Então por isso que ainda motivo a estar aqui em Barreiras, [...] o salário é o mesmo, o custo de vida, o mesmo custo de vida, é muito parecida com Salvador. [...] mas aqui eu tenho muito mais coisas a fazer do que em São Paulo; em São Paulo a única coisa que eu seria é melhor pesquisador do que eu sou aqui... (Professor 2/Física – entrevista)*

Desse modo, uma vez inserida em cenários de desigualdade social marcados pela precariedade da educação, a UFOB recebe em seus cursos de graduação e pós-graduação representantes de grupos minoritários que trazem para o seu interior as faltas e deficiências das instituições de ensino que frequentaram ao longo do percurso escolar, como também as vozes desses grupos sociais que a própria universidade historicamente rechaçou na medida em que lhes negou acesso, silenciou nas pesquisas e excluiu das ações de cultura e extensão. Conforme evidenciam as entrevistas e memórias educativas, são para esses sujeitos de direitos humanos – “esquecidos” propositalmente pelas políticas de elitização das escolas e universidades brasileiras no curso histórico do país –, que o(a) docente da Educação Básica ou professor(a) universitário(a) terá que (re)pensar o ensino e a aprendizagem<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> Acerca, sugerimos: SANTOS, Silvano Messias dos; FREIRE, Rebeca Sobral. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 27, n. 02, p. 260-280, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 16 marc. 2023.

## 2.12 Da relação com a transição Ensino Médio – Ensino Superior

Em sua teoria da afiliação universitária, o sociólogo e etnometodólogo francês Alain Coulon defende que “a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante” e aprender esse ofício “significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro neste mundo novo” (COULON, 2008, p. 31). É o que sugerem os professores e alunos-já-professores, para os quais a universidade constitui um “outro mundo”: um ambiente de linguagens próprias, instituído de códigos e regras, rotinas e rituais peculiares.

Conforme afirma um dos sujeitos, “quando a gente entra na universidade e se depara com algumas disciplinas [...] nos é apresentado um mundo totalmente diferente, o mundo é outro” (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista). Neste sentido, uma docente fala sobre a delicada transição entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior:

*[...] não há uma articulação entre os níveis de escolaridade. Então, por exemplo: do Ensino Fundamental II [...] para o Ensino Médio, nós se preparamos [sic] com muitos conteúdos semelhantes, só que são discutidos de formas mais avançadas. Então, por exemplo: na 5ª série que hoje é o 6º ano, a Física é apresentada através de discussões em Ciências Biológicas, de Geografia. Então, terra, ar, solo, gravidade... isso é discutido, mas não é dito para a turma “olha, isso é Física”. Aí chega no 9º ano, ela é apresentada oficialmente como se fosse uma disciplina nova, mas não é. Há uma segregação [...]. Aí, Ciências Biológicas, Química e Física. E aí lá no Ensino Médio, lá é mais avançado ainda porque traz muitas particularidades da área. [...] só que agora a gente vai fazer uma discussão mais avançada devido à maturidade escolar. Então, os entraves eu acho que começam por aí. [...] “ixe, agora você vai [...] ver o que é bom para a tosse”. Pô, isso de alguma forma já mexe com nosso psicológico. A gente já vai para uma aula de Física assim. (Professora 3/Física – entrevista)*

Para a professora, a universidade é esse lugar onde ocorre um “choque de realidade” e o estudante então “vê o que é bom para a tosse”: conteúdos avançados, nova estrutura curricular-pedagógica e institucional, ruptura psicopedagógica (como mudança na relação professor-aluno), exigências de uma nova relação com o saber, separação pais-filhos (o estudante é desafiado a uma vida mais autônoma), dentre outros aspectos que afetam “nosso psicológico”, podendo provocar insegurança, ansiedade, angústia, mal-estar.

Neste sentido, apresentamos outros relatos:

*[...] as professoras pareciam mães. Carinhosas, atenciosas. A leitura que faço hoje da forma de ensinar é que tínhamos que memorizar as coisas [...]. Quanto [a]os anos finais do ensino fundamental, lembro do choque de sair de um modelo de uma professora que nos beijava no rosto na saída da escola, para um professor em cada disciplina escolar, acredito que eram onze no total. Me senti perdido, desamparado, não nos explicavam como nos organizar naquele novo ambiente. Estudei até a quarta série em escola particular mas a partir da quinta série fui para uma escola estadual. Era tudo muito diferente, os colegas se comportavam de uma maneira que me assustava. Tive que me adaptar. Não tinha mais transporte escolar para me pegar na porta de casa e devolver no final do turno. Agora eu pegava um coletivo me deslocando de um bairro para outro. Tinha que administrar o dinheiro da passagem do transporte coletivo. [...] No que tange a relação professor-aluno, no antigo ginásio, a coisa era complicada. Os mestres faziam de tudo para que tivéssemos medo deles. Eram pouco acessíveis, mas ainda assim admirava os professores de matemática [...]. Estudei o Ensino Médio na mesma escola [...]. A Matemática se apresentava da mesma forma. Bastava eu reproduzir as tarefas que conseguiria um suposto bom desempenho nas avaliações (testes e provas). [...] Na graduação, cursada numa universidade particular em Salvador (Ucsal), me deparei com um curso de formação docente no formato 3 mais 1. Na verdade eu estava cursando um bacharelado acompanhado de alguns componentes do campo da Educação e Psicologia da Educação, mais dois períodos de estágio. (Professor 3/Matemática – memória educativa)*

*Antes de sair de minha cidade natal (Paz de Salobro – Interior da Bahia) sentia a escola com um lugar mais voltado pro lazer. Me sentia muito a vontade na escola, mesmo sendo muito tímido. As aulas eram muito tranquilas e os conteúdos pareciam muito simples e nada me dava a sensação de estar sendo pressionado. Já quando eu saí de casa tudo mudou, eu sabia que era uma despesa pra meus pais e isso me incomodava muito, sentia que se eu não fosse bem nos estudos estaria desrespeitando-os e jogando seu esforço fora. E isso se juntava com o fato de que as escolas que eu passei a frequentar já eram mais exigentes e tinham um ensino mais complexo, principalmente quando entrei no Colégio Objetivo, no primeiro mês eu tinha a sensação de que eu era completamente analfabeto. Foram muitas noites em claro para conseguir alcançar a turma. Ao fim do ensino médio eu vivi o momento de maior angústia misturado com felicidade, foram algumas aprovações em universidade que eu realmente queria estudar nos cursos que eu mais queria. [...] A escolha do curso não foi tão simples, visto que pelas informações que tinha, física era um curso muito difícil e de pouca rentabilidade, por conta disso sempre pensei que faria alguma engenharia, em especial a mecânica ou elétrica. No fim obtive aprovação em universidades federais em todos os cursos que eu queria e isso me atormentou pois eu não sabia o que escolher, mas por fim tive alguns problemas familiares que fizeram entender que eu precisaria estar em Barreiras para ajudar minha irmã em algumas questões pessoais. (Aluno-já-professor 1/Física – memória educativa)*

Desse modo, pontua Coulon (2008, p. 40), podemos considerar a entrada na vida universitária como uma passagem, no sentido etnológico do termo: “esta passagem, para se realizar, supõe o domínio de certo número de mecanismos e exige ter realizado, com êxito,

certo número de ritos de afiliação”, como também sugerem as narrativas expostas. O autor analisa essa passagem a partir de três tempos:

- I. O *tempo do estranhamento*, que corresponde ao ingresso do estudante na universidade, ou seja, é o período marcado pelas rupturas com o passado familiar, ao longo do qual o sujeito se sente um estrangeiro “perdido” nesse universo desconhecido (muitas vezes residindo noutra cidade e distante dos familiares, imerso em novas relações sociais, inserido numa dinâmica pedagógico-institucional diferente da que estava habituado, envolto pelas complexas demandas acadêmicas e exigências da intelectualidade característica do ensino superior);
- II. O *tempo da aprendizagem*, que envolve a “adaptação progressiva” do sujeito à nova realidade, em meio a inseguranças e dúvidas, com acertos e erros quanto às tentativas de lidar com o curso e interagir com os diferentes sujeitos e espaços acadêmicos, dominar os “códigos locais” formais e informais, explícitos e implícitos, ou seja, as regras e processos institucionais; e
- III. O *tempo da afiliação*, que, por sua vez, diz respeito ao “manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las” (Ibid., p. 32) nos planos institucional e intelectual, ou seja, é o momento da “passagem definitiva para seu novo estado”, em que o sujeito tornou-se “veterano”, sente-se integrado<sup>45</sup> e pertencente à universidade – que não é mais um ambiente hostil ou estranho –, aprendeu o ofício de estudante ao incorporar “os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual” e é capaz de expressar essas competências para a instituição e professores – mostrar seu *savoir-faire* – por meio da “expressão oral e escrita, inteligência prática chamada, às vezes, de competência para ‘saber se virar’, seriedade, ortografia, saber apresentar referências teóricas e bibliográficas”, dentre outras (Ibid., p. 41)<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> O que Coulon (2008) denomina de “afiliação estudantil”, em Tinto (2012) encontramos a expressão “integração universitária”: ao propor sua Teoria da Integração do Estudante, este autor defende que o “sucesso escolar” depende de uma integração do discente à dimensão acadêmica e social que perpassa a formação acadêmico-profissional (relação “positiva” com o saber, interação com os diferentes sujeitos e espaços institucionais, implicar-se com a pesquisa e extensão, envolvimento com atividades extracurriculares, dentre outros). Para saber mais: TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: The university of Chicago Press, 2012.

<sup>46</sup> Acerca da teoria da afiliação, sugerimos a leitura da produção resultante de parceria com colegas pedagogos na UFOB: NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos; MAGNAVITA, Mariam Jalal; SANTOS, Silvano Messias dos. O Serviço de Apoio Pedagógico como política institucional para a permanência e sucesso de estudantes de graduação (Universidade Federal do Oeste da Bahia). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João

Segundo Coulon (2008), os expressivos índices de fracasso e abandono nos primeiros períodos letivos universitários indicam que a transição do ensino médio para o ensino superior é delicada: trata-se de uma passagem impregnada de dificuldades, como também sugerem os professores e alunos-já-professores, especialmente no âmbito das Ciências Exatas, onde a relação do sujeito com o saber parece ser recorrentemente marcada por “experiências traumáticas” e “discursos estigmatizantes” que historicamente circulam no imaginário social e educativo. Face ao exposto, a tese defendida pelo autor é a de que *tem sucesso quem se afiliou*: os estudantes que não conseguem afiliar-se ao ensino superior “fracassam”, ou seja, dificilmente aprendem satisfatoriamente e permanecem na universidade até a diplomação.

Pressuposto que na leitura psicanalítica será questionada a partir da concepção do seria sucesso e fracasso escolar, na medida em que interroga a oferta de modelos e características idealizadas de como um docente ou discente deve saber-pensar, saber-fazer e saber-ser para se tornar um *bom* professor ou *bom* aluno: fenômeno imaginário que povoa o centro das exigências pedagógicas nos espaços escolares e universitários, como pontua Pereira (2003), fundamentado no referencial teórico da psicanálise, ao sustentar o *avesso do modelo*, desconcertante à educação e a todo imaginário ideativo e racional construído para incluir alguns às custas da exclusão de outros.

Em diálogo com Coulon (2008), pensamos que a psicanálise, em sua leitura singular, reconhece os tempos do “estranhamento, aprendizagem e afiliação” do eu-aluno na escola ou universidade, não como três etapas lineares e normativas, sequencialmente mandatórias, mas interligadas e enredadas a partir da singularidade de cada sujeito que vive o processo de acordo com seu *estilo*. Desse modo, a psicanálise indaga sobre os modelos de formação e prática docente ou discente que universalizam o que a radicalidade da experiência singulariza (PEREIRA, 2003): questiona as tentativas, explícitas ou implícitas, de padronização dos estudantes, pedagógica e institucionalmente desejáveis à luz de um perfil legitimado como potencialmente mais ou menos favorável ao sucesso acadêmico e profissional.

Neste sentido, supomos que o discurso pedagógico idealista, ao definir como saber-pensar, saber-fazer e saber-ser para se tornar “membros universitários competentes”, pode excluir os sujeitos com “perfis e itinerários formativos desviantes do esperado”. Para além de uma passagem passível de autogerenciamento eficiente a partir da aquisição de determinadas habilidades e competências, a transição Ensino Médio – Ensino Superior é singular para cada



sujeito: uma experiência delicada, sobretudo para determinados estudantes, aos quais a universidade é um “lugar estrangeiro”, de onde grupos sociais subalternos historicamente foram e (ainda) são excluídos.

Na perspectiva freudiana, a questão do estranho está para além da equação “estranho” = “não familiar”. Para Freud (1996 [1919], p. 239), o estranho se aproxima de algo da ordem do assustador e inquietante que remetem ao que é “conhecido, de velho e há muito familiar”: “[...] somos tentados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar”, contudo, “nem tudo o que é novo e não familiar é assustador”. Como pontua, “só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho” (Ibid., p. 239).

A universidade é esse lugar possivelmente estranho e familiar que pode assustar, inquietar, desafiar, (re)produzir ou combater desigualdades materiais e simbólicas, suspender ou mobilizar desejos, esperanças e utopias. Para alguns, “uma terra estrangeira”, onde se sentem forasteiros, desprestigiados, “fora de cena”; para outros, um espaço simbolicamente familiar, onde se reconhecem e se veem autorizados a frequentar. Do ingresso na universidade à permanência e diplomação o sujeito percorre um longo e singular caminho: uma trajetória marcada por acontecimentos diversos (previstos e imprevistos), experiências plurais (alegres e tristes) e múltiplos impasses (manifestos e latentes).

Imerso em um determinado campo social e “lido” a partir dos “marcadores sociais da diferença” – tais como diferenças de classe, gênero, etnia (cor, origem/nacionalidade, idioma, ancestralidade), geração/idade, deficiência, profissão, orientação sexual, religião, dentre outros –, o sujeito ao ocupar o lugar de estudante universitário na instituição X e curso Y sofre incidências do Outro, onde pode ou não encontrar um lugar simbólico investido de desejo. Como sustenta Silva (2019), o lugar do sujeito no desejo do Outro carrega “marcas” do que circula na cultura na forma de ditos e não ditos, as quais, a nosso ver, repercutem na relação com o conhecimento e o saber na universidade e para além dela, afetando, para o bem ou para o mal, os processos de integração e afiliação dos estudantes ao ensino superior.

### **2.13 A transferência na relação professor-aluno: implicações para o aprender e ensinar**

*A licenciatura não era uma opção para mim, se o fosse teria estudado na UEFS e não precisaria ter saído de casa. Além do professor E., outros me marcaram e ajudaram a construir a docente que tento ser. De C., lá no primeiro semestre, busco sempre ter uma posição otimista diante da turma,*

*mostrar a eles que estar em sala de aula é um motivo de alegria para mim. Com o professor B., aprendi a olhar meus alunos nos olhos e sempre tentar mostrar que gênios e esforçados podem chegar no mesmo lugar, os esforçados terão mais trabalho, ser gênio não é uma escolha, ser esforçado é. E. me mostrou que posso ser justa e fofa, aplicar as regras aos meus alunos não implica em ser cruel com eles. [...] E., era o docente mais ocupado e disponível que já conheci, [...] com ele aprendi a deixar a porta do meu gabinete sempre aberta às dúvidas dos alunos, sendo de minha componente ou não. [...] A A. L. me ensinou a preparar uma aula como se fosse um ponto de concurso, não menosprezar a literatura clássica da área, sempre tentar trazer um detalhe a mais. [...] Com certeza tive outros professores muito importantes, mas esses foram o que mais marcaram, espero ser um mosaico dos aspectos que mais gosto neles, marcar meus alunos como eles me marcaram.* (Professora 4/Matemática – Memória Educativa)

Freud (1976 [1914], p. 286), num retorno aos tempos de escola, ao refletir sobre suas experiências como estudante, fala sobre os possíveis “efeitos de transferência” na relação professor e aluno: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve maior importância foi a nossa preocupação com as ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”; e chega a afirmar que “esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (Ibid., p. 286).

O professores e alunos-já-professores parecem “confirmar” essa “tese freudiana”: a transferência como elemento fundante para que se processe o aprender. Inconscientemente, o aluno apre(e)nde o professor(a) no amor e no saber. *Algo* para além da sua aula e conteúdo escolar, um saber não sabido, como pontua Ornellas e Antonino (2017), “toca” o sujeito do desejo. Nas relações de ensino-aprendizagem, sentimentos dúbios são dirigidos à figura do professor(a) – censura e respeito, simpatia e antipatia, amor e ódio – e este, como sujeito suposto saber e muitas vezes “pessoa substituta” dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos dos estudantes, desperta nesse outro o desejo de aprender ou mesmo de seguir sua profissão.

O termo “transferência”, que não é próprio do vocabulário psicanalítico, desde *Estudos sobre a histeria* (1893-1895) foi introduzido progressivamente por Freud. Conforme Roudinesco e Plon (1998, p. 766-767) em *Dicionário de Psicanálise*, seu emprego ganha novos contornos a partir de *A interpretação dos sonhos* (1900), “para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos”. Sobre o fenômeno da

transferência no contexto da clínica psicanalítica, uma das primeiras definições de Freud aparece em *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1905 [1901]):

Que são transferências? São novas edições, reproduções dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes à medida que a análise avança, com a substituição – característica da espécie – de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Colocando de outra forma: toda uma série de vivências psíquicas anteriores é reativada, mas não como algo passado, e sim na relação atual com o médico. Há transferências que em nada se distinguem do seu modelo no conteúdo, salvo na substituição. São, portanto – prosseguindo na metáfora –, simples reimpressões, novas tiragens inalteradas. Outras são feitas de modo mais engenhoso, sofrem uma atenuação do conteúdo, uma sublimação, como eu digo, e podem se tornar conscientes se apoiando em alguma peculiaridade real (habilmente utilizada) da pessoa ou da situação do médico. Já não são reimpressões, mas edições revistas (FREUD, 2016 [1901/1905], p. 312).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud (1976 [1914], p. 286-287) reitera o que escreveu em *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1905[1901]) quando afirma que nas relações que estabelecemos com os outros, reedições de relações anteriores surgem em cena, inconscientemente, caracterizando o fenômeno da transferência: “as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce” e todas as pessoas que o sujeito venha “a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos”. Neste sentido, a transferência seria, portanto, “a atualização da realidade do inconsciente” (MILLER, 1987, p. 61), ou, segundo Laplanche e Pontalis (2001), repetição e atualização, pelo paciente, de seus conflitos ou protótipos infantis, podendo ser utilizada pelo analista como *via de acesso ao desejo inconsciente*: sendo a transferência *uma manifestação do inconsciente*, pode-se dizer que ela “constitui, por si mesmo, um bom instrumento da análise desse inconsciente” (KUPFER, 1989, p. 88).

Como pontua Miller (1987, p. 55), “nos referimos à transferência na medida em que é o termo que conceitua, segundo o consenso dos psicanalistas, o *modus operandi* da psicanálise, a mola mestra da cura, seu motor terapêutico e o próprio princípio de seu poder”. Assim sendo, é possível concluir a partir de Freud (2016 [1901/1905], p. 312-313) que não existe análise sem transferência: “Quando nos aprofundamos na teoria da técnica analítica, percebemos que a transferência é algo necessário e inevitável. Na prática nos convencemos de que não há como evitá-la”. Retoma a questão da imprescindibilidade da transferência em *Um*

*estudo autobiográfico* (1925 [1924]) e em *Análise Terminável e Interminável* (1937), dentre outros, reiterando que análise sem transferência é uma impossibilidade.

Entretanto, como lembra Miller (1987, p. 62), “a análise se faz, em certo sentido, graças à transferência e, em outro sentido, apesar da transferência”, ou seja, a transferência pode significar oportunidade e resistência na análise. Em 1895, na escrita *A psicoterapia da histeria*, Freud já falava sobre a resistência que pode se manifestar na relação médico-paciente durante o tratamento analítico: naquele momento, apontava dificuldades associadas à hipnose e da recusa de alguns pacientes às tentativas de tratamento, utilizando a expressão “falsa ligação” para se referir às representações aflitivas que emergiam do conteúdo analítico e que eram transferidas para a pessoa do médico, constituindo, a seu ver, numa das dificuldades enfrentadas na análise (SANTOS, 2009). Como pontua a autora, parece que nesse texto Freud, pela primeira vez, emprega o termo *transferência* em sentido psicanalítico, relacionando-a à ideia de “falsa conexão”: percebia que na relação terapêutica, a figura de analista servia como ligação para afetos do passado, na medida em que desejos reprimidos do paciente emergiam, ou quando “pela ação da resistência, a rememoração era substituída pela reprodução, no presente, de uma cena fantasmática criada” (SANTOS, 2009, p. 17).

Em consonância com Roudinesco e Plon (1998), a transferência está para além do *setting* analítico. Freud (2013 [1910]), em *Cinco lições de psicanálise*, admite que a transferência não é um fenômeno exclusivo da psicanálise: está presente em todas as relações sociais, emerge da condição falante – e faltante – do sujeito do desejo.

[...] não pensem que o fenômeno da transferência [...] é produto da influência psicanalítica. A transferência ocorre espontaneamente em todas as relações humanas, assim como entre o paciente e o médico; é sempre o veículo da influência terapêutica, e seu efeito é tanto maior quanto menos se suspeita de sua existência. Portanto, a psicanálise não a produz, apenas a desvela para a consciência, dela se apoderando a fim de guiar os processos psíquicos para a meta desejada. Não posso abandonar o tema da transferência sem destacar que esse fenômeno tem papel decisivo para se obter não apenas a convicção do paciente, mas também a do médico. Sei que apenas por experiência própria com a transferência os meus seguidores se persuadiram da correção de minhas afirmativas sobre a patogênese das neuroses, e posso muito bem compreender que tal segurança de julgamento não seja conquistada enquanto o indivíduo não realizar psicanálises ele mesmo, isto é, não observar por si próprio os efeitos da transferência (FREUD, 2013 [1910], p. 212).

Nesta direção, para Diniz (2018, p. 122) a transferência é necessariamente ocasionada no tratamento psicanalítico – cuja ausência implicaria em ausência de análise –, mas assinala

que “esse fenômeno também está presente em outras situações que envolvem a relação entre sujeitos, pois a transferência não se dirige à pessoa, mas ao ‘lugar’ que ela ocupa ou ao que ela representa no discurso”. Assim, reconhecendo que a transferência não é um fenômeno exclusivo da clínica psicanalítica, pois, conforme Lacan (1988, p. 220), “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber [...] há transferência”, Ornellas e Antonino (2017) tomam a noção lacaniana de Sujeito suposto Saber (SsS) como fundamento da relação transferencial para falar sobre a transferência na relação professor-aluno:

No espaço escolar, entre este par [professor e aluno], registra-se um tipo de amor assim enigmático, cujo objeto ultrapassa os sujeitos da relação. Inconscientemente, o aluno vê no professor um algo a mais que o atrai, um algo além do que ele é. Em verdade, é um paradoxo: o aluno ama o professor porque este faz semblante de SsS (sujeito suposto saber). É uma relação de amor em que um busca identificação no outro, especialmente naquele em quem se supõe estar o saber; é possível a analogia com o par analista-analisante, cuja transferência se institui entre os dois para possibilitar o ato analítico. Entre professor e aluno a transferência facilita o processo de aprender e ensinar; ou seja, a transferência estabelecida no aluno faz eco no professor, favorecendo também seu processo de ensino (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 291-292).

Autores de estudos psicanalíticos no campo da Educação, como Kupfer (1989; 2013), reconhecem a possibilidade da transferência ocorrer fora da clínica – apontada por Freud em textos como *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914) e *Observações sobre o amor transferencial* (1914) –, ou seja, apresentar-se no contexto da escola, onde professores e alunos, na busca do saber, estão envolvidos pelo fenômeno da transferência (e também da contratransferência<sup>47</sup>): parafraseando Miller (1987), a autora pontua que se no sentido psicanalítico a transferência “se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista [...] podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (KUPFER, 1989, p. 90-91). O próprio “Freud chega a afirmar

---

<sup>47</sup> Em *Vocabulário da Psicanálise*, de Laplanche e Pontalis (2001, p. 102), a contratransferência aparece definida como “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste”: segundo os autores, do ponto de vista da delimitação do conceito, “certos autores entendem por contratransferência tudo o que, da personalidade do analista, pode intervir no tratamento, e outros limitam a contratransferência aos processos inconscientes que a transferência do analisando provoca no analista”. Nesta pesquisa admitimos ambas as delimitações, compreendendo a contratransferência como “reação à transferência do outro” e que, portanto, “não se encontra apenas no analista, mas também no analisando” (Ibid., p. 102). Parafraseando, a contratransferência como reação à transferência do outro, em se tratando do contexto da sala de aula, não estaria apenas no professor, mas também no aluno: o fenômeno da transferência que se faz presente na relação professor-aluno provoca reações contratransferenciais tanto por parte do professor como por parte do aluno, as quais produzem implicações para o ensinar e aprender – vistos como demandas indissociáveis, porém, singulares.

que ela [a transferência] está presente também na relação professor-aluno”, em razão de tratar-se “de um fenômeno que permeia qualquer relação humana” e que, portanto, tal concepção freudiana sobre a transferência “nos autoriza a substituir a expressão ‘relação analista-paciente’ pela expressão ‘relação professor-aluno’” (KUPFER, 1989, p. 88).

Importante lembrar a expressão *amor de transferência* ou *amor transferencial* que aparece em textos freudianos dedicados ao fenômeno da transferência. O amor de transferência, segundo Ornellas e Antonino (2017, p. 290), “é feito do mesmo estofado do amor comum, mas é um amor fictício que repete e reedita relações afetivas dos tempos primevos do sujeito” e trata-se, portanto, “de um amor inexplicável, resgatado de memórias do inconsciente, que está para além do sabido, do dizível (Ibid., p. 291). Roudinesco e Plon (1998, p. 769) assinalam: “o amor de transferência se refere inconscientemente a um objeto que reflete o outro”, sendo, portanto, “o amor de transferência o inconsciente em ação” (GOBBATO, 2001, p. 104).

Freud (2010 [1915], p. 168) reitera que “não existe paixão que não repita modelos infantis” e que, portanto, o amor transferencial “consiste de novas edições de velhos traços e repete reações infantis”, no e para além do contexto clínico. Segundo o autor, o amor transferencial é imbuído de autenticidade, ou seja, trata-se de uma demanda legítima, de um sentimento transferencial genuíno (sem ser verdadeiro nem falso): autêntico no sentido de dizer de seu autor, de se tratar de seus impulsos afetivos, sua manifestação subjetiva e desejante, sendo, pois, uma verdade do sujeito do desejo endereçado ao outro, consciente e inconscientemente, a partir de afetos positivos, negativos ou mútuos.

A esse respeito, Freud (2010 [1912]) acrescenta que se a transferência é “negativa”, afetos hostis (sentimentos de ódio) são dirigidos à figura do analista, operando como obstáculo ao tratamento; se a transferência é “positiva”, são dirigidos afetos amigáveis e ternos (sentimentos de amor), operando como possível abertura para o tratamento; se ambos os tipos de transferência coexistem – e essa é a condição esperada para o tratamento psicanalítico –, ou seja, se a transferência é “positiva-negativa”, sentimentos afetuosos e agressivos são dirigidos simultaneamente à figura do analista, conscientes e inconscientes, operando como forças opostas mútuas que se mesclam e se fundem na medida em que oferecem ao tratamento desobstrução-resistência e resistência-desobstrução. Como pontuam Ornellas e Antonino (2017, p. 296), “é o querer mesclado de não querer, um tanto de desejo e de rejeição”.

À relação de ambivalência entre amor e ódio, característica das experiências humanas e presente no fenômeno transferencial, Lacan (1988) nomeia “amódio”. O autor defende que, do ponto de vista psicanalítico, *não existe amor sem ódio, pois toda relação é amodiosa*. Partindo dessa proposição, o amor de transferência descrito por Freud (2010 [1915]) não estaria imune aos sentimentos hostis: ambos podem ser endereçados ao mesmo objeto.

Sobre amor transferencial, retomemos Lacan (1988, p. 239), para quem “amar é, essencialmente, querer ser amado”, o que nos leva a pensar que, na relação transferencial analista-analisante ou professor-aluno, este endereça amor ao Sujeito suposto Saber porque quer algo como retorno, algo que lhe falta e que supostamente o outro – o analista e o professor – possui, pois o amor se nutre de um objeto perdido e “como todo amor, ele só é referenciável, como Freud nos indica, no campo do narcisismo” (Ibid., p. 239). A esse respeito, conforme Monteiro (2000, p. 91), a transferência “tem como princípio constitutivo o Sujeito Suposto Saber porque, do outro lado, há um sujeito que demanda (demanda de amor, de reconhecimento)”.

No Seminário VIII, Lacan (1992) pontua que *toda demanda é demanda de amor e todo desejo é desejo de reconhecimento*: aquele que ama, que endereça amor a alguém, o faz a partir da falta e, portanto, amar se conjuga na figura do outro a partir da falta. Neste sentido, *amar é oferecer-se como objeto faltante* (FINGERMAN, 2015) e é essa falta que atravessa o sujeito na relação transferencial, seja no contexto da clínica ou da escola. Assim, para Lacan (1988, p. 239), “a transferência é impensável, a não ser tomando-se partida do Sujeito suposto Saber” e que “o sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do desejo”. Acrescenta o autor: “o que se passa é aquilo que chamamos em sua aparição mais comum *efeito de transferência* [e que] este efeito é o amor” (Ibid., p. 239).

A esse respeito, segundo Vorcaro (2018, p. 42), a transferência envolve a “suposição de saber que o psicanalista localiza no psicanalista” e trata-se de uma “disparidade imaginária de saber [que] se estabelece a partir do endereçamento de uma demanda, pelo solicitante, ao psicanalista”. No caso da relação professor e aluno, este localiza naquele o saber (supõe que o professor possui o saber que lhe falta) e lhe endereça uma demanda (a demanda de saber): nesta relação, “haverá sempre aquele que supostamente sabe, que tem para dar, e aquele que demanda saber, o que pede o saber do outro” (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 292).

Neste sentido, Ornellas e Antonino (2017, p. 294) sublinham que se a relação transferencial, ou o amor de transferência, professor-aluno se dá sob a lei do desejo e mediante a noção de SsS, e, ainda, se amar, no dizer lacaniano, implica em querer ser amado, “o efeito desse amor, para o aluno, é o desejo de saber, de ser (algo) para este que para ele é o sujeito suposto saber”. Noutras palavras, as autoras continuam:

Para o aluno, seu desejo de saber é da ordem de um saber não sabido. Será esse desejo que mobilizará o sujeito ao encontro de um saber que supõe (pre)encher o mestre e do que se acha vazio. [...] Assim, o amor está para além do sujeito; ama-se o que o outro representa, seu *agalma*, algo precioso que reluz as lacunas, a própria falta. Cabe aqui dizer que essa busca será incessante e inalcançável, e que ela é constituinte do sujeito (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 295).

*Agalma*, para Lacan (2005, p. 366), é o objeto pequeno *a*, a causa do desejo, um objeto fetiche do desejo (algo valioso) escondido no interior do outro, sendo, pois, *aquilo que falta* ao sujeito e com o qual ele ama e busca por meio do amor de transferência: “o que faz de uma psicanálise uma aventura singular é a busca do *agalma* no campo do Outro”, em torno do qual a transferência ocorre e se sustenta. Neste sentido, “transpondo a transferência para o campo da escola, entende-se que o aluno vê no professor o *agalma*, este brilho que o encanta e ama este professor; como em todo amor, quer também ser amado por ele e esforça-se para isso”, pontuam Ornellas e Antonino (2017, p. 293-294).

Sujeito suposto Saber, portanto, é a “posição” que o analisante (ou aluno) “atribui” ao analista (ou professor); neste sentido, “dizemos que a transferência é possível porque existe um sujeito que demanda e outro que é suposto saber” (MONTEIRO, 2000, p. 72). Segundo a autora, “o sujeito acredita que no outro está a verdade sobre seu desejo. Em outras palavras, desejar saber sobre o desejo do outro é supor neste outro o saber sobre o próprio desejo, isto que lhe falta, o objeto *a*, fazendo com que o sujeito aposte na transferência” (Ibid., p. 90).

Portanto, se no sentido lacaniano a *transferência é amor ao saber* – um amor que se dirige ao saber e que está enlaçado à noção de sujeito suposto saber como princípio constitutivo da transferência (GOBBATO, 2001) –, conclui-se que *setting* analítico e sala de aula, respeitadas as suas diferenças, compartilham o fenômeno da transferência como elemento comum das relações entre analista-paciente e professor-aluno: como não há análise sem transferência, se não há transferência também não há ensino-aprendizagem. Assim sendo, entre professor e aluno, a transferência pode implicar diretamente na forma de aprender ou de não aprender, como na forma de ensinar ou de não ensinar: “favorece os dois lados da moeda,



tornando-se estatuto fundante para que se instale o desejo de aprender e o prazer de ensinar, duas pontas de uma mesma moeda” (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 293).

### **2.14 Retomando pontos, para continuar...**

Retomemos o sentido de impasse como “beco sem saída” para (re)pensarmos as aprendizagens das/nas Ciências Exatas – especialmente Física, Matemática e Química –, como uma espécie de beco ou situação onde o aprender e ensinar estão social e culturalmente marcados pela crença dos sujeitos em um “saber difícil” ou “impossível” de ser apre(e)ndido. Se impasse, na versão dicionarizada, pressupõe uma situação “sem boa saída à vista”, quais as possíveis saídas para o suposto “impossível estrutural” que parece inscrever-se nas entranhas do aprender as (ditas) Ciências Exatas?

A partir da escuta dos professores e alunos-já-professores de Ciências Exatas, supomos que alguns impasses que atravessam o aprender e ensinar, como desvela o Quadro 08, podem ser caracterizados pela presença de um gozo inconsciente ou mesmo consciente associado à repetição manifesta e latente do discurso do Outro que visa sustentar a concepção de que Ciências Exatas é difícil e para poucos. Ou seja, parece existir, simultaneamente, possíveis circuitos de satisfação consciente e inconsciente, apontando para a presença de um gozo. Nessa lógica, reproduzir esse discurso de que Física, Matemática e Química são para grupos seletos coloca o sujeito professor ou aluno oficialmente vinculado a essas áreas em um lugar de poder e privilégio.

Assim, pensamos que implicar-se com os impasses que atravessam o aprender e ensinar é fazer uma travessia que mescla possíveis circuitos de satisfação e insatisfação, prazer e desprazer. A insistente reafirmação manifesta e latente de Ciências Exatas como “beco sem saída”, isto é, “difícil demais” e, portanto, “para gênios”, transmitida entre gerações, pode representar para o sujeito do desejo inconsciente o desvelamento de algo da ordem de um “gozo fálico”. Assuntos que sustentam e se desdobram nos próximos capítulos.

---

## CAPÍTULO IV – A dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas: possíveis reflexos na organização dos saberes escolares e formação de professores

---

*[...] há uma disputa de território entre as áreas humanas e áreas exatas. As áreas exatas elas são tidas como as que não são questionáveis, as que foram comprovadas cientificamente, que não se questiona [por] que ela é exata, onde de exato não existe nada; e que a área de humanas quando ela quer entrar na área de exatas automaticamente o pessoal de exatas barra, [...] afinal, o curso de humanas para muitos não é ciência, [...] aquilo que o pessoal da educação faz não é ciência, porque a ciência é justamente o curso de exatas. [...] quem é de exatas que vai discutir as áreas de humanas há também uma quebra, um bloqueio por parte do pessoal de humanas de dizer que você não tem lugar de fala [...]. Então existe essa disputa de áreas, [...] uma disputa de poder... (Professor 2/Química – entrevista)*

### 1. Tecendo contornos sobre a ciência: do ideal de racionalidade na modernidade à emergência de novos discursos pós-modernos

O discurso social vigente e amplamente aceito de conhecimento científico – formatado sob influência do modelo de ciência dominante, ou seja, da racionalidade técnico-científica – concebe ciência (do latim *scientia* = conhecimento, saber) como “conhecimento confiável” ou conjunto de conhecimentos objetivos sistematizados nas diversas disciplinas a partir de observações e experimentações com resultados comprovados e validados segundo as regras prescritas pelo método científico; este que funciona como uma espécie de manual-guia balizador obrigatório para a realização de um estudo científico e obtenção do “conhecimento verdadeiro”.

Como pontua Chalmers (1993, p. 24), nessa concepção tradicional e popularmente difundida de ciência, conhecimento científico é sinônimo de conhecimento provado: “as teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento”, a ciência precisa ser objetiva e nela não há lugar para “opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas”, haja vista que “conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente”. Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos observa:

*[...] desde os tempos da revolução científica até um período muito recente, o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo. A ciência intervém tanto mais eficazmente no mundo quanto mais independente é dele. A ciência opera autonomamente segundo as suas próprias regras e lógicas para*

produzir um conhecimento verdadeiro ou tão próximo da verdade quanto é humanamente possível. A verdade consiste na representação fiel ou, pelo menos, o mais aproximada possível da realidade que existe, independentemente das formas que assume e dos processos através dos quais é produzido o conhecimento que se tem dela. Uma vez criadas e estabilizadas as condições institucionais que garantem a autonomia da ciência, tal verdade e tal representação não estariam sujeitas ao condicionamento ou à manipulação por parte do mundo não científico (SANTOS, 2004, p. 18).

Em *Um discurso sobre as ciências*, o autor apresenta sérias críticas à epistemologia positivista, tanto nas ciências físico-naturais quanto nas ciências sociais, fundamentando-as à luz de debates na física e matemática, assinalando que o paradigma dominante na modernidade – o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna<sup>48</sup> –, em crise desde o século passado, “constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais”, estendendo-se às ciências sociais emergentes no século XIX, quando reconhecido como modelo global de ciência que embora admite determinadas variedades internas despreza “o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos)”, considerados “formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas” (SANTOS, 2008, p. 20-21).

Essa nova ordem de racionalidade científica hegemônica, ao aceitar somente uma forma de conhecimento verdadeiro – aquele validado pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas específicas –, constitui-se em “um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento” que não pautarem em tais preceitos, sendo, pois, “esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem”, corporificada, por exemplo, em Nicolau Copérnico [1473-1543] na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas, Johannes Kepler [1571-1630] e Galileu Galilei [1564-1642] com suas respectivas leis sobre as órbitas dos planetas e a queda dos corpos, Newton e as explicações sobre a ordem cósmica e na consciência filosófica que lhe conferem Francis Bacon [1561-1626] e sobretudo René

---

<sup>48</sup> Em linhas gerais, compreende-se que a Modernidade, como período histórico, desenvolveu-se no século XVII com as Ciências Naturais, embora as raízes de seu surgimento estejam ligadas a eventos de séculos anteriores, como o Renascimento e a Reforma, mas é no século XVIII – com o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, por exemplo – que atinge seu apogeu, se estendendo até o século XX, quando novos questionamentos e mudanças de ordem política, econômica, social e científica colocam em crise seus valores, emergindo o que se designa de Pós-Modernidade.

Descartes [1596-1650] (Ibid., p. 21-22).

Reconhecido como “o pai do racionalismo moderno” e criador do método científico – embora as ideias incipientes sobre a questão do método científico repousem também em Roger Bacon [1214-1292] e Francis Bacon –, Descartes (1996, p. 11) em *Discurso do Método*, sua mais famosa obra, publicada originalmente em 1637, pontua: “comprazia-me sobretudo com as matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões”, reiterando sua concepção de “ciência universal”, que fosse capaz de matematizar a natureza, universalizar certezas e obter verdades, fundamentada sob a égide da “deusa” razão. Assim, o método cartesiano que instituiu, com seus preceitos – evidência, análise, ordem e enumeração – fundamentados no conhecimento matemático inteligível e exato, serviria “para bem conduzir a Razão e procurar a Verdade nas Ciências” (Ibid., p. 03).

Santos (2004, p. 18-19) em *Conhecimento prudente para uma vida decente* revisita ideias apresentadas no *Um Discurso sobre as Ciências* e traz novas reflexões sobre ciência enquanto forma de conhecimento e prática social, apontando que os debates ao longo dos últimos três séculos sobre a ciência se sustentaram em torno de duas vertentes: i) “a natureza e o sentido das transformações do mundo operadas pela ciência” e ii) “a natureza e a validade do conhecimento científico que produz e legitima essas transformações”, de modo que, à medida que a ciência se expandia e diversificava, “em alguns períodos, [dominando] uma das vertentes e noutros, a outra”, cientistas e titulares de outros conhecimentos (filósofos, teólogos, artistas, dentre outros) travavam discussões a respeito de outros temas, inclusive, sobre “como fazer ciência”, “o que é ser cientista” e “quem o é”.

Desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna. Quaisquer que sejam as relações entre esta ciência e outras ciências anteriores, ocidentais e orientais, a verdade é que esta nova forma de conhecimento se autoconcebeu como um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica, como mais tarde viria a ser caracterizada. Desde então, o debate sobre o conhecimento centrou-se na ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso, etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto da sua aplicação (SANTOS, 2004, p. 18).

Todavia, em meio às rupturas e crises paradigmáticas ocorridas no século XX, com a decadência de conceitos fundantes do pensamento moderno – Razão, Verdade, Sujeito, Universalidade, Progresso, dentre outros –, provocada também pelos efeitos nefastos das duas

guerras mundiais que fizeram despontar em escala planetária questionamentos e desilusões em torno dos valores e ideais não realizados pela Modernidade, manifesta-se na última metade do século o que se nomeia de Pós-Modernidade<sup>49</sup>: uma espécie de reação, enfrentamento e tentativa de superação do paradigma moderno que parece não responder mais aos anseios científicos e sociais da atualidade.

Nesse contexto emergem novos discursos sobre a ciência, advindos de variados campos do conhecimento. Santos (2008, p. 60) aponta como ordem científica emergente o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, designação que utiliza para “significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI”, pois, “sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir” precisa mesclar o científico e o social, para servir à sociedade: “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”.

Assim o autor descreve a crise paradigmática da ciência moderna:

[...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2008, p. 58).

Destarte, se no paradigma da modernidade – ainda não esgotada, como acreditam alguns autores – a ciência excluía o sujeito e assumia a primazia da objetividade, no paradigma emergente a ciência ganha novas configurações ao admitir mudanças na relação sujeito-objeto e abrir-se para as pluralidades conceituais e metodológicas, questionando “a Verdade” e estabelecendo novas relações com as incertezas e ideias jamais admitidas pelos métodos conservadores, hierárquicos e ortodoxos da ciência moderna, como aquelas ligadas à transdisciplinaridade e à teoria da complexidade<sup>50</sup>. Neste novo paradigma, o conhecimento

---

<sup>49</sup> Sobre o tema da Pós-Modernidade, sugerimos a leitura dos pensadores Fredric Jameson, Jean-François Lyotard e Zygmunt Bauman.

<sup>50</sup> Sobre a Complexidade e a Transdisciplinaridade, dentre outros temas correlatos, como a Interdisciplinaridade, sugerimos a leitura de autores como Akiko Santos, Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Hilton Japiassu, Pierre Weil, Stephane Lupasco e Ubiratan D’Ambrosio.

não é mais fundamentado no mito de uma ciência ideal, de uma ciência da razão que tudo explica e domina, mas tende a constituir-se em “um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis”, tais como natureza-cultura, mente-matéria, observador-observado, subjetivo-objetivo, coletivo-individual, dentre outros (Ibid., p. 64).

Morin (1996) pontua:

[...] no século XX, assistimos a invasão da cientificidade clássica nas ciências humanas e sociais. Expulsou-se o sujeito da psicologia e o substituímos por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para ver só estruturas, e ele também foi expulso da sociologia. Pode-se inclusive dizer que, em determinado momento, e cada um a sua maneira, Levi-Strauss, Althusser e Lacan liquidaram de vez a noção de homem e a noção de sujeito, adotando o inverso da famosa máxima de Freud. Freud dizia: “Aí onde está o isto (Das Es) deve devir o eu”. Segundo a visão estruturalista e cientificista, aí onde está o eu, há que liquidá-lo, deve vir o isto. Não obstante, houve alguns retornos dos sujeitos, retornos, às vezes, tardios, como em Foucault ou em Barthes, coincidindo com um retorno do Eros e um retorno da literatura. Mas é ali que, em filosofia, o sujeito se encontra novamente problematizado (MORIN, 1996, p. 46).

Nesta perspectiva, em *O paradoxo da subjetividade científica*, ao examinar o aspecto subjetivo da objetividade e problematizar a questão da objetividade como um produto científico autoevidente, Keller (1996) afirma que se a ciência moderna defendia um conhecimento sem sujeito cognoscente, cuja verdade somente emergiria com a erradicação da presença do observador de sua observação, na pós-modernidade a ciência entendida como produção humana a partir de uma consciência humana – que não tem mais Deus como ponto de vista privilegiado e precedência do discurso científico – não retira mais o sujeito da “cena científica” e repensa o lugar da subjetividade nos processos de construção do conhecimento, pois, ao contrário do que propunha a ciência clássica ou moderna, a subjetividade não é mais vista como fonte de erros ou contingência (MORIN, 1996).

## **2. A (falsa) dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas: se “todas as ciências são humanas”, Ciências Exatas por quê?**

*Por que eu vou separar as Ciências Humanas e por que eu vou separar Ciências Exatas, se Ciências humanas são feitas por humanos e exatas também? Por humanos e para humanos. (Aluno-já-professor 3/Química – entrevista)*

Concebida como área do conhecimento que tem as disciplinas Matemática, Física e Química como fundantes, as Ciências Exatas, para além desse tripé medular, compreende uma diversidade de campos: Arquitetura, Engenharias, Estatística, Ciência da Computação, Astronomia. Assim, falar de Ciências Exatas implica adentrar um complexo campo da ciência que no decurso histórico da relação humana com a produção de conhecimentos dedicou-se à construção de “conhecimentos sólidos”, servindo-se, para tanto, de raciocínios lógicos e experimentos, observações, previsões e medições quantificáveis realizadas sob rigorosidade metodológica, segundo as regras e lógicas necessárias para produzir “conhecimentos exatos” ou o mais próximo possível do que reconhecia como “A verdade”.

Neste sentido, diz-se que ciência exata é uma “ciência precisa”, capaz de expressar-se quantitativamente, ou seja, de produzir “conhecimentos verdadeiros” por meio da linguagem matemática, uma linguagem que não mente. Assim sendo, ao matematizar o conhecimento, ocuparia esse lugar de “poder” da verdade, de um discurso objetivo confiável; afinal, científico. Na contramão desse caminho, estariam as Ciências Humanas, de natureza inexata, “menos precisa”, ocupadas em produzir conhecimentos qualitativos por meio de uma linguagem atravessada pela dimensão subjetiva, supostamente menos validável, ainda que observando rigor epistemológico e metodológico.

Nesse cenário, evidencia-se uma das dicotomias possíveis entre Ciências Exatas e Ciências Humanas, que aparecem associadas, respectivamente, a expressões como “ciências duras” ou “puras” e “ciências moles” ou “leves”. Nessa classificação, compreende-se como *Hard Sciences* (ciências duras) o conjunto de ciências que vincula a obtenção do conhecimento científico à utilização imperativa de observações sistemáticas, experimentos controlados e reproduzíveis, com o emprego da matemática pura, de dados quantificáveis, previsões testáveis, com precisão e objetividade. Nesta lógica de produção do conhecimento, há geralmente nas ciências duras (Matemática, Física, Química e mesmo Biologia) “concordância universal” em relação à “verdade sabida com certeza”, ou seja, compartilham entre si uma espécie de “linguagem universalmente oficializada” sobre o que é o saber científico.

Nas *Soft Sciences* (ciências suaves), por sua vez, não há “acordos universais” e é questionada a ideia de que “conhecimento científico é conhecimento produzido com certeza”: compreende-se que “a ciência” é fundamentalmente *não estática* e, portanto, como forma de conhecimento e prática social, é viva, dinâmica e re-significada no decurso da história como produção humana; afinal, “uma das características essenciais dos conhecimentos científicos

[...] é a de serem produzidos e transformados ao longo do tempo” (PATY, 2012, p. 292-293). Nesta perspectiva, se ocuparmos-nos em analisar os conteúdos latentes e manifestos presentes nos discursos proferidos social e culturalmente sobre as ciências a partir da dicotomia *Hard Sciences* x *Soft Sciences*, perceberemos nas entrelinhas a tentativa de demarcar a superioridade das “ditas” Ciências Exatas em relação às Ciências Humanas e Sociais, evidenciando por vezes a tendência de rotular as humanas como espécie de “ciência inferior”.

Certamente, a discussão em torno da dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas é extensa e extrapola os pontos recortados. Importante reiterar que em contextos acadêmicos/escolares e não escolares, o emprego das expressões “ciências duras” e “ciências leves” ou equivalentes geralmente ocorre intencionalmente, para demarcar a soberania das verdadeiras “ciências reais”, com implicações que impactam direta e indiretamente o aprender e ensinar Matemática, Física e Química nas escolas e universidades.

Esses e outros ditos e não-ditos que circulam consciente e/ou inconscientemente no imaginário social e educativo em torno das Ciências Exatas podem levar professores e alunos a conceberem-nas como “ciências difíceis”, impossíveis de serem apre(e)endidas, ou seja, cognitivamente assimiláveis apenas por sujeitos superdotados dedicados aos estudos e/ou vistos como intelectualmente privilegiados.

De acordo com Santos (2008, p. 20), no paradigma científico emergente, “começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais”; afinal, parece-nos que o mundo, que hoje é natural ou social, amanhã será ambos. Entretanto, não se trata de homogeneizar Ciências Exatas e Ciências Humanas: ainda que dialoguem entre si, há limites entre ambas que precisam ser respeitados, como os seus próprios critérios de cientificidade. O autor sublinha que, ao contrário das ciências naturais,

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2008, p. 36)

Santos (2008, p. 61) sinaliza que *todo o conhecimento científico-natural é científico-social* e, portanto, a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais – assentada



“numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” – deixa de ter sentido e utilidade na atualidade. Nessa nova perspectiva científica emergente, o conhecimento inclina-se para uma dimensão não dualista, com vistas a superação de distinções historicamente construídas e consolidadas sobre as ciências, como a relação objetivo-subjetivo, abominada pelas Ciências Exatas no decurso da história da produção do conhecimento científico, mas que hoje elas mesmas parecem considerar ultrapassado.

Entretanto, não parece suficiente “apontar a tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo dessa superação” (Ibid., p. 65), que, segundo o autor, tem ocorrido sob a égide das ciências sociais. Importante ressaltar, entretanto, que as ciências sociais “constituíram-se no século XIX segundo os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas e, assim, a égide das ciências sociais, afirmada sem mais, pode revelar-se ilusória” (Ibid., p. 68). Em resumo, conclui que “à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades. O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (Ibid., p. 69).

### 3. A hierarquização e desumanização do conhecimento científico

*[...] na escola ou nos cursinhos têm uma valorização, por exemplo, para ENEM, da parte de Química, Física e Matemática. Redação... [...] é como se isso fosse o mais importante e o resto, [...] como a Sociologia, não [...]. é a desvalorização e a desvalorização é muito estrutural. Eles dizem: “ah, trabalha em Ciências Humanas”. [...] as Ciências Humanas elas em várias esferas elas são tratadas com desdém. Isso eu consigo perceber mesmo, tanto na escola quanto fora. (Aluno-já-professor 3/Química – entrevista)*

A ciência como uma das diversas formas de conhecimento – visto que não é a única explicação possível da realidade (SANTOS, 2008) – tem como seu inventor, detentor e operador o homem: esse ser social e de desejos, produtor de saberes e culturas, heterogeneamente concebido nas diversas áreas de conhecimento na medida em que aparece racionalizado, objetivado, subjetivado, fragmentado, etc., segundo os enfoques teórico-metodológicos e as bases epistemológicas de cada um dos múltiplos campos científicos (ALMEIDA, 1993). “Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os

prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento”, afirma Santos (2008, p. 85), “sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”. No entanto, continua o autor, “este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (Ibid., p. 85).

Nesta perspectiva, partindo do princípio de que *todo conhecimento científico é uma produção humana*, todas as ciências são construções históricas e, portanto, humanas. Afinal, toda e qualquer ciência é inventada *pele e para* o ser humano. Nesse sentido, sendo formas de conhecimento desenvolvidas historicamente, criam teorias científicas que, mesmo comprovadas objetivamente, não podem ser definitivamente assumidas como verdades absolutas, dada a sua dimensão provisória. Seja nas Ciências Exatas ou Humanas, todas as teorias científicas são construções lógicas, pautadas em leis e princípios metodológicos e epistemológicos próprios, mas estão sujeitas a revisões, negações e até mesmo substituições no decurso da história das ciências.

Portanto, é bastante controverso defender o caráter exato de um conhecimento científico, visto que as ciências estão suscetíveis a críticas e podem ter suas verdades ou certezas desestruturadas por novos fenômenos ou descobertas advindas da dinamicidade do processo de construção do conhecimento. Entretanto, o “discurso oficial” sobre as ciências, forjado sob efeitos do paradigma mecanicista que desde o século XVII alimenta a lógica da racionalização e compartimentarização do conhecimento, promoveu a aceitabilidade da tese de que o objeto de investigação das Ciências Exatas e das Ciências Humanas e Sociais são diferentes e até mesmo incomunicáveis entre si: enquanto aquelas interessam-se pela resolução de problemas com o emprego da matemática e do raciocínio lógico, estas estudam as diversas atividades humanas e o próprio homem como ser social, buscando compreender aspectos que o cercam, tais como fenômenos sociais, históricos e culturais.

Frente ao exposto, uma pergunta: ao “recusar” o humano e estimar como conhecimentos exatos ou mais verdadeiros somente aqueles matematizados e/ou obtidos sob rigorosidade metodológica estritamente objetiva, as Ciências Exatas não estariam desumanizando-se e, como provoca Minayo (1994) em relação a pesquisas que privilegiam uma perspectiva estritamente quantitativa, não estariam sujeitas ao perigo de reduzir o conhecimento científico a leis gerais abstratas ou puramente quantificáveis, incapazes de traduzir a realidade humana e social em sua complexidade?

A dicotomia Ciências Exatas *versus* Ciências Humanas, alimentada pelas cisões dualistas e pelos discursos científicos de um ideal de “A Ciência”, parece contribuir para a desumanização da pesquisa e do conhecimento científico. O modelo de racionalidade dominante na ciência moderna, em crise, mas ainda circulante, influencia concepções e formas de produção do conhecimento e, conseqüentemente, a validade ou o grau de importância atribuído a determinados conhecimentos, repercutindo na (super)valorização de um campo do conhecimento em detrimento de outro.

Destarte, face à desumanização do conhecimento científico, humanizar as ciências e, neste caso, “humanizar as Ciências Exatas” pode constituir-se em possível via para ressignificar ou promover novos laços sociais. As Ciências Exatas, de maneira geral, e especialmente a Matemática, a Física e a Química, ainda são estigmatizadas como disciplinas “duras” e “frias” no imaginário escolar e extraescolar, como se seus conteúdos científicos fossem uma espécie de linguagem impossível de ser assimilada, aplicada e/ou contextualizada no “mundo da vida”. A esse respeito, frequentemente se ouve nas escolas, por exemplo, sobre o medo de Ciências Exatas, rejeição quase coletiva, algo da ordem de uma fobia desvelada em relação às dificuldades de aprender e ensinar nessas/essas disciplinas. As raízes dessa aversão e desumanização das Ciências Exatas, possivelmente, remontam à própria história desse campo científico, que desde o seu surgimento na Europa Ocidental, início do século XVII, primou pela negação do humano no fazer científico.

Pensamos que ao humanizá-las, talvez novos laços sociais possam emergir, para além do estritamente acadêmico/científico, com possíveis repercussões na relação entre ciência, sociedade e cidadania, uma vez que esse caráter “duro” e “frio” que reveste as Ciências Exatas transformam-nas em um campo do conhecimento visto como hermético e separado do cotidiano. Noutras palavras, o saber científico “das” Ciências Exatas, muitas vezes, é inferido como um saber estranho, associal, ou intocável, algo para ser contemplado a distância; e o cientista, por sua vez, reconhecido como “ser iluminado”, uma figura extraterrestre.

Portanto, pensamos que humanizar as Ciências Exatas compreenderia (re)posicionar criticamente em relação aos discursos que favorecem concepções estigmatizantes, com vistas à construção de ciência como atividade social, aberta às novas questões e incertezas, bem como às intersecções dialógicas com os diferentes campos do conhecimento. Neste sentido, urgente repensar o ensino tradicional da ciência, humanizando-o desde a Educação Básica até o Ensino Superior, com ações formativas que não se limitem ao espaço da sala de aula e possibilitem articular escola-universidade-comunidade.

(In)concluindo com Almeida (1993, p. 30): “É fundamental, aprendemos com Freud, que as diferenças sejam reconhecidas. [...] que o reconhecimento da diferença não leve à intolerância”, tampouco à negação das possibilidades de com e nas diferenças promover interlocuções entre as diferentes áreas do campo científico, para que, como ciências vivas e produzidas por seres humanos a partir da consciência humana, possam se ferir e se nutrir mutuamente. Aliás, um dos grandes desafios postos às escolas e universidades: posicionar-se face à desumanização e hierarquização das ciências.

#### **4. A “valorização” das Ciências Exatas: reflexos na hierarquia dos saberes nos currículos escolares e na formação profissional**

*[...] não pode haver uma separação entre Ciências Exatas e Ciências Humanas. [...] mas existe um desmonte da qualidade do ensino. [...] pensa comigo: se você quer diminuir a presença de Ciências Humanas no rol de ciências ensinadas para os alunos, você diminuirá, aí, um número muito grande de professores. E, conseqüentemente, gera diminuição de custo. Não é? É visto como um custo para o Estado ou para as escolas particulares [...]. Nos Estados Unidos [...] grande parte das inovações tecnológicas americanas não são feitas por americanos, são feitas por migrantes [...]. Então eles têm um medo muito grande de perder o controle, que já perderam há muito tempo; [...] então eles estão tentando incentivar a população americana a estudar Ciências Exatas para suprir essa necessidade [...]. O nosso país quer imitar os Estados Unidos em tudo e acaba metendo os pés pelas mãos. No nosso caso, é uma perda irreparável você tirar [disciplinas do currículo escolar]. [...] eu acho que as disciplinas precisam ser reformuladas, precisam ter uma outra orientação, uma outra abordagem, mas tirar as ciências exatas ou humanas é uma loucura.*  
(Professor 3/Química – entrevista)

Nos Estados Unidos, ainda na década de 1990, surgiu a proposta de criação de um novo modelo educacional voltado à valorização das “ciências duras”, denominado *STEM education (Science, Technology, Engineering and Mathematics)*. Esse modelo de educação, inicialmente introduzido como *SMET (Science, Mathematics, Engineering and Technology)*, ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, sendo nacionalmente instituído com o objetivo de ressignificar o ensino de ciências nas escolas por meio da oferta de metodologias ativas contextualizadas e inovadoras, com o objetivo de despertar nos estudantes o interesse pela carreira nessas quatro áreas do conhecimento, dada a preocupante escassez, observada na época, de profissionais qualificados nesses campos, situação vista como potencialmente ameaçadora para o futuro tecnológico, econômico e político do país.

Entretanto, críticas ao STEM, que desde o princípio focou na integração das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática sem estabelecer relações com as humanidades, levou à reestruturação do acrônimo para STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), forjado sob a constatação de que um currículo com intenções interdisciplinares e inovadoras composto somente pelas Ciências Exatas estaria incompleto e destituído de sentido, haja vista que sem as “Artes” – área que inclui, por exemplo, história, sociologia, filosofia, artes visuais, dentre outras – dificultaria o ensino sobre as ciências e sua contextualização. Entretanto, o novo campo incorporado ao modelo educacional STEM acabou assumindo lugar coadjuvante e periférico nesse conjunto de “áreas protagonistas”, pois o que aparentemente desejava não era, de fato, a prática da interdisciplinaridade ou aprofundamentos em estudos das Artes, mas servir-se dela para a formação de cientistas e engenheiros com outras competências e habilidades para produzir novos *design* e criar produtos nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática com maior valor estético e, conseqüentemente, financeiro.

Assim, pelo menos três fatores explicam o surgimento do STEM *education* e o investimento dos EUA nas políticas em torno desse movimento: i) primeiramente, a necessidade já percebida de atualizar os currículos escolares, face à centralidade que a necessidade de inovação ocupava em suas articulações com as transformações tecnocientíficas; ii) segundo, a constatação de uma possível crise na economia e a insuficiência de mão-de-obra qualificada nas áreas STEM, situação que colocava em risco a futura competitividade econômica e tecnológica do país considerado maior potência do planeta; e iii) terceiro, o evidente desinteresse e baixos desempenhos escolares dos estudantes em ciências, o que reforçava para o país a previsão de problemas futuros em relação à ciência e tecnologia caso não definissem estratégias para ressignificar o ensino dessas áreas e atrair para elas novos profissionais (PUGLIESE, 2020).

Em linhas gerais, numa sociedade cada vez mais tecnológica, hiperconectada, globalizada e submetida à lógica do capital, o STEM/STEAM não se resume a metodologia de ensino embasada em um currículo inovador que busca a superação do modelo tradicional de ensino-aprendizagem nas ciências; mais que isso, trata-se de um movimento, cuja dimensão ultrapassa as fronteiras norte-americanas, pois é resultante do processo global de transformações pelas quais passam os sistemas educacionais em vários países, dentre os quais o Brasil.

Segundo Pugliese (2020, p. 209), que no mestrado e doutorado estudou sobre o STEM

*education* e seus alcances no ensino de ciências brasileiro, pontua que esse modelo de educação é, atualmente, uma tendência internacional: configura-se como “um movimento ligado à educação que traz ênfase nas quatro áreas do acrônimo para o ensino de ciências. Esse movimento tem ocupado espaço significativo não só nas escolas, mas também nos discursos e na agenda política de diversos países, sendo, portanto, global”. Para o autor, embora o STEM possa, à primeira vista, significar o óbvio, ou seja, “o ensino de ciências e matemática incrementado com novos conteúdos de novas áreas que ganharam espaço na sociedade nas últimas décadas, principalmente a computação [...] o termo hoje possui uma conotação muito mais complexa e emaranhada de significados” (Ibid., p. 210).

Em relação à atenção dada ao STEM *education* na América Latina e particularmente no Brasil, Pugliese (2020, p. 217) pontua que o movimento por aqui ainda é incipiente e, apesar de revistas brasileiras da área de educação e os bancos de teses e dissertações das universidades não trazerem ou pouco trazerem publicações relativas ao tema – que às vezes aparece na mídia panfletado como “uma proposta inovadora e em alta no exterior, mas sem grandes aprofundamentos metodológicos ou debates sobre os princípios pedagógicos” –, é possível perceber sua presença direta nos estados brasileiros através de três frentes: “programas educacionais STEM por iniciativa de organizações não-governamentais com foco na escola pública; empresas educacionais que oferecem atividades STEM como produto; e escolas privadas que implementaram atividades STEM/STEAM”<sup>51</sup>.

Entretanto, embora o movimento STEM/STEAM ainda seja tímido no Brasil, muitos dos princípios que o fundamentam são compartilhados pelas políticas educacionais brasileiras, como pode-se observar, por exemplo, na BNCC e na “nova” Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, elaboradas em concordância com as recomendações dos Organismos Internacionais. Apontada como meta no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a BNCC tem sua construção legal embasada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), configurando-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

---

<sup>51</sup> Um exemplo é o Programa STEAM TechCamp Brasil, uma iniciativa da Embaixada dos EUA no Brasil que em parceria com a Universidade de São Paulo (USP) realiza desde 2018 atividades de sensibilização e formação com gestores, coordenadores pedagógicos e professores de vários estados brasileiros, com o objetivo de capacitar multiplicadores interessados em desenvolver ações voltadas à educação STEAM nas redes de educação básica. Para mais informações: <https://steamtechcampbrasil.febrace.org.br/v2022/>. Acesso: 25 de março de 2022.

A atual Reforma do Ensino Médio, por sua vez, em sintonia com a BNCC, também prescreve alterações na matriz curricular: propõe aos jovens um “modelo de aprendizagem flexível”, denominado itinerário formativo, com vistas à formação técnica e profissionalizante. Como questões, dentre tantas outras, podemos pensar: o que a BNCC está concebendo como “aprendizagens essenciais” e de que forma essa definição “do que se deve aprender e do que não se deve aprender” se presentifica na Lei nº 13.415/2017? Por que/para que ou em nome de que/de quem interessa o ensino e a aprendizagem desses conteúdos curriculares, que, conforme explicita ambos os documentos, devem estar a serviço do desenvolvimento de competências<sup>52</sup>?

Assim como no STEM/STEAM, as marcas do discurso capitalista e neoliberal são perceptíveis em ambas as políticas educacionais brasileiras: observa-se que a base valorativa do discurso pedagógico fomentado pela BNCC e atual Reforma do Ensino Médio está assentada predominantemente nos valores de mercado, configurando-se, portanto, uma proposta de formação acrítica que parece primar pela valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Ambas estabelecem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, voltadas para servir às leis de mercado, preocupadas, inclusive, em alinhar o sistema educacional às políticas de avaliação externa.

O próprio documento da BNCC reconhece essa dimensão neoliberal, instrumental e utilitarista da educação quando argumenta que nas últimas décadas do século XX e nessas duas primeiras do século XXI “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”, além de ser “esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais”, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 13).

Noutras palavras, podemos sinalizar que BNCC e Reforma do Ensino Médio pretendem atender as expectativas internacionais e, portanto, parece-nos que a criação de um currículo único nacional é a reprodução de um projeto econômico global, onde a escola, nesse modelo, está a serviço dos interesses imperativos do capitalismo internacional. Como consequência, afeta-se, intencionalmente, o controle do trabalho desenvolvido nas escolas, a perda da autonomia docente, a neutralização da formação crítica e emancipatória dos

---

<sup>52</sup> Identificamos que a palavra “competência” aparece na BNCC 258 vezes, evidenciando, portanto, a importância desse conceito para a proposta de educação que defende.

estudantes, dentre outros possíveis efeitos adversos.

Como sublinha Pugliese (2020), há tanto na política educacional-econômica STEM/STEAM como na BNCC e Reforma do Ensino Médio a proeminência de um otimismo tecnológico, uma visão positivista e determinista da ciência, concebida como solução para crises econômicas e salvação de problemas da humanidade. Entretanto, como pode-se perceber, esse enaltecimento da ciência não é direcionado a todas as ciências, mas exclusivamente àquelas que potencialmente atendem determinados interesses econômicos, políticos e ideológicos. Nesse bojo, como evidenciado, uma área específica parece ganhar cada vez mais aceitabilidade e lugar nas políticas educacionais: as Ciências Exatas, consideradas “vitais para a era tecnológica na qual as sociedades estão inseridas atualmente” (Ibid., p. 213), razão que motiva o STEM/STEAM a assumir como um de seus objetivos “realmente direcionar estudantes para as carreiras STEM e, na maioria dos casos, em detrimento das ciências humanas e sociais” (Ibid., p. 220), consideradas inúteis para a prosperidade econômica. Caminho equivalentemente adotado também pela BNCC e Reforma do Ensino Médio, que têm demonstrado notável interesse pela formação de capital humano e rejeição às Ciências Humanas e sociais, dentre outros motivos, por perceber nessas áreas menor potencial lucrativo para uma sociedade tecnológica e cada vez mais industrializada demandante de mão-de-obra para atender às exigências de mercado do século XXI<sup>53</sup>.

Contudo, articuladas a um projeto de país idealizado sob fortes influências ideológicas e mercantis, as políticas de currículo ou base nacional comum ao secundarizar e, portanto, desautorizar o ensino das ciências humanas e sociais nas escolas, promovem o enfraquecimento não somente da democracia e formação para a cidadania, mas podem afetar, também, a produção científica e sua qualidade, inclusive nas ciências exatas e tecnológicas, dada a natureza interdisciplinar do conhecimento e sua dimensão crítica. Afinal, a ciência é o pensamento crítico por excelência e neste sentido a escola se constitui, por *excelência*, como espaço privilegiado do *pensamento crítico*.

Como afirma Santos (2004, p. 17), “[o] conhecimento científico é hoje a forma

---

<sup>53</sup> Tem-se percebido nos últimos anos a presença cada vez mais marcante da concepção STEAM em materiais didáticos, pedagógicos e literários distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas brasileiras. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é uma política pública executada pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem investido na aquisição de obras que contemplem a articulação entre as áreas de conhecimento e sua aplicabilidade, visando desenvolver o letramento científico, tecnológico, matemático e artístico por meio da aposta na promoção do que tem se denominado de projetos integradores, aprendizagens significativas e protagonismo juvenil, tendo em vista a otimização das competências e habilidades preconizadas pela BNCC.



oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação”; entretanto, “o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico”. Destarte, a desvalorização dos professores e a depreciação das Ciências Humanas no Brasil – manifestada por exemplo na carência de investimento em pesquisas nessa área e nos discursos autoritários cada vez mais frequentes em defesa da amortização dos “cursos de Humanas” nas universidades públicas – parecem sintomaticamente configurar-se como um “projeto de deformação intencional”, forjado sob os reflexos de um obscurantismo que se impõe explícita e dissimuladamente contra o pensamento crítico e ameaça, para além das Humanidades, as ciências em geral.

## **5. Quem são os professores de Ciências Exatas no Brasil?**

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui 2,2 milhões de professores na Educação Básica: 595.397 atuantes na educação infantil, 1.373.693 no ensino fundamental, 516.484 no ensino médio e 216.575 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A mesma pesquisa revela que na educação infantil brasileira, 80,3% dos professores possuem nível superior completo (78,1% licenciatura e 2,2%, bacharelado), 12,3% curso de ensino médio normal/magistério e 7,3% nível médio ou inferior. Em relação aos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% deles têm nível superior completo (83,4% licenciatura e 3,0%, bacharelado), 9,2% ensino médio normal/magistério e 4,4% nível médio ou inferior. Nos anos finais do ensino fundamental, por sua vez, 92,5% dos docentes possuem nível superior completo (89,6% licenciatura e 2,9%, bacharelado). Quanto ao ensino médio, 97,4% dos professores possuem nível superior completo (91,6% licenciatura e 5,8%, bacharelado) e 2,6% formação de nível médio ou inferior.

Como mostra o quadro seguinte, o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área apresenta variações por região, mas é o Nordeste do país que se destaca em relação ao menor percentual de disciplinas ministradas por docentes com “formação adequada”, em todas as etapas de ensino. No ensino médio, por exemplo, somente 54,2% dos professores atuam em disciplinas da mesma área de formação.

Quadro 10: Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área, por região, segundo a etapa de ensino – 2021.

ETAPA DE ENSINO	REGIÃO					
	Total	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Ens. Fundamental	65,5%	58,5%	51,8%	73,8%	73,9%	73,1%
Anos Iniciais	71,2%	71,9%	59,4%	75,4%	78,4%	79,8%
Anos Finais	58,5%	45,5%	42,8%	71,7%	68,3%	64,1%
Ensino Médio	66,6%	63,2%	54,2%	74,7%	70,2%	65,3%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021).

Os dados expostos evidenciam que a formação de professores ainda é um desafio no Brasil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde a presença de docentes responsáveis pelo ensino de disciplinas diferentes de sua área de formação é recorrente nas escolas. De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, por exemplo, somente 66,6% e 53,1% dos professores que atuam, respectivamente, nas disciplinas de Química e Física possuem “formação adequada”, ou seja, ministram disciplinas correspondentes às suas áreas de formação. O quadro seguinte sistematiza o perfil dos professores atuantes nas disciplinas de Física, Matemática e Química nas escolas da educação básica brasileira.

Quadro 11: Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, em 2021, segundo a disciplina.

DISCIPLINAS	INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Física	53,1%	1,9%	37,2%	4,3%	3,5%
Matemática	78,9%	1,7%	14,3%	2,7%	2,4%
Química	66,6%	2,4%	24,1%	3,9%	3,0%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021).

Acerca desses dados, o Grupo 1 corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona, enquanto o Grupo 2 diz respeito ao percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

O Grupo 3, por sua vez, compreende o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona, revelando, portanto, que sobretudo em Física e Química, existe um número significativo de docentes com formação noutras áreas responsáveis pelo ensino de ambas nas escolas. O Grupo 4 e Grupo 5, respectivamente, representam o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e o percentual de disciplinas ministradas por professores sem formação superior (BRASIL, 2021).

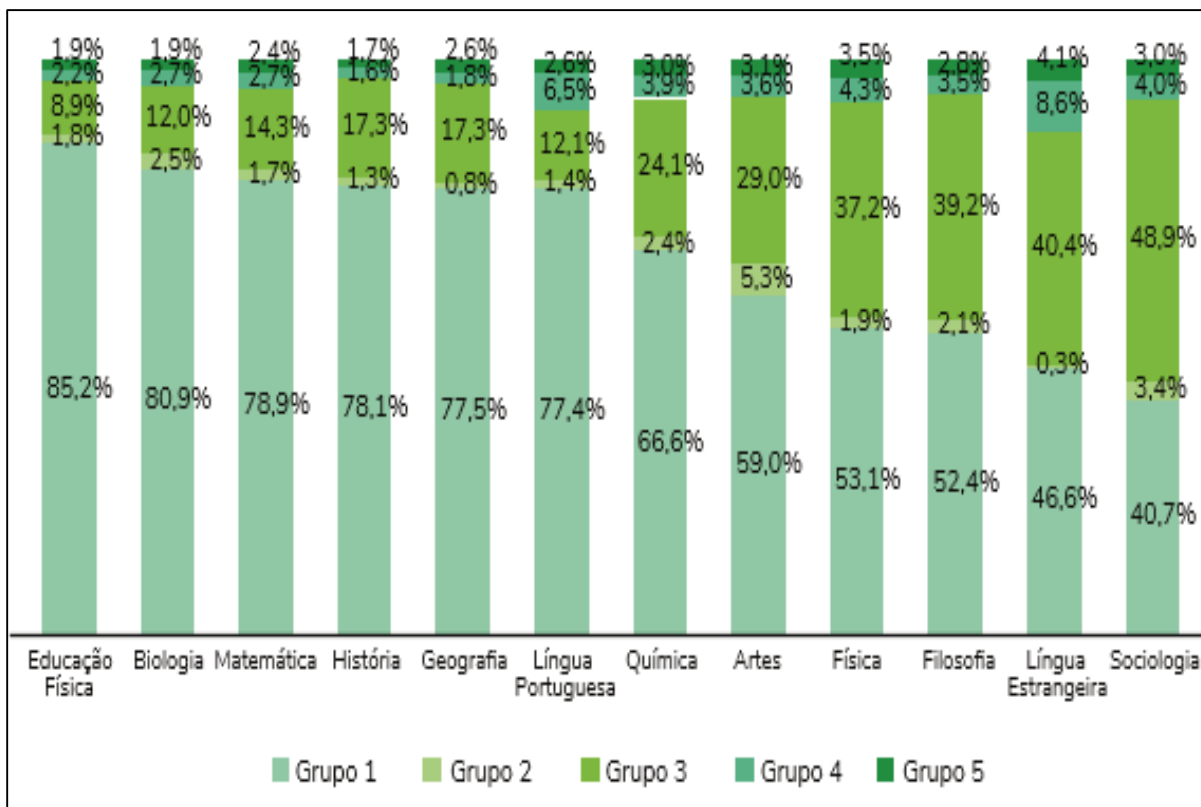
É possível observar que o quantitativo de disciplinas lecionadas por “professores leigos”, ou seja, que exercem a docência sem dispor de habilitação mínima para lecionar, está notadamente entre os mais elevados se comparado às demais que integram a matriz curricular do Ensino Médio: 3,5% em Física, 3,0% em Química e 2,4% em Matemática. A esse respeito, arriscamos sinalizar que muitos desses docentes são compostos por alunos-já-professores, ou seja, por estudantes de primeira graduação (tanto de licenciaturas como de bacharelados) ainda não diplomados, conduzidos às salas de aula em instituições públicas e também privadas de ensino sob pressão do *déficit* de profissionais com formação nessas áreas, sobretudo nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do país, conforme aponta essa pesquisa.

A Matemática, por sua vez, é a disciplina que conta com o maior quantitativo de professores formados na área, sejam eles licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica; entretanto, 14,3% delas ainda lecionadas por docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em áreas diferentes, além daquelas ministradas por professores sem formação superior, com formação em outros cursos ou com bacharelado na área, mas sem formação pedagógica. Noutras palavras, essa realidade comumente manifestada nas escolas brasileiras sobre o preenchimento de determinadas vagas de docência por professores de outras áreas muitas vezes pode trazer a sensação de “escassez oculta”, termo utilizado por alguns autores para referir-se ao ensino exercido por profissionais não qualificados para assumir determinado componente curricular ou nível escolar.

Segundo o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, conforme detalha o gráfico seguinte, as disciplinas de Matemática, Química e Física ocupam, respectivamente, a 3<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> posição no *ranking* composto por 12 componentes curriculares, de modo que as disciplinas com os piores resultados são Sociologia (40,7%), Língua Inglesa (46,6%) e Filosofia (52,4%), ocupantes, nessa ordem, da 12<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> posição. Ou seja, para

além das Ciências Exatas, é preciso sublinhar que nas outras áreas de conhecimento também há *déficit* expressivos de profissionais com formação específica de nível superior.

Gráfico 01: Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, segundo a disciplina, em 2021

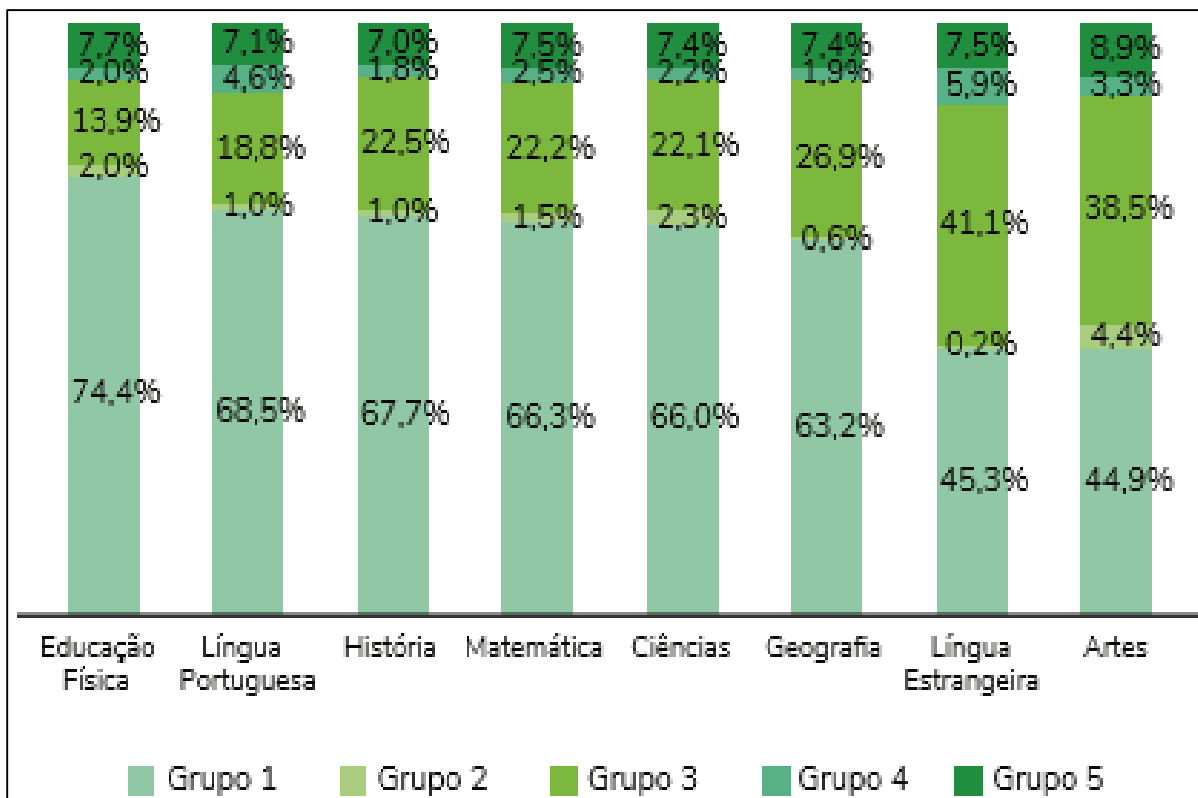


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os números também parecem preocupantes: somente 66,3% e 66,0% das disciplinas de Matemática e Ciências, respectivamente, são ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área. O percentual de disciplinas lecionadas por docentes bacharéis (sem complementação pedagógica) formados na mesma área corresponde a 1,5% e 2,3%, respectivamente. Nesta direção, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica em área diferente equivale a 22,2% para Matemática e 22,1% para Ciências. Em relação ao quantitativo de disciplinas sob responsabilidade de professores sem formação superior nas escolas brasileiras tem-se para Matemática 7,5% e para Ciências 7,4% (BRASIL, 2021). Ainda que esses dados sejam críticos, os piores resultados são para as disciplinas de Artes,

Língua Estrangeira e Geografia, que possuem os menores índices de professores com formação específica, como detalha o gráfico seguinte.

Gráfico 02: Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina, em 2021



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021).

Assim sendo, essas informações estatísticas em torno do recorte que fizemos sobre a relação entre docência e formação de professores nas Ciências Exatas em escolas da Educação Básica – e, como vimos, é preciso sublinhar que nas outras áreas de conhecimento também há *déficit* expressivos de profissionais com formação específica de nível superior – indicam que a Meta 15 estabelecida pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e com validade até 2024, está seriamente comprometida.

A referida meta determina como objetivo assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Entretanto, como evidenciam as pesquisas anuais realizadas pelo próprio INEP, a insuficiência de docentes com formação específica nas “disciplinas exatas” continua crítica no Brasil, sobretudo em determinadas regiões, o que desafia e ao mesmo tempo leva à incredulidade de,

até 2024, todos os professores da educação básica, dessa e de outras áreas de conhecimento, terem formação específica de nível superior.

## **6. Penso, logo desisto: se há “valorização” das Ciências Exatas, por que faltam professores nas escolas brasileiras?**

*A angústia como um todo é a dificuldade salarial, [...] você precisa trabalhar em muitos lugares, ter muita carga horária... (Aluno-já-professor 1/Física – entrevista)*

*Já pensei várias vezes em desistir da profissão, [...] nós somos muito desvalorizados. (Professor 2/Física – entrevista)*

*[...] já pensei em desistir da profissão na época que eu estava nessa escola, [...] condições trabalhistas, são precárias, a questão salarial. Então, por exemplo: eu com doutorado, efetivo, 40 horas, 26 aulas semanais, eu recebia R\$ 2.300,00 na rede estadual; [...] não é à toa que eu não estou lá, saí de lá. [...] a precarização da escola, [...] a precarização das universidades. Nós estamos com salários congelados, não é? Nós vivenciamos questões externas e também internas, [...] a questão do conservadorismo que é muito grande, as diferentes violências, [...] a questão da burocracia. (Professor 1/Matemática – entrevista)*

*[...] eu tô com um livro que fala [d]as condições do professor em 7 estados brasileiros e as condições são ruins: isso me deixa angustiada e já me fez pensar em sair da profissão, porque, assim, é uma desvalorização muito grande, [...] a gente se desgasta muito. (Professora 2/Matemática – entrevista)*

*[...] várias vezes eu disse: “eu não aguento mais, eu não aguento mais”. (Professor 2/Química – entrevista)*

*Já pensei em desistir muitas vezes, penso até hoje, porque, sabe, é muita dificuldade [...], entra gestor e sai gestor, a gente não consegue um diálogo, a gente não consegue soluções... (Professor 3/Química – entrevista)*

Ainda que as Ciências Exatas recorrentemente apareçam enaltecidas nos discursos político-econômicos, em âmbito nacional e internacional, como vimos, historicamente sempre houve um *déficit* expressivo de professores brasileiros licenciados nessa área para o exercício da docência na Educação Básica. Diversos são os fatores contribuintes para a carência de docentes especializados tanto nas Ciências Exatas como nas Ciências Humanas e Sociais e da Saúde, dentre os quais pontuamos a questão das desigualdades de distribuição de formação docente nos estados brasileiros, a acentuada evasão nos cursos de graduação pelos futuros

docentes e o crescente abandono da profissão pelos professores iniciantes e/ou veteranos<sup>54</sup>, motivados por diferentes problemas, tais como:

- I. A desvalorização da profissão e desqualificação do trabalho do professor (baixos salários, plano de carreira pouco atraente, desprestígio social da profissão, desrespeito para com a figura do professor, condições de trabalho, extensas jornadas laborais, sistema burocrático imposto aos professores, insatisfações ligadas ao sistema educacional visto como deficitário, dentre outros aspectos);
- II. O excesso de demandas e expectativas dirigidas à figura do professor, que, multifacetado, se vê inevitavelmente perante desafios e dilemas diversos, com implicações sobre seu bem-estar e que, não raro, podem afetar o desejo de manter-se na profissão;
- III. A culpabilização dos professores pelos fracassos escolares, haja vista que nos últimos anos tem-se percebido uma crescente responsabilização do professor pelos infortúnios da educação;
- IV. A perda da autonomia e a crise da autoridade docente na escola contemporânea, associada à falta de um lugar simbólico no imaginário social para o professor e para o saber, além da aparente desvalorização do saber que a escola veicula e, portanto, do seu declínio como lugar central de transmissão do conhecimento; e
- V. O próprio cenário nacional, pois o “ser professor/a” não se constrói desvinculado do contexto social, político, econômico, histórico e cultural (frente à conjuntura sociopolítica do país, os docentes expõem preocupações sobre as ameaças direcionadas à liberdade de cátedra, à liberdade de ensino e à pluralidade de ideias nas instituições escolares, às vezes motivadas por autoridades e figuras públicas); dentre outros fatores que corroboram direta e indiretamente para a intensificação do mal-estar docente e o conseqüente abandono da profissão – muitas vezes ainda durante a graduação – ou a demissão subjetiva da docência.

---

<sup>54</sup> Em suas pesquisas de mestrado e doutorado, respectivamente intituladas “A escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública” (2012) e “Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores” (2017), Sergio Rykio Kussuda pontua que tanto no imaginário de professores como de ex-alunos a evasão está associada a múltiplos fatores: os estudantes em sua maioria são alunos-trabalhadores, oriundos de classes economicamente menos privilegiadas, e dispõem de pouco tempo para os estudos; possuem defasagem na formação básica, pois são provenientes de escolas precárias e as representações que construíram sobre a Física dificultam a interação com a área e a afiliação à vida universitária; o mercado e as condições de trabalho para físicos e professores da educação básica não são favoráveis; os métodos de ensino e de avaliação utilizados pelos professores universitários são muitas vezes inconsistentes e desmotivadores; ainda são insuficientes as políticas de acesso e permanência estudantil; a desvalorização do magistério no Brasil, dentre outros. Os referidos estudos podem ser consultados no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP): <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso: 30 de março de 2022.

Desponta-se, entretanto, uma questão paradoxal: de um lado, há a constatação da deficiência de professores e, de outro, a aposta num possível excesso de profissionais da educação. Segundo estudo realizado em 2019 pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor do Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), o Brasil é um “país de professores”: entre 2013 e 2017, de acordo com o referido levantamento, formou-se 1,148 milhão de docentes para o ensino básico em todo território nacional, número equivalente à metade dos 2,2 milhões de professores em atividade na época, dos quais 1,751 milhão atuantes na rede pública de ensino. Ainda de acordo com a pesquisa, que envolveu as 27 unidades da federação, até 2024 mais 1,5 milhão de novos professores serão formados pelos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, panorama que evidencia o possível risco de se ter futuramente professores em excesso e sem emprego, dada a acelerada velocidade da formação aparentemente incompatível com a forte tendência de queda da natalidade no país, o que, segundo o autor, consequentemente repercutirá na progressiva diminuição da quantidade de alunos em idade escolar na maioria dos estados brasileiros e, portanto, na redução da demanda por professores<sup>55</sup>.

Entretanto, como demonstram pesquisas diversas, dentre as quais a realizada pelo INEP (BRASIL, 2021), a realidade das escolas brasileiras atualmente parece muito distante das estimativas acima apontadas: na contramão dos argumentos empregados, denunciam a falta de professores, especialmente em determinadas áreas do conhecimento, e o excesso de alunos por sala de aula, duas problemáticas estruturantes da educação brasileira, prevendo ainda uma possível gravidade da escassez quantitativa de docentes no futuro em razão do desinteresse e apatia cada vez mais crescente pelo magistério.

Nesta direção, apesar da pretensão estabelecida pelo PNE (BRASIL, 2014) de garantir até 2024 formação específica de nível superior em curso de licenciatura para todos os professores da Educação Básica, as políticas educacionais brasileiras aprovadas recentemente, como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, impactam diretamente a formação de professores, além de não incentivar os estudantes a elegerem profissionalmente o campo da docência: por meio da fragmentação do ensino em diferentes itinerários formativos autoelegíveis pelos estudantes, o projeto educacional em vigor no país assume como objetivo central a questão da preparação técnica e profissional para o mundo do trabalho, em detrimento da formação científica, humanística, artística e tecnológica, pois os propósitos dos

---

<sup>55</sup> FOLHAPRESS. **Brasil corre risco de ter professores em excesso e sem emprego**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/brasil-corre-risco-de-ter-professores-em-excesso-e-sem-emprego-1.2270199>. Acesso: 29 marc. 2022.



formuladores da referida reforma não é viabilizar a formação humana, emancipatória e crítica dos sujeitos, como dito anteriormente, mas (de) formar o capital humano e, assim, preservar os interesses do capital.

Assim, ao adotar como enfoque atender às demandas de mercado sob o prisma de uma formação técnica e instrumental “fabricadora de sujeitos produtivos”, essa nova reformulação curricular, de certa forma, oferece à escola – historicamente considerada lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos socialmente produzidos – o direito de se eximir da função de assegurar a oferta obrigatória de todos os componentes curriculares, na medida em que orienta a hierarquização de alguns e a exclusão ou o silenciamento de outros, que perdem sua legitimidade e autonomia, como as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, por exemplo. Com isso, faz-se oportuno questionar os possíveis impactos dessa política de currículo nacional na formação dos atuais e futuros professores nas diversas áreas do conhecimento, reiterando que o novo modelo de Ensino Médio restringe a formação integral dos sujeitos e desestimula o caminho da docência ao privilegiar o ensino técnico-profissionalizante voltado à aquisição de competências e habilidades preconizadas pela BNCC como necessárias para produção de mão de obra qualificada e o ingresso no mundo do trabalho.

Em relação às Ciências Exatas, as representações sociais construídas em torno da Matemática, Física e Química, seu ensino e aprendizagem, parecem também repercutir na rejeição coletiva a essas áreas e, conseqüentemente, na pouca demanda pelos cursos de licenciatura. Como pode-se presumir, a carência de professores com formação específica nesse campo do conhecimento – problema que não é recente, mas continuamente presente na história da educação básica brasileira – contribui para a produção e reprodução de ditos e não-ditos sobre essas disciplinas, provocando efeitos adversos na relação que estabelecemos com o aprender e ensinar, como o medo ou até mesmo fobia às ditas exatas e sua negação no percurso escolar.

Assim, face ao desencanto em relação a Matemática, Física e Química durante a trajetória na Educação Básica, dentre outros motivos, em virtude de um ensino descontextualizado e pouco atraente recorrentemente denunciado pelos estudantes e professores, números reduzidos de jovens têm manifestado interesse pelo ingresso nos cursos de licenciatura<sup>56</sup>, apesar das menores concorrências nessas áreas e da ampliação nos últimos

---

<sup>56</sup> Com o objetivo de estimular o interesse dos estudantes de Ensino Médio pelas disciplinas pouco demandadas (Matemática, Química, Física e Biologia) e, assim, despertar vocações docentes e científicas nessas áreas, o MEC criou em 2013 o programa “Quero ser Cientista, Quero ser Professor”, por meio do qual oferecia uma

anos do quantitativo de cursos oferecidos nas instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, ainda que haja desigualdades de distribuição de formação de professores nos estados brasileiros.

Ademais, para além das questões levantadas, são múltiplos os elementos que permeiam a formação docente e as diferentes formas de renúncia dos professores, tanto de docentes experientes como de docentes no início do magistério ou candidatos à docência em formação inicial. Importante registrar que os altos índices de reprovação e evasão nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química têm-se apresentado como inquietante problemática nas universidades brasileiras, inclusive na UFOB, como desvelam os professores e alunos-já-professores vinculados aos referidos cursos dessa instituição.

---

bolsa estudantil para discentes que aderissem à proposta. Em linhas gerais, pretendia-se oportunizar atividades de monitoria, pesquisa científica e tecnológica aos jovens, nos moldes da iniciação científica realizada no Ensino Superior, com a parceria, inclusive, das universidades. Entretanto, pouco se tem falado sobre o programa e seus possíveis impactos na ampliação da formação profissional ainda carecem de estudos pormenorizados.

---

## CAPÍTULO V – O sentido fálico do saber e da profissão nas Ciências Exatas: “um lugar de homens”... por quê?

---

*Eu nunca tive uma professora de exatas na minha educação básica. Todos foram homens. [...] O espelho é muito importante e eu não me via lá [no curso de Física]. Eu acho que pras meninas é muito importante ter referências durante a educação básica [...] durante toda minha formação era apenas eu de mulher. No mestrado inteiro tinha duas mulheres. No doutorado até agora eu sou a única mulher [...]. É meio solitário [...] a gente sofre muito: machismo, assédios, a gente às vezes trabalha o dobro pra ganhar metade dos salários dos caras, entendeu? (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista).*

### 1. A Teoria do Falo em Freud e Lacan

Nos textos freudianos, o significante “falo” pouco é localizado, pois para falar (sobre) o que é da ordem do falo recorrentemente utiliza a expressão “pênis”, que em sua teoria acerca da problemática da sexualidade e da constituição subjetiva do homem e da mulher não está ligada à primazia dos órgãos genitais, mas ao falo enquanto realidade externa à anatômica: “o que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do *falo*” (FREUD, 1996 [1923], p. 158). Neste sentido, concordamos com Bonfim (2014, p. 158): “na perspectiva de Freud, não é o órgão genital masculino que é sustentado como o elemento organizador da sexualidade humana, mas a representação psíquica imaginária e simbólica construída [sobre ele e partir dele]”.

Assim, o falo *não é* o pênis e, ao mesmo tempo, *é*: entre o complexo edipiano e de castração, como afirma a autora, Freud situou esse elemento a partir do qual a sexualidade se organizaria por meio do que nomeia de antítese “fálico ou castrado”, o que aponta, portanto, para a coexistência de duas posições, sendo uma, no caso feminino, concebida como carente dele (a castração consumada), e a outra, no caso masculino, como ameaçado de castração (o medo de perdê-lo). Noutras palavras, para meninos e meninas, conforme postulou Freud (1923; 1931; 1932) com base em suas descobertas clínicas, o pênis possui a função privilegiada de um falo e assume, portanto, papel preponderante como representante do desejo, como pontua Lacan (1999, p. 361): “é no lugar onde se manifesta a castração no Outro, onde é o desejo do Outro que é marcado pela barra significante, aqui, é essencialmente por intermédio disso que, tanto no homem quanto na mulher, introduz-se esse algo específico que funciona como complexo de castração”.

Nessa rota, entendemos que “castração não é mutilação, mas perda de gozo ao entrar na linguagem, portanto, se aplica a homens e mulheres” (BONFIM, 2022, p. 144). Entretanto, é preciso reconhecer que social e culturalmente ainda se define o “é menino” ou “é menina” a partir de um discurso biológico (anatômico), ou seja, o discurso do Outro, apesar da emergência na contemporaneidade de novas abordagens sobre identidade de gênero e questões afins, sobretudo em virtude das críticas feministas afloradas a partir da década de 1960/1970 e potencializadas no limiar do século XXI.

Em diálogo com Bonfim (2014, p. 158), podemos afirmar com base no pensamento freudiano e laciano que a diferença entre “homem” e “mulher” é assim estabelecida a partir de um significante, *do universal do falo*, pois “o que está em jogo é a presença ou ausência”: na sociedade falocêntrica, enquanto “menino” é concebido como “o portador do pênis e da virilidade”, a “menina” aparece como “sinônimo de falta, feminilidade e enigma”, o que pressupõe a inscrição de ambos os sexos na ordem social vigente da lógica fálica binária (presença-ausência, falo-castração), colocando-nos face à compreensão de que “toda a problemática que envolve o desenvolvimento da sexualidade não é determinada pelo biológico, mas não é sem levar em consideração o corpo e a interpretação que se faz dele”, haja vista que “sempre há as implicações psíquicas do ter (que instaura a possibilidade de poder perder) ou não ter uns centímetros de corpo a mais, que faz supor uma possibilidade de prazer a mais”.

Na história das civilizações, em diferentes culturas, dentre as quais a Grécia Antiga – considerada o berço da civilização ocidental –, o falo era venerado como símbolo de força e fecundidade, renascimento e perpetuação da vida na natureza. Interessante assinalar que na mitologia grega, Príapo ou Priapo (do grego *Πρίαπος* = pênis, falo [*phallus*]) era o Deus da Fertilidade, filho de Dionísio e Afrodite, e sua imagem é representada como um homem maduro ostentando um avantajado órgão genital.

A esse respeito, Bonfim (2014, p. 161) assinala que na Antiguidade realizava-se em determinadas civilizações cultos ao falo, pois este possuía um valor religioso, era considerado um precioso objeto de oferenda, e podia ser encontrado em templos e procissões na forma de símbolos fálicos, além de sua presença entre os cidadãos no cotidiano: “na Grécia antiga, por exemplo, era comum entre os cidadãos usar, em cordões, pequenos pingentes em forma de falo e anéis com desenhos dessa imagem com o objetivo de se proteger contra a inveja e o mau-olhado”, bem como costumava-se expor “reproduções dessa figura em lugares públicos e de grande circulação da cidade”, além de locais considerados perigosos –

pontes, esquinas, estradas – e em portas residenciais e terrenos agrícolas, como pedido de salvaguarda, fecundidade e abundância.

Assim, em resposta à pergunta “por que se fala de falo, e não, pura e simplesmente, de pênis?”, Lacan (1999) recorre aos sentidos atribuídos ao falo na história das civilizações, com destaque para a Antiguidade Grega, para dizer que nas culturas antigas seu uso aparecia predominantemente “a propósito de um simulacro, de uma insígnia”, representado simbolicamente em objetos substitutos com semblantes fálicos, portanto, para além do órgão genital masculino em si:

Observemos o que é o falo na origem. Ele é o *phallos*. Vemos este falo atestado pela primeira vez na Antiguidade grega. Se formos aos textos, em diferentes pontos de Aristófanes, Heródoto, Luciano etc., veremos, primeiro, que o falo de modo algum é idêntico ao órgão como acessório do corpo, prolongamento, membro, órgão em funcionamento. O uso mais predominante da palavra é seu emprego a propósito de um simulacro, de uma insígnia, seja qual for a maneira como ele se apresente – bastão em cujo cimo ficam pendurados os órgãos viris, iniciação do órgão viril, pedaço de madeira, pedaço de couro, outras variedades em que ele se apresenta. Trata-se de um objeto substituto e, ao mesmo tempo, essa substituição tem uma propriedade muito diferente da substituição no sentido como acabamos de entendê-la, a substituição-signo (LACAN, 1999, p. 359).

Como afirma Lacan (1999), a significação do pênis como falo é instituída pela cultura e Freud, como estudioso, inclusive, das culturas antigas, percebeu sua importância na história das civilizações e as “marcas” na sociedade de seu tempo. Nas palavras de Bonfim (2022, p. 136), “Freud verificou que a sociedade europeia era marcadamente estruturada pelos padrões patriarcais e falocêntricos, identificando os efeitos inconscientes deles” no modo como a sexualidade se estruturava.

Assim, ao identificar o falo como base da constituição das identidades padrão na cultura e descobrir que para crianças de ambos os sexos o órgão genital masculino tem uma função constitutiva que é da ordem de um falo, Freud evidencia em textos como *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905) e *A organização genital infantil* (1923), dentre outros, que o Complexo de Édipo é um processo constitutivo de todo sujeito, o que leva Lacan (1999, p. 285) a concordar com o “pai da Psicanálise” quanto ao fato de que “também na mulher, e não apenas no homem, o falo está no centro”, desvelando, assim, uma espécie de “fórmula universal” da referência fálica do desejo, pois entende-se que por meio dos conflitos edipianos o desenvolvimento da estruturação psíquica entra em movimento e suas “marcas” se inscrevem

no registro do inconsciente, de tal modo que para sempre o sujeito portará os “restos” desse passado que insiste em permanecer.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930) rechaça a suposição de que o complexo de Édipo se dissolve completamente, dada a possibilidade de “retorno do recaiado”, pois o “material anímico” não se decompõe inteiramente, ou seja, os “resíduos mnêmicos” mantêm-se inscritos e de alguma maneira preservados no psiquismo:

Desde que superamos o erro de achar que nosso habitual esquecimento significa uma destruição do traço mnemônico, tendemos à suposição contrária de que na vida psíquica nada que uma vez se formou pode acabar, de que tudo é preservado de alguma maneira e pode ser trazido novamente à luz em circunstâncias adequadas, mediante uma regressão de largo alcance, por exemplo (FREUD, 2010 [1930], p. 20-21).

Com isso, podemos afirmar a partir de Freud e Lacan que o falo, em Psicanálise, é o significante da falta e, portanto, do desejo: aponta de maneira direta para a incompletude do sujeito – este que constitutivamente tem em seu cerne a falta inconsciente, o furo, o vazio. Na perspectiva lacaniana, como significante da falta, o falo seria, então, *aquilo que a preenche*, ou seja, compreenderia os símbolos com função imaginária de saturá-la e, assim, criar no sujeito do desejo a ilusão de uma completude, de uma ausência de falta.

Em *Conferências introdutórias sobre psicanálise* (1916-17 [1915-17]), quando retoma a discussão sobre os sonhos como realizações (disfarçadas) de desejos (reprimidos) – tese desenvolvida em *A interpretação dos sonhos* (1900) –, Freud fala sobre a recorrência de sonhos em seus pacientes com objetos simbólicos representativos dos órgãos genitais masculinos e femininos, sinalizando que, no caso feminino, os genitais são simbolicamente representados por um conjunto de objetos que compartilham a característica de possuírem “espaço oco que pode conter algo dentro de si”, o que aponta para a questão da falta, e revela que suas experiências clínicas lhe permitem afirmar que, consciente ou inconscientemente, “o desejo de ser homem” é encontrado com significativa frequência em mulheres.

Protesta a crítica feminista que não é *do pênis* que as mulheres invejam, mas do *falo simbólico*, ou seja, do que ter um pênis *significa* numa sociedade falocêntrica. Afinal, o falo é, social e culturalmente, concebido como símbolo dos privilégios concedidos ao masculino: a “supremacia universal” dos machos, o lugar ocupado pelo pai na família, a “outra educação”

que lhe é oferecida, os espaços que estão legitimados a frequentar; enfim, *ter o falo* parece significar mesmo ter o poder de gozar de concessões e privilégios<sup>57</sup>.

As reflexões de Gallop (2001) caminham nessa direção:

Saber se podemos separar o falo do pênis anda junto com saber se podemos separar psicanálise e política. O pênis é o que os homens têm e as mulheres não têm; *o falo é o atributo do poder que nem os homens nem as mulheres têm. Mas enquanto o atributo do poder for um falo que só pode ter significado por referência a um pênis ou sendo confundido com um pênis, essa confusão sustentará uma estrutura em que parece razoável que os homens tenham poder e as mulheres não o tenham.* E enquanto os psicanalistas sustentarem a separabilidade ideal do falo em relação ao pênis, eles podem agarrar-se a seu falo e acreditar que seu discurso falocêntrico não precisa ter qualquer relação com a desigualdade sexual, nem qualquer relação com a política (GALLOP, 2001, p. 280-281, grifos nossos).

Se, pois, na história androcêntrica das civilizações, o pênis é culturalmente determinado como símbolo de poder, o falo, associado ao pênis simbolicamente, assume então o lugar de significante para o sujeito ao se corporificar em objetos e/ou qualquer coisa – materiais ou abstratas – que aparentemente lhe restitui poder e o coloca em posição de “sujeito completo”, “não castrado”. Neste sentido, o falo seria, nas palavras de Franco (2010, p. 74), “aquilo que ninguém tem, mas que todos querem, é uma tentativa de defesa contra a castração”: simultaneamente ele é, de um lado, “o que esconde a falta, seu refúgio” e de outro, também, “vira o significante da falta, algo que precisa ser coberto e que dá a ideia de uma dicotomia, ou seja, é algo que está no lugar da falta e é também o que nos lembra dela”.

Nas palavras de Lacan (1999):

[...] como acontece com todo sujeito humano, este [o falo] tem para ele especial importância. Podemos distinguir, por exemplo, ao lado da função de injeto, a de *adjeto*. Esse termo designa o pertencimento imaginário de alguma coisa que, no nível imaginário, é-lhe dada ou não, que ela tem permissão de desejar como tal, e que lhe falta. O falo intervém então como falta, como objeto de que ela foi privada, como objeto da *Penisneid*, da privação sempre sentida cuja incidência conhecemos na psicologia feminina. Mas ele também pode intervirm como objeto que afinal lhe é dado, mas, de lá onde está, entrando em consideração de maneira muito simbólica. Essa é uma outra função do adjeto, ainda que possa confundir-se com a do injeto primitivo (LACAN, 1999, p. 213-214).

<sup>57</sup> Sugerimos como leitura: I) BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/03/beauvoir-o-segundo-sexo-volume-11.pdf>. Acesso: 07 out. 2022; e II) BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. Disponível em: <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Beauvoir,%20Simone%20de/O%20Segundo%20Sexo%20-%20II.pdf>. Acesso: 08 out. 2022.

Lacan (1999, p. 165) reconhece que “o falo ocupa um lugar de objeto central na economia freudiana” e que não foi sem razão que Freud elabora o estatuto do falo na Psicanálise, admitindo, assim, sua genialidade: para além da realidade biológica, percebeu que “a primazia do falo já está instaurada no mundo pela existência do símbolo do discurso e da lei” (Ibid., p. 198), sendo, portanto, o significante estruturador do campo sexual, com papel central tanto no Complexo de Édipo quanto na teoria da diferença sexual. O autor quando fala da criança e sua articulação com o objeto do desejo da mãe, apresenta o falo como “eixo da dialética subjetiva” e concebe-o como “objeto metonímico”.

No significante, podemos contentar-nos em situá-lo assim – é um objeto metonímico. Em virtude da existência da cadeia significante, ele circula de todas as maneiras, como o anel no jogo de passar o anel, por toda parte do significado – sendo, no significado, aquilo que resulta da existência do significante. A experiência nos mostra que esse significado assume para o sujeito um papel preponderante, que é o de objeto universal. É isso o surpreendente. É isso que escandaliza aqueles que gostariam que a situação concernente ao objeto sexual fosse simétrica em ambos os sexos. Assim como o homem tem que descobrir e, depois, adaptar a uma série de aventuras o uso de seu instrumento, o mesmo deveria acontecer com a mulher, isto é, que o *cunnus* ficasse no centro de toda a sua dialética. Mas não é nada disso, e foi precisamente essa a descoberta da análise. Essa é a melhor sanção de que existe um campo que é o campo da análise, que não é o do desenvolvimento instintivo mais ou menos vigoroso, o qual, no conjunto, superpõe-se à anatomia, isto é, à existência real dos indivíduos (LACAN, 1999, p. 207).

Acerca da articulação falo e desejo, que considera como “o essencial da descoberta de Freud”, descoberta essa que “não é uma coisa deduzida”, mas “dado pela experiência analítica”, Lacan (1999, p. 285) sublinha: “quer se trate do homem, quer se trate da mulher [o] fato é que o desejo, seja ele qual for, tem no sujeito essa referência fálica”. Assim continua: “é o desejo do sujeito, sem dúvida, mas, na medida em que o próprio sujeito recebeu sua significação, ele tem que extrair seu poder de sujeito de um signo, e esse signo, ele só o obtém ao se mutilar de alguma coisa por cuja falta tudo será valorizado” (Ibid., p. 285).

Entretanto, o autor aponta uma “errância da *psicanálise de hoje*” em torno do falo freudiano, na medida em que “ela se afasta cada vez mais dele”, ou seja, “elude a função fundamental do falo” (LACAN, 1999, p. 165), desviando-se às vezes do que Freud (1905; 1923; 1924; 1925; dentre outros textos) demonstrou sobre a singularidade de cada sexo e a diferença de sexos, questões que em Psicanálise precisam ser compreendidas para além do discurso do Outro biológico, de uma “ordem natural” do organismo, pois entende-se que o sexual se constitui também segundo as leis do inconsciente, ou seja, se inscreve na estrutura



edípica a partir de um outro registro, de uma outra ordem que faz furos no tradicional discurso social/cultural e científico racional que define o “é homem” e “é mulher” segundo a realidade orgânica/anatômica, fato em crescente problematização na atualidade pela crítica feminista, como falaremos mais adiante.

Em *Contribuição à história do movimento psicanalítico*, Freud (1914) aborda algumas confusões, inclusive fomentadas por outros pensadores de sua época, como o psicólogo austríaco Alfred Adler (1870-1937), sobre os sentidos biológico, social e psicológico de “masculino” e “feminino”.

É impossível, e refutável mediante a observação, que a criança, seja menino ou menina, baseie seu plano de vida num primordial menosprezo do sexo feminino e tome como linha condutora o desejo “quero ser um homem de fato”. Inicialmente a criança não vislumbra a importância da diferença entre os sexos, parte do pressuposto de que o mesmo genital (o masculino) se encontra nos dois sexos, não começa sua pesquisa sexual com o problema da diferença e está muito longe da depreciação social da mulher. Há mulheres em cuja neurose o desejo de ser homem não teve nenhuma influência (FREUD, 2012 [1914], p. 222).

Outrossim, ainda acerca da “equação ideológica” falo = pênis ou falo  $\neq$  pênis, os posicionamentos feministas têm reiteradamente problematizado que embora os lacanianos insistam na ideia de que pênis e falo não signifiquem a mesma coisa – e é importante sublinhar que há predomínio da concordância a respeito dessa “leitura teórica” –, trata-se de um vínculo que, mesmo com a negação do contrário, é alimentado pela significância visual atribuída ao “invejado pênis”, cuja presença supervalorizada no homem pela força imperante da cultura patriarcal e falocêntrica fez/faz dele o “todo-poderoso”, o ideal viril que, com *sua posse*, está autorizado a ocupar o centro do discurso como modelo autoevidente do humano.

Ou seja, o vínculo entre o falo e o pênis existe, e persiste; deste modo, para além do sentido lhe atribuído como significante da falta, o falo é, também, a marca da diferença, em geral, e da diferença sexual, em particular. Nesta lógica, em virtude de “ter” o falo, o masculino assumiria posição de vantagem em relação ao feminino, que por “ser” o falo estaria no lugar de objeto do desejo do homem, como questionam os movimentos feministas e LGBTQIA+. Para a crítica feminista, o falo idealmente neutro não existe: mesmo num plano “não-visual”, e considerando que ambos os sexos podem ocupar o lugar masculino e feminino, o falo de alguma forma continua ligado ao corpo e aponta para a diferença sexual e diferenciação psíquica do sujeito, trazendo em seu bojo a ideia de que, como oposta à posição fálica masculina, a posição feminina seria desprovida de conteúdo e o simbólico patriarcal em

forma de falo estaria, inegavelmente, atravessado pela significância visual que converge falo e pênis, vínculo de difícil rompimento<sup>58</sup>.

Em linhas gerais, pode-se afirmar, portanto, que o conceito de falo, bastante questionado pelos pós-freudianos, ainda se constitui na atualidade em “ponto de tensão” entre os campos Psicanálise e Feminismo. Segundo Gallop (2001, p. 278), muitas feministas ainda encontram muito a resistir tanto em Freud quanto em Lacan, em razão das marcas sexistas que localizam nesses autores: “as feministas acham aquele falo central e transcendental particularmente duro de engolir” e de difícil compreensão, mas pontua que “se o falo é distinto do pênis, a luta do feminismo contra o falocentrismo não é uma luta contra os homens”; entretanto, ressalta a autora, “se for quase impossível esclarecer a distinção falo/pênis, isso talvez explique o constante retorno da suposição de que os homens são inimigos do feminismo”.

Nas palavras de Bonfim (2022, p. 134), “entre os vários conceitos psicanalíticos, o falo é uma das noções de maior dificuldade de compreensão, sendo também altamente controverso [e] teve uma série de desdobramentos ao longo da história da psicanálise – o que atesta que seu caráter teórico não é linear”; por meio dele, sustenta a autora, “um tenso debate entre feminismo e psicanálise se estabelece, que passa a ser renovado a cada onda do movimento feminista”, com questionamentos sobre uma possível posição sexista e falocêntrica presente nas teorizações freudianas.

Freud e Lacan reconheceram que a herança paterna foi capaz de orientar a constituição do sujeito, recolhendo dessa incidência um significante que se destaca entre os outros: o falo. Assim, *na falta de um saber instintual sobre a sexualidade, os sujeitos se servem do significante que lhe é ofertado na cultura para estruturar sua sexualidade. Portanto, não se trata de dizer que a psicanálise é falocêntrica. É a cultura que é regida pelos padrões fálicos e psicanálise tem interpretado seus efeitos inconscientes sobre os sujeitos e sobre seus corpos. É digno de nota que ao identificarem tal funcionamento, a teoria freudiana e lacaniana não necessariamente se posicionou de forma crítica e declarada a ordem cultural falocêntrica, mas também não a defendeu, nem atestou que a sexualidade deveria funcionar nesses moldes. Talvez seja uma tarefa dos que são psicanalistas hoje se servir da crítica feminista para remanejar melhor o debate sobre a sexualidade e não fomentar discussões que flertam com a segregação de corpos, pensando unicamente em termos dos semblantes homem e mulher heterossexuais (BONFIM, 2022, p. 144, grifos nossos).*

---

<sup>58</sup> A esse respeito, sugerimos como leitura: BRENNAN, Teresa. **Para além do falo**: uma crítica a Lacan do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

Inegavelmente, provoca a autora, “muitas teorizações freudianas revelam uma atualidade impressionante”, e propõe, então, a necessária reflexão sobre “as marcas do tempo que elas carregam”, para analisarmos as possíveis implicações do pensamento europeu da Era Vitoriana, por exemplo, sobre a sexualidade na teoria freudiana acerca da diferença sexual e se esse autor seria “um defensor do falocentrismo ou um leitor da sexualidade organizada nos moldes da ordem fálica” (Ibid., p. 134). Convém salientar que a Psicanálise, em *reinvenções* há mais de um século, deparou/depara-se com diversos eventos (dentre os quais duas guerras mundiais) e mudanças sociais e culturais importantes ao longo do século passado e atual, tanto em escala nacional quanto global, afetando diferentes questões humanas, dentre elas a sexualidade e as maneiras como os sujeitos a vivenciam.

A Europa do século XIX e XX, ainda segundo Bonfim (2022, p. 134-135), “era altamente marcada por um regime patriarcal e falocêntrico, no qual havia uma rígida distinção entre a masculinidade e a feminilidade”, sistema esse (ainda vigente, precisamos lembrar) que legitimava com veemência “as formas de dominação dos homens sobre as mulheres”; portanto, pode-se dizer que Freud pertenceu a um período histórico em que “os discursos em torno da virilidade atingiram o seu auge com as ciências biológicas, a cultura bélica e o campo jurídico”<sup>59</sup>. Se comparado a épocas anteriores, nesse contexto sociocultural predominantemente religioso e patriarcal, registra-se um crescimento no tocante à literatura sobre o tema da sexualidade, porém, com uma finalidade ligada a aspectos morais, com vistas à promoção de “uma disciplinarização dos corpos e uma normatização das práticas sociais e subjetivas” (Ibid., p. 135). Freud, portanto, em direção contrária, ao construir seu arcabouço teórico sobre a sexualidade e deslocá-la do campo biológico mediado pelos conceitos de complexo de Édipo, castração e falo, provoca celeumas e divergências tanto no campo social quanto científico.

Neste sentido, também pensamos que:

Se é certo que em pontos teóricos específicos Freud reitera padrões normativos vigentes em sua época, não podemos negar que de maneira geral

---

<sup>59</sup> A autora comenta que “no tempo de Freud” as ciências biológicas promoviam uma supervalorização do pênis e difundiam a ideia de homem como “porta-semente” dos seres humanos, a espécie que “comanda a criação” e que, em sua essência, possui uma natureza que tende para a dominação (inclusive, das fêmeas). Em relação à valorização da cultura bélica, que também contribuía para a idealização de homem viril, falicamente potente e defensor da pátria, sinaliza como exemplos a expansão do Império Napoleônico (1799-1815), o período do neocolonialismo na África, Ásia e Oceania (final do século XVIII e início do século XIX), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), dentre outras tramas políticas e econômicas articuladas ao poder bélico, com implicações sobre o “ideal masculino” destemido, forte e dominante. No campo jurídico, por sua vez, sublinha o expresse favorecimento do homem em relação à mulher – esta devia se submeter aos comandos do marido e compromissos maternos/domésticos, apenas – em casos que necessitassem de amparo legal.

suas formulações caminham muito mais em direção à subversão do que o contrário. Considerar a hipótese da bissexualidade infantil; romper com a ideia de instinto; defender que as escolhas objetais não são determinadas pela anatomia; sustentar que a homossexualidade não é uma doença, são apenas alguns pontos que não naturalizam a dimensão do masculino e feminino, nem suas formas de parcerias amorosas. Pelo contrário, se podemos extrair algo fundamental da teoria da sexualidade proposta por Freud é o seu caráter errante (BONFIM, 2022, p. 136).

Assim, não se trata de, simplesmente, rotular o pensamento freudiano ou lacaniano como ultrapassado e conservadorista, isto é, “infectado” por referenciais falocêntricos e, por isso mesmo, ordinário e dispensável. Conduzir Freud e Lacan ao tribunal e transformá-los em réus não parece ser a via mais coerente e auspiciosa, entretanto, questioná-los e (re)posicionar criticamente face às suas ideias, numa sociedade ainda subordinada à vigência dominante do paradigma falocêntrico, é legítimo e urgentemente necessário. Neste sentido, os estudos da masculinidade e feminilidade em Freud e Lacan, como retomaremos à frente, nos permitem (re)pensar e acompanhar a subjetividade de nosso tempo, e muito podem contribuir com novos debates, em diferentes perspectivas teóricas ou mesmo dentro da própria Psicanálise.

## **2. Sobre a “situação das mulheres”: alguns dados, para uma breve contextualização...**

Temas como machismo, sexismo, misoginia, desigualdade de gênero, violências contra a mulher, dentre outros correlatos, têm recorrentemente ocupado nos últimos tempos lugar de crescente destaque nos debates promovidos em diferentes espaços, tanto públicos quanto privados, dentre os quais as instituições de ensino. Estudos nacionais e internacionais apontam para a crescente desigualdade de gênero e violência contra as mulheres e meninas no Brasil e no mundo: uma violência que é secular e opera de múltiplas formas, muitas vezes silenciosamente.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Avon e Folks Netnográfica (2018)<sup>60</sup> com o objetivo de coletar discussões de assédio e violência contra a mulher em ambientes virtuais (Facebook, Twitter e Instagram), das 14.043.912 menções analisadas entre janeiro/2015 a dezembro/2017 foi identificado que em 61% das vezes em que os homens se inseriram no debate fez-se de maneira agressiva/ameaçadora e/ou desqualificadora, atitude caracterizada pelo levantamento como “típica dos *haters*”, que são majoritariamente homens (96%) brancos

---

<sup>60</sup> Para outras informações: **A Voz das redes: o que elas podem fazer pelo enfrentamento das violências contra as mulheres**. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/voz-das-redes/>. Acesso: 14 de setembro de 2022.

(79%). Esse estudo revela ainda que em comparação aos três anos anteriores, em 2017 o assédio virtual havia crescido 26.000% e que 86% das mulheres ao denunciarem as violências que sofreram optavam pelo anonimato (como perfis falsos, por exemplo), o que evidencia o medo e insegurança das vítimas em relação à exposição pública.

A SaferNet Brasil, uma associação civil sem fins lucrativos atuante desde 2005 na promoção e defesa dos direitos humanos na internet, atendeu entre 2007 e 2021 por meio de chamada *helpline* via chat e e-mail 35.057 pessoas, a maioria mulheres, vítimas de crimes como *cyberbullying*, intimidações, ofensas, exposições de imagens íntimas, *sexting*, compartilhamentos de conteúdos impróprios e violentos, mensagens de ódio, problemas com fraudes cibernéticas, saúde mental/bem-estar, dentre outros. Desde sua fundação até 2021, a SaferNet processou 4.441.595 denúncias anônimas, no Brasil e outros países, por meio da oferta de um serviço de atendimento e recebimento de denúncias de crimes e violações contra os direitos humanos na internet, dentre os quais pornografia infanto-juvenil, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, LGBTfobia e violência contra mulheres, em parceria com usuários da internet, instâncias governamentais, iniciativas privadas, autoridades policiais e judiciais<sup>61</sup>.

Neste sentido, o tema da igualdade de gênero é atualmente entendido no âmbito nacional e internacional como um dos maiores desafios do mundo contemporâneo, como adverte a Agenda 2030 coordenada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Concebida como um plano e compromisso global assumido por 193 países, dentre os quais o Brasil, para promover até 2030 a efetivação dos direitos humanos e “vida digna” para todos os povos e nações, a Agenda 2030 propõe 17 propósitos universais, nomeados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo o 5º objetivo alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Para tanto, estabelece-se um conjunto de metas ambiciosas e generalistas: acabar com as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas; eliminar práticas nocivas (como casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas); garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública; assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos; adotar e fortalecer

---

<sup>61</sup> Para outras informações: **Indicadores Relpline**. Disponível em: <https://helpline.org.br/indicadores/pt/>. Acesso: 14 de setembro de 2022.

políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas em todos os níveis; dentre outras<sup>62</sup>.

Diante desse cenário nacional e internacional que aponta para formas diversas de violência e desprestígio das mulheres em diferentes espaços sociais, questionamos o lugar do masculino e feminino nas ciências: i) face às desigualdades em relação a presença de homens e mulheres na Ciência, sobretudo em determinadas áreas, como nas Ciências Exatas, podemos afirmar que *a Ciência é masculina?*; e ii) como promover igualdade de gênero, empoderamento feminino e equidade entre homens e mulheres nas ciências?

### 3. Ciências Exatas: um lugar de fala e o grande Outro

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicados em 2018 com base em informações de 2015, somente 28,8% dos pesquisadores do mundo são mulheres<sup>63</sup>. No que diz respeito ao Brasil, de acordo com levantamento realizado em 2020 pela Open Box da Ciência com base em informações registradas na Plataforma Lattes, o país possui cerca de 77,8 mil pesquisadores com doutorado, dos quais 46.501 (59,69%) são homens e 31.394 (40,3%) mulheres, distribuídos entre as cinco áreas de conhecimento: Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Conforme tabela seguinte, as mulheres são maioria em Ciências da Saúde (57%) e Linguística, Letras e Artes (53,7%); entretanto, nas Engenharias e Ciências Exatas e da Terra, 74% e 68,9% dos pesquisadores são homens, respectivamente, enquanto nas Ciências Sociais Aplicadas eles também constituem maioria (59,9%)<sup>64</sup>.

Quadro 12: Quantitativo de pesquisadores com doutorado no Brasil segundo Plataforma Lattes

Quantitativo de pesquisadores homens e mulheres com doutorado no Brasil				
Área de conhecimento	Quantitativo de doutores	Pesquisadores homens	Pesquisadoras mulheres	Diferença homem-mulher

<sup>62</sup> Para outras informações: **Agenda 2030**. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/>. Acesso: 15 de setembro de 2022.

<sup>63</sup> Para outras informações: **Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>. Acesso: 15 de setembro de 2022.

<sup>64</sup> Para outras informações: **Mulheres são 40% dos pesquisadores do Brasil que declaram ter doutorado nas 5 maiores áreas de conhecimento**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/12/mulheres-sao-40percent-dos-pesquisadores-do-brasil-que-declaram-ter-doutorado-nas-5-maiores-areas-de-conhecimento-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso: 15 de setembro de 2022.

Linguística, letras e artes	434	46,3%	53,7%	+ 7,4% mulheres
Engenharias	14.056	74%	26%	+ 48% homens
Ciências sociais aplicadas	6.973	59,9%	40,1%	+ 19,8% homens
Ciências exatas e da terra	27.820	68,9%	31,1%	+ 37,8% homens
Ciências da saúde	28.612	43%	57%	+ 14% mulheres

Fonte: Open Box da Ciência (2020). Nota: dados organizados pelo autor.

Diante desse cenário nacional e internacional que aponta para uma evidente desigualdade em relação a presença de homens e mulheres na Ciência, sobretudo em determinadas áreas, como nas Ciências Exatas, podemos afirmar que a Ciência é masculina?

No livro *A ciência é masculina? É, sim senhora!*, Chassot (2019) discute acerca da presença feminina na trajetória intelectual humana e afirma que, numa sociedade secularmente machista, a Ciência e sua história não é exceção. Segundo o autor, não só a ciência, mas (quase) toda a produção intelectual é predominantemente masculina e embora algumas mulheres – como Hipátia [≈370-415], Marie Curie [1867-1934], Margareth Mead [1901-1978], dentre outras – tenham se destacado como muito importantes para a Ciência, a presença feminina não é e/ou pouco aparece registrada historicamente na trajetória intelectual humana. Noutras palavras, ainda que no percurso da história das ciências houve/há significativas contribuições de mulheres na produção do conhecimento, os nomes dessas cientistas/pesquisadoras, nas diferentes áreas, foram/são invisibilizados e pouco divulgados.

Nas Ciências Exatas, por sua vez, campo do conhecimento historicamente ocupado por homens (brancos, elitistas, coloniais, ocidentais, heterossexuais, cisgêneros), a presença masculina ainda é acentuadamente soberana. Em pleno século XXI, ainda persiste no campo social e acadêmico um “velho discurso” reproduzido e compartilhado de forma consciente e inconsciente entre gerações que associa as Ciências Exatas – supostamente mais difíceis – como área de estudo e atuação profissional de/para meninos e as Ciências Humanas – supostamente mais fáceis – como campo de estudo e atuação profissional de/para mulheres, conforme reportado no Capítulo IV.

Entretanto, numa sociedade patriarcal e falocêntrica, os discursos historicamente forjados sobre Ciência como lugar de falo, isto é, de poder e, portanto, uma linguagem para domínio dos homens, não emergiram neutramente e sua reprodução e perpetuação cultural, social e histórica pode se manifestar na atualidade a partir de ditos e não ditos tanto conscientes quanto inconscientes, mas, de uma forma ou de outra, legitimados pelo desejo de manutenção do *status quo*, ou seja, do lugar do masculino como centro no discurso científico. Afinal, entendida como produto cultural, social e histórico, ou seja, uma produção humana

(forma de conhecimento) a partir de uma consciência humana, conforme abordado no Capítulo IV, a Ciência desde sua gênese manteve-se moldada na dicotomia imposta pelo pensamento patriarcal e androcêntrico que há séculos hierarquiza e separa na estrutura de poder social homens e mulheres.

Retomando Bonfim (2014, p. 158), “é a partir de um significante, do universal do falo que a diferença é estabelecida” numa sociedade tradicionalmente submetida à lógica do falo, isto é, do poder, dos discursos normativos forjados a partir de um lugar de fala que privilegia o saber masculino em detrimento do feminino. Numa perspectiva freudiana/laciana de que *o falo não é o pênis*, como vimos, Gallop (2001, p. 280) insiste no entendimento de falo como significante: “o discurso é falocêntrico” e, neste sentido, “ter um falo significaria estar no centro do discurso, gerar significado, ter o domínio da linguagem, controlar e não conformar-se a aquilo que provém de fora, do Outro”.

Se o (pequeno) outro, numa perspectiva laciana, diz respeito ao “outro semelhante”, o (grande) Outro, por sua vez, compreende o campo da linguagem, da cultura e do simbólico. Como depositário da suposição de saber, o grande Outro é “um Outro sem rosto”: não existe como sujeito, é o “lugar do significante”, o lugar do Outro onde o sujeito de constitui (LACAN, 2008). Como pontua Quinet (2012) sobre esse conceito fundamental da Psicanálise [laciana], o grande Outro é o inconsciente, uma “Outra cena”, um “Outro palco”:

O grande Outro como discurso do inconsciente é um lugar. É o alhures onde o sujeito é mais pensado do que efetivamente pensa. É a alteridade do eu consciente. É o palco que, ao dormir, se ilumina para receber os personagens e as cenas dos sonhos. É de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido. O grande Outro, em Lacan, se escreve com a inicial maiúscula e assim dispensa o adjetivo “grande”, pois já se sabe que se trata do Outro, que se distingue do (pequeno) outro. [...] A própria condição do sujeito depende do que se desenrola no Outro, *ein anderer Schauplatz* – expressão com a qual Freud nomeou o inconsciente: a Outra cena, o Outro palco (QUINET, 2012, p. 20-21).

Sob essa ótica, para a Psicanálise, o sujeito é mais que um organismo biológico: se constitui na relação com o Outro, pela intermediação da linguagem. É, pois, como sugere Quinet (2012), do Outro – como campo da linguagem, da cultura e do simbólico – que vêm as determinações simbólicas da história do sujeito, haja vista que é na e a partir da relação sujeito-Outro que o inconsciente se estrutura e dá-se a organização subjetiva.

Dessa forma, homens e mulheres – sujeitos do desejo do Outro – são constituídos na e partir da linguagem. Para além do corpo biológico, a Psicanálise não se contenta com os



discursos dicotômicos e normativos/estigmatizantes que tendem a promover “ajustamentos anatômicos” sobre (ser) homem *versus* mulher, (o que é) masculino *versus* feminino. Numa perspectiva lacaniana, *corpo é o lugar do gozo*, sustentado pela linguagem, sem a qual seria um “pedaço de carne”, somente. Noutras palavras, enlaçada ao Outro, é, pois, a linguagem que dá ao corpo condições à/de existência. Deste modo, o sujeito surge como efeito da ação da linguagem e antes mesmo do seu nascimento pertence ao desejo do Outro (LACAN, 2008).

Destarte, uma vez nascido no seio de uma organização social estruturada pela palavra e pela linguagem, para se constituir, de fato, sujeito, o bebê que chega ao “mundo dos adultos” é demandado pelo Outro a realizar uma travessia pela dimensão do campo social, pois para que o *infans* se humanize e a permanente construção de sua subjetividade e identidade entre em movimento requer-se obrigatoriamente que esse “filhote humano” estabeleça relações com o “pequeno outro” e “grande Outro”, em suas articulações micro e macropolíticas com os “efeitos” das estruturas históricas, sociais e culturais. Esse corpo, portanto, que não é uma simples realidade biológica, como dito, recebe por meio da linguagem implicações advindas do Outro. A mãe, num primeiro momento, ocupa para o bebê o lugar de Outro, na medida em que, por meio da fala, lhe oferece significantes. Entretanto, importante sublinhar que esse Outro – entendido então como referência para a constituição do sujeito – não existe “como pessoa”, embora possa encarnar-se em algo/alguém e “ser visto”, por exemplo, em uma figura política, em um(a) professor(a) de Matemática, em um projeto político pedagógico institucional, em uma escola ou universidade, em uma igreja, enfim, em um outro lugar ou sujeito-suposto-saber.

Portanto, se o sujeito nasce situado nesse plano do grande Outro e se constitui pela inserção em uma ordem simbólica que o antecede, atravessado pela linguagem, podemos pensar que é o Outro que “ensina” meninos e meninas “como ser” homem e mulher, quais as profissões “de” homens e “de” mulheres, que cores e roupas cada um(a) pode e/ou deve usar, dentre outras aprendizagens e ordens discursivas (re)produzidas e difundidas socialmente. Assim, o grande Outro como “lugar do significante”, no dizer lacaniano, impõe ao sujeito – criança, adolescente, adulto –, nos diferentes espaços sociais e político-institucionais, modos de pensar, ser e estar no mundo; opera como discurso de poder e de Verdade, como estrutura social, como valores constituídos cultural e socialmente, ou seja, como lugar de um suposto saber absoluto, se desdobrando em novas produções subjetivas.

Nesta perspectiva, o sentido fálico do saber e da profissão nas Ciências Exatas está atravessado pelo discurso (desejo) do Outro. Assim, podemos deduzir que o discurso

estigmatizante reproduzido e disseminado entre gerações por meio de ditos e não ditos que circulam consciente e/ou inconscientemente no imaginário social e escolar/universitário sobre Ciências Exatas – lugar de falo – ser para homens e não para mulheres é o discurso desse Outro.

Como destacava Safatle (2021, online)<sup>65</sup>, o termo “falo”, em Psicanálise, “indica o valor simbólico e imaginário adquirido pelo órgão sexual masculino nas fantasias” e, portanto, “ele não é o pênis orgânico”, como dito, mas “um significante fundamental cujo valor está ligado às representações de potência e força”. Assim sendo, “todos os sujeitos (masculinos ou femininos) organizam seu desejo a partir da posse do Falo”, haja vista que “por trás de todos os elementos do simbolismo social há sempre o significante fálico”, o que nos permite considerar que, de acordo com o pensamento lacaniano, “a sociedade contemporânea [apresenta-se configurada] como uma espécie de sociedade totêmica em que tudo gira em torno das múltiplas identificações possíveis com um significante primordial. Só que, no lugar do totem, temos o Falo” (Ibid.).

Gallop (2001) e Bonfim (2014) refletem que, se a ideologia do falo impera em nossa sociedade, “ter” a posse do falo significaria ter o controle, estar num lugar de poder, de “fala privilegiada”, ou seja, dominar o discurso e os espaços micro e macropolíticos. Em outros termos, na sociedade falocêntrica, historicamente alicerçada na crença de que (se) o homem “tem o falo”, portanto, tem poderes sobre a mulher, ele seria por excelência representante da humanidade. Nesta direção, como “representante oficial” do saber-fazer científico, da universalidade científica, o homem ocupa(ria) o lugar de Outro, aquele *que sabe*; enquanto elas, as mulheres, seriam destituídas como sujeito cognoscente.

#### **4. Se + x + = +, numa sociedade (+) falocêntrica a Ciência é (+) masculina**

Para a resolução de operações matemáticas básicas, existe uma “combinação lógica” de símbolos bastante conhecida denominada “regra ou jogo de sinais”:  $+ x + = +$ ,  $- x - = +$ ,  $+ x - = -$ ,  $- x + = -$ . Em resumo: i) sinais iguais, soma e conserva o sinal; ii) sinais diferentes, subtrai e conserva o sinal do maior número; iii) sinais iguais, tem-se resultado positivo; e iv) sinais diferentes, tem-se resultado negativo. Sob a ótica dessa lógica, parece procedente admitir que se de um lado temos uma sociedade (+) falocêntrica, a Ciência é (+) falocêntrica; de outro, se tivéssemos uma sociedade (-) falocêntrica, a Ciência presumidamente seria (-)

<sup>65</sup> SAFATLE, Vladimir. Glossário de lacanês. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0804200106.htm>. Acesso: 20 set. 2022.

falocêntrica. Dito de outra maneira, numa sociedade historicamente centrada na superioridade do homem, a Ciência é masculina; numa sociedade baseada na igualdade de gênero – ou “equilíbrio de gênero”, expressão formulada em alusão ao conceito de “equilíbrio químico” estudado pela Físico-Química –, a Ciência decorrente possivelmente se constituiria como lugar de fala e de coexistência harmoniosa para/entre mulheres e homens.

Assim, ao sustentar-se teoricamente no ainda vigente paradigma falocêntrico da divisão de gênero, que colocou o homem numa posição hierárquica superior e inquestionável em relação à mulher, temos:

(+).(+) = +, ou seja: (+homens na ciência).(+mulheres na ciência) = + ciência masculina	(-).(-) = +, ou seja: (-homens na ciência).(-mulheres na ciência) = + ciência masculina
(+).(-) = -, ou seja: (+homens na ciência).(-mulheres na ciência) = - ciência feminina	(-).(+) = -, ou seja: (-homens na ciência).(+mulheres na ciência) = - ciência feminina

Neste sentido, ao tomar como “problema real” a perpetuação de um modelo falocêntrico e patriarcal de sociedade, assumimos a “lógica de argumentação” (+).(+) = + para propor que numa sociedade patriarcal e falocêntrica a ciência seria correspondentemente masculina (sociedade falocêntrica = ciência falocêntrica) e, portanto: i) (+).(+) = +, mais ciência e mais homens = ciência mais masculina (+ homens na ciência); ii) (+).(-) = -, mais homens e menos mulheres = ciência menos feminina (- mulher na ciência ou + homens na ciência); iii) (-).(+) = -, menos mulheres e mais homens = ciência menos feminina (- mulher na ciência ou + homens na ciência); e iv) (-).(-) = +, menos ciências e menos mulheres = ciência mais masculina (+ homens na ciência).

Assim, se *ciência é poder* e se no sistema patriarcal-racista-capitalista vigente a posição de privilégio e poder social, econômico e político (ainda) está centralizada no homem (lê-se: homem branco, ocidental e cisgênero), podemos afirmar que, sob a ótica desse discurso ideológico excludente, o universo das ciências não seria um lugar desejável para as mulheres e demais sujeitos que fogem do padrão normativo de gênero, raça, cor, orientação sexual. Como pontua Chassot (2019) e indicam estudos sobre representação de gênero entre

cientistas, a trajetória histórica da produção intelectual humana coloca-nos face à constatação de que a Ciência é um “lugar de falo e de fala” (ainda) predominantemente masculino: as mulheres não aparecem na história da ciência e produção do conhecimento, ou aparecem com uma presença quantitativa pouco relevante, pois foram invisibilizadas/silenciadas ao longo da história da humanidade e inferiorizadas como intelectuais pela estrutura de poder patriarcal construída e sustentada intencional e dinamicamente pelas intervenções sociais/político-institucionais e “relações de poder” assimétricas entre homens e mulheres, com vistas à manutenção dos interesses da supremacia masculina que se auto legitima representante por excelência da Ciência e, portanto, do direito de proferir a “Verdade” sobre o mundo (SILVÉRIO; VERRANGIA, 2021).

Portanto, dizer que no (ainda) vigente modelo patriarcal, falocêntrico e androcêntrico de sociedade e de ciência as mulheres e demais sujeitos que fogem ao padrão normativo de gênero, raça/etnia/cor e orientação sexual (etc.) foram/são excluídos do fazer científico pressupõe dizer que o suposto “sujeito universal” da Ciência tem sido o homem branco ocidental, como afirma Sardenberg (2002, p. 96-97): “seguramente, isso tem trazido consequências bastante desvantajosas para as mulheres, principalmente no sentido de excluí-las dos processos de investigação e negar-lhes(nos) autoridade epistêmica, menosprezando os estilos e modos cognitivos ditos “femininos”. Para a autora, dentre outros efeitos adversos, “o androcentrismo tem contribuído para a produção de teorias sobre as mulheres que as(nos) representam como seres inferiores, desviantes ou só importantes no que tange aos interesses masculinos” (Ibid.).

Em diálogo com autores como Sardenberg (2002) e Silva (2008), dentre outros, Silvério e Verrangia (2021, p. 351), em estudo sobre a representação do cientista em livros didáticos anteriores e posteriores à lei 10.639/2003 – que estabelece a obrigatoriedade de *inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica* –, para verificar possíveis transformações e permanências em relação aos discursos difundidos sobre “quem faz ciência”, reiteram que a ciência historicamente esteve sob os comandos de um grupo restrito de indivíduos – homens brancos e ocidentais – legitimados para fazer/dizer sobre ciência e que ainda hoje persiste no imaginário coletivo a ideia de cientista como homem branco cisgênero heterossexual europeu ou estadunidense, às vezes reproduzida pelos próprios livros didáticos nas escolas e universidades, o que contribui para sustentar a perpetuidade da noção de ciência masculina e androcêntrica: “pessoas negras, indígenas,

amarelas ou ainda africanas ou asiáticas não aparecem como desenvolvedores de conhecimento científico”.

A esse respeito, uma das professoras entrevistadas expõe:

*[é necessário] desmistificar essa visão de uma área supervalorizada e hierarquizada, que é uma influência muito egocêntrica, de pensar no que é ciência feita por alguns povos, porque até a ciência que era feita por alguns povos não era considerada ciências e a gente pode falar do próprio contexto Africano, né, de que lá não se fazia ciências, mas fazia ciências em outros lugares. Então acho que hoje a gente vem trabalhando [nos cursos de formação de professores] muito sobre isso, sobre esse repensar, sobre esse diálogo das diferentes áreas, sobre a valorização, mas isso é um grupo dentro de educação e ciências que se tem pensado. [Ainda é forte] essa valorização de uma área em detrimento de outras, tanto é que a gente tem reflexo social disso, de desconsiderar [...] de desmerecer, de desvalorizar, de fechamentos de cursos, de retiradas de disciplina do currículo escolar, de diminuição de carga horária; e tem um grupo que tem se movimentado para trazer [um] olhar contra hegemônico (Professora 1/Física – entrevista).*

Assim, numa sociedade cada vez mais tecnológica, globalizada e submetida à lógica do capital, pensamos na (super)valorização de um campo do conhecimento em detrimento de outro – a exemplo da depreciação das humanidades e a aparente supremacia global das Ciências Exatas nos discursos educacionais, políticos e econômicos, conforme discutimos no Capítulo IV – como um dos possíveis reflexos dessa lógica falocêntrica constitutiva do discurso capitalista e neoliberal, com possíveis implicações na organização dos saberes nos currículos escolares, como aponta a Professora 1/Física.

Além de reforçar a negação do feminino na Ciência e favorecer a reprodução e difusão consciente e/ou inconsciente da noção de que a mulher ocupa um lugar cognitivo e social de subalternidade e dependência, Silvério e Verrangia (2021, p. 354-355) afirmam que essa ideia de Ciência e “[...] representação do cientista como um homem branco ocidental também atua silenciando outras histórias possíveis da produção científica no mundo”, pois é sabido que “[...] há um passado encoberto, o silenciamento de uma história, produções científico-tecnológicas pilhadas, em suma, uma intelectualidade ancestral negada aos africanos e aos seus descendentes na diáspora”, e o mesmo pode ser dito em relação a outros povos, como os indígenas americanos e os asiáticos: “os primeiros são totalmente excluídos da produção de conhecimentos [...] e os últimos aparecem de forma irrisória, também como *souvenirs*”.

Neste sentido, outra professora participante da pesquisa, uma mulher negra, ao denunciar a ausência da mulher na Ciência – especialmente a ausência de mulheres negras na

Ciência, em geral, e nas Ciências Exatas, mais especificamente –, relata experiências de racismo sofrida como professora da área de Matemática:

*[...] Pra você ter noção, eu usava trança na época da graduação, aí eu fiz o processo seletivo e passei para substituta e uma professora que eu gosto muito dela, ela já aposentou, ela olhou pra mim e me disse: “**agora você é a professora, agora você não pode mais dar aula de tranças, você agora tem que ter cara de professora**”. Quer dizer que professora não pode usar trança? Isso foi em 2006. Eu não disse nada a ela, obedeci e tirei as tranças, porque **naquela época quem é que você via de trança? Quem é que você via negra na sala de aula? Então, é, isso te poda, isso tira as suas raízes, isso tira a sua pessoa. Hoje eu faço do jeito que eu quero, eu vou na sala de trança, eu vou sem trança, porque eu quero, porque é como eu me sinto. E ninguém tem o direito de dizer isso para mim, de dizer essas coisas, porque isso é feio, isso é racismo. Ninguém tem o direito de cortar as suas asas, você pode se vestir e ir do seu jeito. Isso não tira sua validade profissional.** (Professora 5/Matemática – entrevista)*

Para Silvério e Verrangia (2021, p. 350), a invisibilização da figura da mulher negra representada como cientista nos livros didáticos, fato constatado por eles e outros autores, “[reforça] a noção de que a Ciência é um empreendimento de homens brancos, que tem sido ampliado por poucas mulheres, também brancas, o que fortalece, e também ajuda a produzir, o lugar de desintelectualização das mulheres negras”.

Naturalizar a ausência de mulheres, negros e africanos na Ciência e ainda contribuir para a produção de um imaginário que reitera posições inferiorizantes para esses grupos (que, não podemos esquecer, gera consequências materiais), atua ativamente na manutenção do sexismo e do racismo. Nesse contexto, estamos considerando posição inferiorizante aquela que exclui determinados grupos da ação cognoscente, que elege um grupo seletivo de pessoas que se auto-institui a prerrogativa de fazer Ciência e, logo, de dizer a “verdade” sobre o mundo. Assim, não somente é necessária uma demarcação de posição nessa luta cultural que questiona a supremacia masculina branca ocidental cisgênera heterossexual como detentora do fazer científico, como é necessário adentrar à historicidade da construção dessa identidade, bem como expor as relações de poder que a fabricam (SILVÉRIO; VERRANGIA, 2021, p. 355).

Noutro estudo sobre a exclusão e (in)visibilidade das mulheres no campo científico, Silva (2008, p. 3) faz uma análise histórica do “lugar da mulher” no contexto da Ciência Moderna para afirmar que se trata de “uma ciência masculina, androcêntrica, branca, ocidental e localizada nas classes mais abastadas da sociedade moderna, que se auto-institui com supremacia sobre todos os outros saberes [...] decidindo o que conhecer, para que conhecer e quem pode conhecer”. Assim, estabelece-se “a exclusão das mulheres no processo de construção do conhecimento científico. [...] abstraindo, declaradamente, toda possibilidade

de considerar as mulheres como sujeitos de conhecimento e do conhecimento, embora isso não tenha sido dito diretamente” (Ibid.).

Segundo a Professora 5/Matemática entrevistada, para transpor os estereótipos e impasses ideológicos construídos sobre a relação entre Gênero e Ciência, faz-se imperativo questionar o lugar de perpetuação e domínio do masculino nas ciências, não somente nas Ciências Exatas, mas em todos os campos do conhecimento, pois é preciso indagar porquê as mulheres não aparecem na história da Ciência e na produção do conhecimento científico: *“representatividade é importante. [...] nas outras áreas eu não sei se falam mais sobre isso, mas em Ciências Exatas não se fala. Então eu acho legal falar sobre isso”*. Outra docente manifesta: *“[...] nas Ciências Exatas por muito tempo falava-se que não era espaço para mulheres. Então, tem relatos muito fortes que os professores lá da UnB, gerações anteriores, bem anteriores à minha, falavam assim: ‘Ah, você é mulher, você pode trancar esse curso’”* (Professora 1/Química – entrevista).

A seguir, dialogamos com outras narrativas de professores e alunos-já-professores dos cursos de Física, Matemática e Química do CCET/UFOB.

### **5. + x – = – mulheres nas Ciências Exatas: revisando “cálculos machistas” que subtraem o feminino desse lugar de falo e de fala**

O estado da arte sobre o sentido fálico do saber e da profissão nas Ciências Exatas em diálogo com os discursos desvelados pelos participantes da pesquisa permitem-nos reconhecer que vivemos numa sociedade falocêntrica, na qual significantes como homem e mulher se definem a partir do discurso do Outro. Desde muito cedo, antes mesmo de ir/chegar à escola, o sujeito criança vai incorporando o discurso do Outro sobre “o que é e como ser” homem ou mulher, quais os brinquedos “de” menino e “de” meninas, quais disciplinas escolares são “mais” masculinas e/ou femininas, como assinala uma das professoras entrevistadas:

*[...] então falta essa permissão desde o início. Sabe aquele negócio de dar carrinho pra menino? Eu tenho sobrinhos [...]. Eu bordei um vestido de princesa para minha sobrinha [...] todo feito à mão, a coisa mais linda. [...] E para meu sobrinho eu comprei um Hot Wheels, que era R\$ 5,00 na época. Quando entreguei, minha sobrinha chorou tanto, porque ela não queria um vestido de princesa, ela queria um carrinho também. Aquilo me marcou. Então agora eu pergunto: o que você quer? Se ela diz que quer um carrinho, eu dou um carrinho. Ele, o meu sobrinho, quer Gamora, a filha de Thanos. A gente não encontrou pra ele a Gamora, mas é a missão da minha vida agora dar a boneca de Gamora pra ele, porque só dão super-heróis e os super-heróis ele tem todos. Capitã Marvel, Mulher-Maravilha*

*[...] ele não tem. E ele quer a Gamora. Como diz lá no interior, nem que eu mande fazer uma Gamora de barro em Nazaré, um dia eu vou dar uma boneca da Gamora para meu sobrinho (risos), porque a gente precisa se livrar disso já lá na primeira infância* (Professora 4/Matemática – entrevista).

Noutras palavras, em sociedades patriarcais marcadas pelas assimetrias de gênero, a construção da subjetividade e identidade de cada sujeito está, desde sua inserção como *infans* no mundo da palavra e da linguagem, sujeita às “influências disciplinadoras” do modelo hegemônico idealizado de masculinidade e feminilidade, presente nas roupas, brinquedos, livros infanto-juvenis, produções cinematográficas, dentre outras criações humanas.

Assim, desde a mais tenra idade, como assinala a entrevistada, a criança é educada para ser menino/homem ou menina/mulher a partir de crenças sustentadas em representações estereotipadas e limitadoras de gênero, como revelam falas do tipo: “meninos vestem azul, meninas rosa”; “meninos brincam de carrinho ou futebol, meninas de boneca ou casinha”; “super-heróis são brinquedos para meninos, não para meninas” ou “super-heroínas são para meninas, não para meninos”; “Ciências Exatas ‘combinam’ mais com meninos, Ciências Humanas com meninas”, dentre outros discursos sexistas e discriminatórios perversos presentes na sociedade e em manutenção/reprodução nos diferentes espaços sociais, dentre os quais a família e a própria escola.

Como Freud (2010 [1930]) pontua, ao nascer o bebê é inserido na cultura e a partir da relação eu-outro e eu-mundo gradualmente se constitui sujeito. A cultura, neste sentido, exerce uma função educativa “repressora”: moldar o sujeito, ou seja, adaptá-lo a uma ordem estabelecida, pois a vida na cultura implica em reprimir desejos, exige a renúncia pulsional. Assim, de uma forma ou de outra, homens e mulheres são construídos socialmente. Noutros termos, todos nós somos educados na e pela cultura; esta que, também, não é estática e imutável, mas igualmente dinâmica e sujeita a metamorfoses.

Neste sentido, ocorre que numa cultura essencialmente patriarcal, enraizada em ideais falocêntricos, meninos e meninas desde muito cedo vão incorporando consciente e/ou inconscientemente as vozes sociais machistas, sexistas e misóginas circulantes nas diversas esferas micro e macropolíticas da vida cotidiana. Retomando a fala da Professora 4/Matemática, os aspectos machistas presentes na cultura repercutem sobre o processo de constituição subjetiva do sujeito e apontam para uma “falta de permissão” que sutil ou expressamente reprime crianças, homens e mulheres em relação à escuta da voz do desejo:



*Quando a menina quer alguma coisa, assim, da área de exatas, as pessoas incentivam a fazer Biologia [para você] ser professora de ciências. “Ah! Faz Contabilidade, faz Administração”, sabe? Você vai indicando pra menina carreiras onde você vai ter que estudar um pouquinho daquilo, mas não em profundidade. [...] então falta essa permissão desde o início (Professora 4/Matemática – entrevista).*

Como dito, discursos desse sistema social sexista e excludente muitas vezes reforçados e reproduzidos pelas instituições escolares, que como observa Silva (2008, p. 09) têm historicamente promovido uma educação que “visa estabelecer, demarcadamente, os espaços de atuação social de um e de outro sexo”, funcionando, assim, como um dos mais eficientes “aparelhos ideológicos do estado”. Segundo a autora, a escola – que, afinal, é um campo político – reforça os estereótipos de gênero quando busca, por exemplo, desenvolver:

- I. Nos meninos habilidades e competências “mais racionais” – vistas como indispensáveis para “enfrentamento do mundo externo” e “para quem quer se dedicar à ciência” –, como aquelas “ligadas ao campo da experimentação, estimulando o raciocínio lógico e a inteligência formal, além da força, dos movimentos e do vigor físico, que se traduzem em independência, objetividade e muito menos emoção”; e
- II. Nas meninas “mais habilidades verbais e de relações pessoais, sempre ligadas à sensibilidade, a estética, a passividade, a dependência, a ternura, a emotividade e a subjetividade e, porque não dizer irracionalidade”, todas voltadas tanto para “os espaços físicos quanto da introversão, configurando as características contrárias ao mundo científico e apropriadas para quem se dedica à tradicional função materna, principalmente” (Ibid., p. 09).

Essas concepções ainda vigentes de homem e mulher alimentadas pelos ideais androcêntricos e falocêntricos que definem masculino e feminino, respetivamente, a partir de dicotomias como público-privado, ativo-passivo, forte-fraco, razão-emoção, independência-dependência, dominante-submetido, duro-mole, racional-irracional, dentre outras nomeações sexistas, eram percebidas por Freud (2010 [1930]) na cultura de sua época:

[...] o trabalho da cultura tornou-se cada vez mais assunto dos homens; coloca-lhes tarefas sempre mais difíceis, obriga-os a sublimações instintuais de que as mulheres não são muito capazes. [...] a mulher se vê relegada a segundo plano pelas solicitações da cultura e adota uma atitude hostil frente a ela (FREUD, 2010 [1930], p. 67).

Certamente, como discutido, na “época de Freud” a vigência do falocentrismo era ainda mais acentuada na cultura ocidental que atualmente, mas o discurso da “diferença sexual” ainda é utilizado como justificativa para a manutenção do patriarcado. Entretanto, como insinuam as participantes<sup>66</sup> da pesquisa, apesar das marcas do falocentrismo ainda claramente perceptíveis na cultura, é preciso reconhecer mudanças significativas em relação à promoção da igualdade (ainda que desigual) de gênero e empoderamento das mulheres e meninas, estimulada pelas críticas feministas e acadêmicas que têm contribuído para um evidente arrefecimento desse paradigma.

Ainda em diálogo com a Professora 4/Matemática, supomos que em tempos de novas tecnologias de informação, comunicação e expressão, homens/meninos e mulheres/meninas podem produzir e/ou acessar mais facilmente conteúdos educativos diversos, que, por sua vez, estão suscetíveis de comportar sentidos machistas e feministas, racistas e antirracistas, enfim, mensagens inclusivas e/ou excludentes. Como vimos, a docente entrevistada como exemplo cita as produções cinematográficas infantis e reconhece que o advento da popularização das mídias, os(as) personagens de (super) heróis e heroínas apresentados(as) pelas histórias em quadrinhos e reproduzidos(as) em filmes, séries e desenhos animados tornam-se cada vez mais “potenciais dispositivos formativos” que, para o bem ou para mal, influenciam meninos e meninas em suas formas de ser, pensar e agir, inclusive em relação às seleções de seus brinquedos e vestimentas como também à emergência – ou mesmo possível silenciamento – do desejo quanto às escolhas profissionais. No relato de outro professor:

*[...] eu sempre gostei de Ciências Exatas, que eu me lembro, eu sempre fui fascinado por filme de ficção científica [...]. Embora a ficção científica seja apenas ficção (não é?) e tenha os exageros, mas eu sempre fui encantado com esse tipo de filme [...] Desde criança eu já assistia Star Wars, Jornada nas Estrelas, e sempre fui encantado por espaço, astronomia, sempre gostei, sabe? Desde que eu me entendo por gente, assim, eu sempre fico encantado com isso. **Aí quando eu fui para o ensino médio, eu tive contato com o professor de Física [...]. E aí o que acontece? Os meninos, a gente ia se destacando** (Professor 2/Física – entrevista).*

A sinalização dos meninos em detrimento das meninas como destaque em Ciências Exatas nas experiências escolares dos participantes da pesquisa se repete quase na totalidade

---

<sup>66</sup> Oportuno revelar que entre os sujeitos da pesquisa, as críticas direcionadas ao paradigma patriarcal e falocêntrico e seus reflexos na Ciência feitas pelas participantes mulheres são manifestadamente acompanhadas de implicação, inquietação, angústia e mal-estar (uma delas, inclusive, solicita uma “breve pausa” na entrevista para “respirar e recuperar a emoção”); de “um outro lugar de fala”, os homens, por sua vez, de forma geral, embora evidenciem em seus discursos que “lugar de mulher é onde ela quiser” e que, portanto, “elas são bem-vindas às Ciências Exatas”, deixam a impressão de que quando abordam o referido tema “estão falando de um problema que não é seu” e que “não parece ser tão crítico”.

das entrevistas e memórias educativas. Uma estudante de doutorado em Modelagem Matemática, egressa do curso de Física/bacharelado da UFOB e que durante a graduação atuou como professora em escolas da rede particular e pública de ensino no oeste da Bahia, chama a atenção para a “ausência de referência” para as meninas nas Ciências Exatas, área que reconhece como “sempre mais masculina”, e questiona o *status* socialmente atribuído às “exatas como mais difíceis que as outras disciplinas”:

*Eu nunca tive uma professora de exatas na minha educação básica. Todos foram homens. [...] O espelho é muito importante e eu não me via lá [no curso de Física]. Eu acho que pras meninas é muito importante ter referências durante a educação básica [...]. Participo de um projeto formado só por mulheres: nós vamos nas escolas, falamos sobre as ciências, as Ciências Exatas, as profissões, propomos jogos, apresentamos mulheres que fizeram e fazem coisas legais, etc., com a intenção de atrair essas meninas para a graduação nessas áreas (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista).*

Nesta perspectiva, outros docentes enfatizam a importância dos projetos escolares e universitários, além do necessário investimento em ações e políticas de Estado comprometidas com as discussões sobre gênero e Ciência nas instituições de ensino, como, também, noutros espaços educativos/sociais, para lançar luz sobre o protagonismo das mulheres no campo científico e, assim, inspirar e incentivar a inclusão de meninas e mulheres na Ciência.

Acerca da relevância dos projetos de pesquisa e extensão, produção acadêmica e eventos científicos, com vistas à aproximação universidade-escola-sociedade, e os desafios para sua implementação no âmbito da UFOB, um sujeito professor desabafa:

*[...] eu gosto de fazer divulgação científica, eu acho divulgação científica fundamental [...]. E fazer extensão e divulgação científica sempre é um negócio pesado, não é? [...] Eu estou escrevendo os projetos, aí pedem: quantas horas você vai dedicar ao projeto? Aí tem o projeto da FAPESB que eu estou escrevendo, tem que ser 20 horas. O projeto do CNPq pede 20 horas. Os dois projetos do CNPq mais 20 horas. Sim, eu tenho que dar aula, 12 horas. Eu tenho que fazer outras pesquisas [...] ainda ajud[ar] os estudantes. Cara? É uma loucura! Uma loucura isso! Então, não há um processo de colaboração. Você vai ver outra coisa é com extensão. Agora a extensão, ela é obrigatória nos cursos de graduação [...]. Eu vou fazer porque tem o Caminhão da Ciência<sup>67</sup>, é muito tranquilo para mim colocar*

<sup>67</sup> Projeto de extensão desenvolvido por docentes e discentes que visa promover a popularização da ciência no oeste da Bahia por meio da realização e divulgação de pesquisas e de um conjunto de ações itinerantes em escolas e outros espaços, com/para a comunidade em geral, como atividades e experimentos de Astronomia, Física, Biologia, Matemática e Química. Para outras informações: <https://ufob.edu.br/extensao/visitas-guiadas/caminhao-da-ciencia>. Acesso: 29 set. 2022.

*estudante lá dentro, a gente fazer um monte de coisa, e ele tem a carga horária. Mas aí é um professor fazendo extensão. A extensão tem que ser uma coisa de todos os 360 professores da instituição. Mas quem vai fazer isso para acontecer? Se não houver diálogo? Se não houver incentivo? Se não houver investimento? A universidade recebe menos dinheiro do que quando foi fundada. Com a inflação que a gente tem. [...] O que me motiva a estar na UFOB é o que eu faço. Divulgação científica, formar alunos, atrair estudantes para a universidade que é o que eu fiz durante esse tempo todo com o Caminhão da Ciência, foi atrair pessoas, não é? [...] O curso é presente, os professores, os nossos colegas são presentes, têm parcerias com as escolas, com os projetos, então, a gente conseguiu se inserir socialmente (Professor 2/Física – entrevista).*

Excessos de demandas acadêmicas, burocracia e carência de incentivo institucional, déficit de recurso financeiro, fragilidade nos diálogos entre professores e destes com o corpo discente, desinteresse dos próprios estudantes, são apontados como impasses para a efetividade do tripé ensino-pesquisa-extensão. O referido docente menciona que os projetos de pesquisa e extensão implementados no âmbito dos cursos de bacharelado e licenciatura em Física da UFOB, associados às demais ações de extensão universitária promovidas pelas unidades interdisciplinares da Universidade<sup>68</sup>, têm favorecido parcerias com escolas e atraído cada vez mais números significativos de estudantes (meninos e meninas) do oeste da Bahia para as Ciências Exatas e outras áreas, embora a questão do abandono de curso persista como preocupante problemática, especialmente nesse campo do conhecimento:

*Física foi um dos cursos que mais teve crescimento de estudantes [...], porque a gente conseguiu atrair uma quantidade enorme de estudantes. O problema é o estar aqui [...] é muito difícil terminar o curso de Física. A gente ainda tem “a dificuldade ainda com o sair”, não é? Mas no entrar, a gente conseguiu divulgar o curso (Professor 2/Física – entrevista).*

No que diz respeito à evasão universitária e demissão subjetiva do aprender, os professores e alunos-já-professores apontam que, dentre os vários impasses possíveis, o lugar que as Ciências Exatas (ainda) ocupa no imaginário coletivo como um “saber difícil” e, portanto, “para poucos”, muitas vezes admitido e legitimado como “verdade” pelas próprias práticas docentes, desvelam as narrativas, contribui para a instauração e/ou intensificação de mal-estares acompanhados de “sentimentos de estranheza” que atravessam as tentativas de

---

<sup>68</sup> Orientadas pela intenção de promover diálogos plurais entre universidade e sociedade, dezenas de ações de extensão universitária (atividades científicas, artístico-culturais e técnicas, dentre outras, sobre temas diversos) são desenvolvidas nos cinco *campi* da UFOB, com vistas à troca de saberes científicos e populares, produção de conhecimentos, qualificação dos estudantes e transformação social. Para mais informações: <https://ufob.edu.br/extensao>. Acesso: 29 set. 2022.

apre(e)nder esse “saber impossível”. Face a esse discurso do Outro o sujeito estudante pode perceber-se “incapaz de saber”, criar bloqueios inconscientes e ab-rogar-se do processo de ensino-aprendizagem:

*[...] a gente não precisa nem entrar no âmbito escolar: quando são apresentados às pessoas, vamos dizer assim, os gênios de cada geração, são apresentados sempre da mesma maneira, num patamar de pessoas inalcançáveis em conhecimento. **Aquela frase: “ah, é um em cem milhões”;** essa é a apresentação que a gente tem [dos cientistas], então, sei lá, como criança a gente conhece, ouve falar, do cara da gravidade, o Isaac Newton, como sendo um em cem milhões ou um em um bilhão. **Puts! E aí a criança, o jovem, pergunta: será que eu vou conseguir ser esse um em um milhão nesse negócio? Deve ser difícil demais** (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

*[...] atrelo muito a uma visão cultural que a gente ouve muito, de estudantes, de professores mesmo, socialmente também, de que [a Física] é uma disciplina mais difícil que outras, mas é muito do que eu falei antes dessa hierarquização, **do que culturalmente falam sobre as Ciências Exatas, de como essas ciências se constituiu, dos estereótipos que estão articulados a ela, né, de [ser de] homens, do pensar eurocêntrico, de que é destinada para um público** (Professora 1/Física – entrevista).*

*[...] os profissionais da área ainda contribuem para perpetuar a ideia de que essas ciências só existem para mentes iluminadas (Professora 2/Matemática – entrevista).*

*[a Física] não é uma disciplina que as equações que estão associadas a ela vão ser do jeito que você gostaria. As equações são pesadas, são difíceis. [...] **na maioria das vezes você tem que mostrar que aquele negócio ali realmente é para poucos, não é? Na verdade, a Física é para poucos.** Seria lindo se todos os estudantes de Física... porque eu sou, eu sou um cara muito da esquerda, não é? E eu... eu acredito que todo mundo deva aprender de maneira igualitária. Muitos, a gente tem que saber puxar aquele estudante ali de trás, [...] aquela galerinha que tem uma dificuldade maior, você tem que dar aula muito mais para ele do que para aquele cara que é bom. Porque tem umas pessoas que... tem um processo histórico, não é? **Tem um processo histórico. De onde vêm essas pessoas? De onde vêm esses meninos?** (Professor 2/Física – entrevista).*

Percebe-se portanto, que independentemente dos níveis, etapas ou modalidades de ensino, persiste no imaginário tanto dos professores quanto dos estudantes, no contexto universitário e da educação básica, as marcas de um discurso (do grande Outro) que associa o bom desempenho em Matemática, Física e Química, por exemplo, à genialidade, como se o saber em Ciências Exatas gozasse de um prestígio em relação aos demais saberes e a suposta facilidade para a aprendizagem desses saberes fizesse daqueles/daquelas que a possui sujeitos especiais, dotados de (muita) inteligência, de algum “dom extraordinário”: “*é um em cem*

*milhões, essa é a apresentação que a gente tem [dos cientistas]* (Aluno-já-professor 2/Química); “[*ciência*] *de homens, do pensar eurocêntrico, [...] destinada para um público*” (Professora 1/Física – entrevista); “*essas ciências só existem para mentes iluminadas*” (Professora 2/Matemática); “*na verdade, a Física é para poucos*” (Professor 2/Física).

Em sociedades patriarcais, esse “um em cem milhões”, esse “público específico”, essas “mentes iluminadas” ou “sujeitos especiais”, dignos de admiração como pesquisadores/cientistas, seriam por excelência os homens. Algumas falas são reveladoras nesse sentido:

*Não tem muito tempo não, acho que não faz nem 10 anos, eu trabalhei num curso e um professor falou que as meninas não deviam estar fazendo aquele curso não, que aquele curso era para homem. Foi agora, há 10 anos atrás, recente. Então assim, essas imagens, essas caricaturas, sei lá o quê, estereótipos, ainda estão muito presentes* (Professora 2/Matemática – entrevista).

*Sempre aquela coisa: Matemática é homem, é masculina. Ué! Por quê? Matemática você tem aptidão, independente do sexo biológico<sup>69</sup> que você tem. Por que é um mundo masculino? Eu já enfrentei, e não foi só uma vez, situações de machismo com tanto professores quanto com estudantes* (Professora 5/Matemática – entrevista).

*[...] mas sempre vai ser “ah, porque o cara é bom, o cara é gênio”. Outro dia um cara chegou para mim “pô, cara, se eu tivesse, se eu fosse inteligente igual a você eu estaria fazendo outra coisa da vida”. É até uma ofensa, na verdade. Isso não é elogio não. Isso é ofensa porque eu não sou tão inteligente como a pessoa acha que eu sou e eu fiz Física porque eu acho interessante e era, na minha realidade social, também o que era acessível fazer* (Professor 2/Física – entrevista).

As entrevistas e memórias educativas dos professores e alunos-já-professores apontam, ainda, para a dimensão de um “saber maior”, exato, sem furo, presente nas Ciências Exatas. Em síntese, as Ciências Exatas, em seu conjunto, aparecem vinculadas à ideia de “ciência mãe”, uma espécie de contribuinte-mor de outros campos do conhecimento científico:

---

<sup>69</sup> Em relação à discussão sobre “sexo biológico, identidade de gênero e sexualidade”, temas acerca dos quais este trabalho não pretende aprofundar, sugerimos duas leituras: I) COSSI, Rafael Kalaf. **Transexualismo, psicanálise e gênero**: do patológico ao singular. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-16072010-110202/pt-br.php>. Acesso: 29 set. 2022; e II) DANTAS, Ana Cecília de Moraes e Silva. **Direito de personalidade à autodeterminação da identidade de gênero**: limites e possibilidades para sua configuração no direito brasileiro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, PUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8800>. Acesso: 30 set. 2022.

*[...] olhando especificamente para a Física [...] ela ainda é vista como uma Ciência que tem essa ideia de um saber privilegiado sobre outras, com relação a outras áreas, isso ainda é muito alimentando no curso de formação tanto de professores quanto de bacharelados (Professora 1/Física – entrevista).*

*De uma maneira geral, eu sempre achei a Física, em relação às outras ciências básicas [...] como uma espécie de uma mãe. [...] eu sempre achei mais fascinante a Física porque a interpretação que a gente dá à natureza ela vem principalmente da Física e você pode ver ela [como] Ciência mãe dessas outras assim. (Professor 2/Física – entrevista).*

*[...] por conta da Matemática contribuir para o desenvolvimento dessas outras, né, dessas Ciências da Natureza (Professor 3/Matemática – entrevista)*

*[...] muito mais ciências [...] conhecimento verdadeiro [...] eu sempre penso na Química como isso para todas as outras áreas [...] a Ciência, o conhecimento científico, me dá segurança (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista).*

Os depoimentos apresentados trazem elementos para pensarmos que circula no imaginário social e escolar o discurso do Outro sobre o ideal de “a Ciência”: um discurso que define as Ciências Exatas como uma “ciência precisa”, uma ciência “sem falta”, de um discurso objetivo confiável sem contaminantes subjetivos. Noutras palavras, “um lugar da fala verdadeira”. Partindo, pois, desses pressupostos, pensamos as Ciências Exatas um campo do conhecimento atravessado pelo discurso falocêntrico: ao narcisicamente intitular-se como capaz de produzir “conhecimentos verdadeiros” por meio da linguagem matemática – “uma linguagem que não mente” – e de métodos científicos assertivamente objetivos/confiáveis, como discutimos no Capítulo IV, estaria assumindo esse lugar do falo e da fala, ou seja, do grande Outro, de supremacia e poder em relação às ciências humano-sociais.

As narrativas sugerem-nos ser possível que muitos impasses no aprender e ensinar Ciências Exatas possam ser interpretados como produções sintomáticas do(s) sujeito(s) ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo, especialmente no campo das Ciências Exatas, onde discursos pré-construídos sobre a profissão, o saber e o não aprender não cessam de (não) se repetir e de serem transmitidos entre gerações, consciente e/ou inconscientemente, como “Física, Matemática e Química são para pessoas muito inteligentes”, “Ciências Exatas não é para mulheres”, “homens possuem mais habilidades para aprender números”, “mulheres são de humanas”, “disciplinas de exatas são mais importantes”, “Ciências Exatas é que produzem empregos e tecnologias”, dentre outros.

Retomando a discussão sobre as dessimetrias de gênero no campo científico, outros relatos denunciam o lugar de negação e subalternidade do feminino nas Ciências Exatas:

*Hoje eu tenho reconhecimento profissional, mas eu precisei ir fazer doutorado pra ter isso. Eu observo que homens, só com a graduação, às vezes obtêm mais oportunidades e respeito que nós mulheres, que temos que fazer o dobro para obter reconhecimento. Para ser valorizada, eu senti a necessidade de ir mais longe na minha carreira, de buscar o doutorado. [...] Durante o curso muitos homens vinham me ensinar conteúdos sem eu pedir, achando que eu não sabia aquilo, só porque sou mulher. [...] É triste dizer isso, mas eu meio que me acostumei, porque durante toda minha formação era apenas eu de mulher. No mestrado inteiro tinha duas mulheres, no doutorado até agora eu sou a única mulher (cursando 1º semestre); tem uma que conheci numa disciplina, mas ela está no último período, inclusive com uma vida muito corrida porque tem trabalho, filhos e ainda cursar doutorado, conciliar tudo. No meu trabalho, uma empresa de tecnologia, é tudo homem, só duas mulheres: eu, formada em Física, e a advogada. [...] É meio solitário [...] A experiência não é das melhores não... [...] a gente sofre muito: machismo, assédios, a gente às vezes trabalha o dobro pra ganhar metade dos salários dos caras, entendeu? Mas a gente precisa fazer, continuar, por que nós mulheres somos boas pra caramba! E não é só no Brasil não... tenho colegas que trabalham noutros países que são ainda piores. [...] Não é fácil, mas não vou desistir, por que eu nasci pra isso. Não me vejo fazendo outra coisa sem ser estar no meio da Matemática... [...] sou feliz porque faço o que gosto” (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista).*

*Primeiro o clima de disputa nos corredores, os colegas queriam/eram incentivados/precisavam ser melhores que você e isso dificultou a interação. Outro fator era a questão de gênero, única mulher em uma turma de 20 alunos, segunda aluna na história do curso de doutorado, os colegas hora descreditavam, hora eram indelicados, até os professores tinham dificuldade de lidar, do cuidado excessivo à cobrança que beirava o assédio moral. Eles acreditam na aprendizagem pelo sofrimento, até se aprende assim, mas não precisa ser assim. Escolhi o meu orientador pela fama, um erro, com tantas atividades, projetos, parcerias, ele não tinha tempo para mim, e quando me recebia a sensação era que ele tinha alguma coisa mais importante para fazer assim que se livrasse de mim. Acabei não conseguindo lidar com isso, evitei reuniões, cheguei despreparada no exame oral e fui jubilada, a primeira pessoa na história do programa a ser jubilada em um exame oral (Professora 4/Matemática – Memória Educativa).*

*As pessoas, a depender da história que têm, vem [para a escola e universidade] com a cabecinha fechada. Por exemplo: depois que eu me formei na graduação, a minha primeira turma [como professora universitária na UFBA] foi uma turma de Engenharia. Nessa turma de Engenharia só tinha uma menina, eram trinta estudantes. Eu era a menor da sala. Quando eles, isso os jovens, veem uma mulher entrar na sala é como se eles não te levassem muito a sério. Não te levam a sério. Eles querem te peitar, você pergunta uma coisa e não querem responder, perguntam e nem deixam você responder, eles ficam o tempo todo te testando, pra saber se você realmente sabe. E eu aprendi isso dentro da*



*fogueira. [...] Foi muito duro: eu tava na época com 24 anos. Foi muito duro pra mim você ser testada, assim, sabe? Eles faziam tipo uma rebelião, discutindo por exemplo um assunto entre eles, e eu dizendo: “não, gente, não é assim, a resposta é de tal jeito”. E eu tenho uma voz mais fina, eles nem te escutam. A realidade é essa. Então você tem que criar coragem, pegar o apagador, e pá-pá-pá no quadro, porque a professora aqui sou eu. [...] eu tenho certeza que nenhum professor de Matemática homem passou por uma situação como essa. Nenhum. **Sobre isso eu já escutei outros relatos com mulheres. [...] E sendo negra então...** (Professora 5/Matemática – entrevista).*

As três narrativas mais uma vez reiteram a presença ainda deficitária de mulheres estudantes e professoras nos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Exatas, e evidenciam conflitos internos e sentimentos de solidão e estranhamento que emergem ao habitarem espaços que, por direito, são também delas, mas que permanecem “sendo deles”: i) “*durante toda minha formação era apenas eu de mulher, no mestrado inteiro tinha duas mulheres, no doutorado até agora eu sou a única mulher*”; ii) “*única mulher em uma turma de 20 alunos, segunda aluna na história do curso de doutorado*”; e iii) “*nessa turma de Engenharia só tinha uma menina, eram trinta estudantes*”.

A primeira entrevistada declara que para sentir-se profissionalmente valorizada e reconhecida no “mundo masculino das exatas” se viu face à necessidade de buscar pela formação *Stricto sensu* (mestrado e doutorado), mas admite que um diploma de pós-graduação – ainda que importante para o crescimento profissional em tempos de crescente competitividade no mercado de trabalho e desempregos – não é garantia de empregabilidade e equidade salarial entre gêneros nas organizações, pois numa sociedade marcada pelas desigualdades entre homens e mulheres, estas estão em constantes desvantagens: “*observo que homens, só com a graduação, às vezes obtém mais oportunidades e respeito que nós mulheres, que temos que fazer o dobro para obter reconhecimento*”. Nesta direção, afirma que no atual ambiente de trabalho, uma empresa de tecnologia, há somente duas mulheres (ela a única com formação em Ciências Exatas) e confessa ser “*meio solitário*” estudar/trabalhar em ambientes “de homens”. Para ela, “*a experiência não é das melhores*”: muitas vezes já se sentiu julgada como “menos inteligente” e “menos capaz”, além de sofrer constrangimentos ou presenciar outras mulheres em situações de assédio.

A segunda, por sua vez, relata em sua Memória Educativa que durante o curso de doutorado em Matemática – onde era a única mulher e segunda na história do programa de pós-graduação – seus colegas “*hora desacreditavam, hora eram indelicados*” e percebia que mesmo os professores “*tinham dificuldade de lidar*” com sua presença: sentia-se

intelectualmente inferiorizada e/ou testada mediante o “*cuidado excessivo*”, de um lado, e a “*cobrança que beirava o assédio moral*”, de outro. Confessa que não soube “*lidar com isso*” e, conseqüentemente, reprovou no exame de qualificação, carregando o indesejável estigma de “*primeira pessoa na história do programa a ser jubilada em um exame oral*”. Noutro momento da Memória Educativa, a professora assim dimensiona os “efeitos” adversos das vivências acadêmicas em sua saúde física e mental: “*me tornando a matemática e a docente que sou, no meio do caminho teve gastrite, ganho de peso, depressão, terapia...*”.

Ainda sobre a questão da desigualdade salarial entre homens e mulheres lembrada pela Aluna-já-professora 2/Física, reflete a Professora 4/Matemática:

*Em uma discussão sobre a questão da mulher, alguém falou: “mas aí, você não pode reclamar, porque você ganha bem”. Tá, mas eu ganho bem porque eu fiz um concurso em que não existe a possibilidade de me pagar menos por eu ser mulher. Se existisse a possibilidade de num concurso público pagarem menos para a mulher, eu tenho certeza que não ganharia o mesmo salário que meus colegas homens* (Professora 4/Matemática – entrevista).

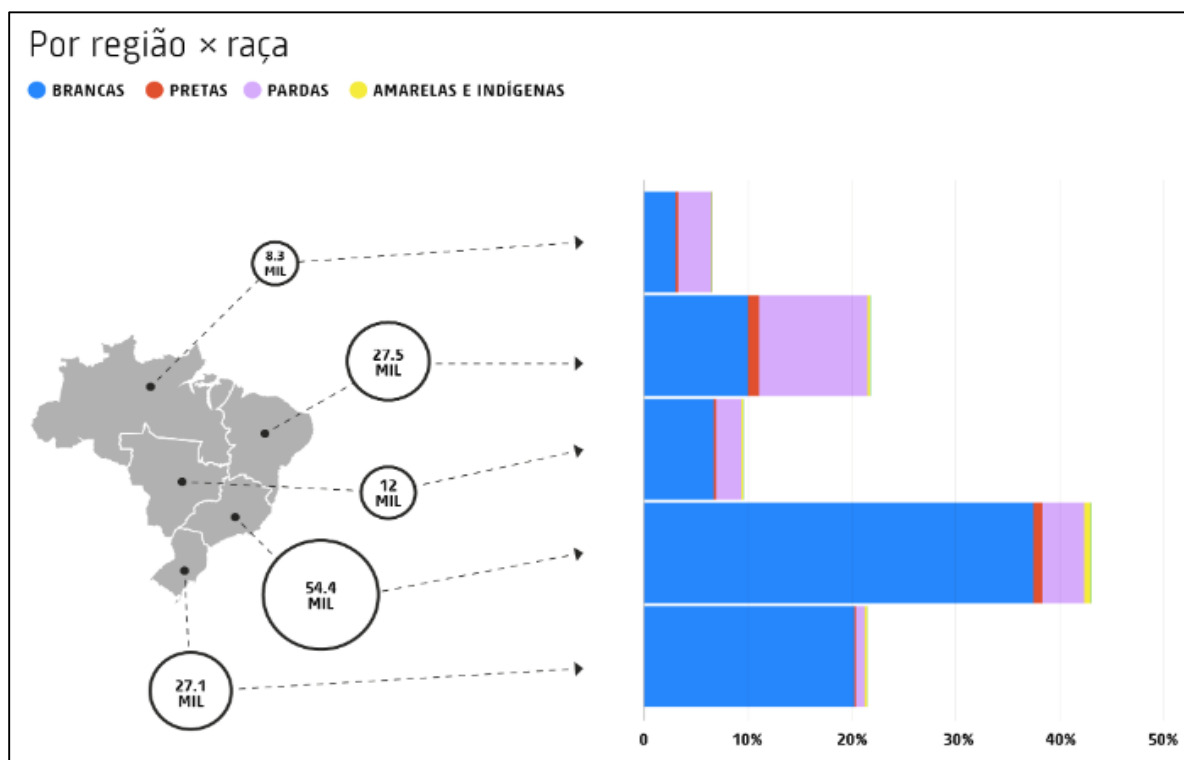
A terceira professora, também em entrevista, revela que ainda como estudante na graduação e desde suas primeiras experiências como docente universitária vê-se envolvida em situações de desrespeito como mulher professora/pesquisadora negra: os alunos “*não te levam a sério*”, “*querem te peitar*”, “*you pergunta uma coisa e não querem responder*”, “*perguntam e nem deixam você responder*”, “*ficam o tempo todo te testando, pra saber se você realmente sabe*”, “*eles nem te escutam*”. A mesma docente pontua:

*Eu já escutei muitas falas cortantes. Em reuniões, [...] de professores homens não deixarem você falar. E você pede a voz e eles falam mais alto do que você. Isso no âmbito de Matemática, no âmbito das exatas, no âmbito do CCET. E você diz: “cara, um pouco de respeito [...]”. Por que você não tá deixando eu falar? Porque você está gritando? Porque você está falando mais alto comigo do que com as outras pessoas? Então tudo isso você enfrenta pelo fato de ser mulher nesse mundo masculino. E às vezes, até pra te salvar, precisa vir outro homem e dizer “olha, a professora fulaninha de tal tem capacidade suficiente pra resolver isso, então vamos nos comportar”. Cara, ter que vir um homem para dizer a outro homem que você é capaz, que você está dizendo e eles não escutam, é duro, né? Então são algumas coisas que a gente escuta e sei que terei que escutar outras vezes, principalmente nos cargos de direção, vice direção, de colegiado, onde você tem mais destaque. Ou simplesmente você está numa porta de sala de aula. Está você e um outro estudante, aí chega o professor da aula seguinte e pergunta ao estudante: cadê a professora pra mim pegar o controle [do data show]? Por que eu não tenho cara de professora? Por que? Eu não tenho cara de novinha. Por que que eu não tenho cara de professora? Então são detalhes, coisinhas assim, que você vê, que você*

*escuta, [...] ainda nesses tempos de hoje* (Professora 5/Matemática – entrevista).

O gráfico seguinte mostra o perfil das mulheres docentes no Ensino Superior quanto à comparação região-raça, com base no Censo da Educação Superior 2018.

Gráfico 03: Docentes mulheres no Ensino Superior nas regiões brasileiras



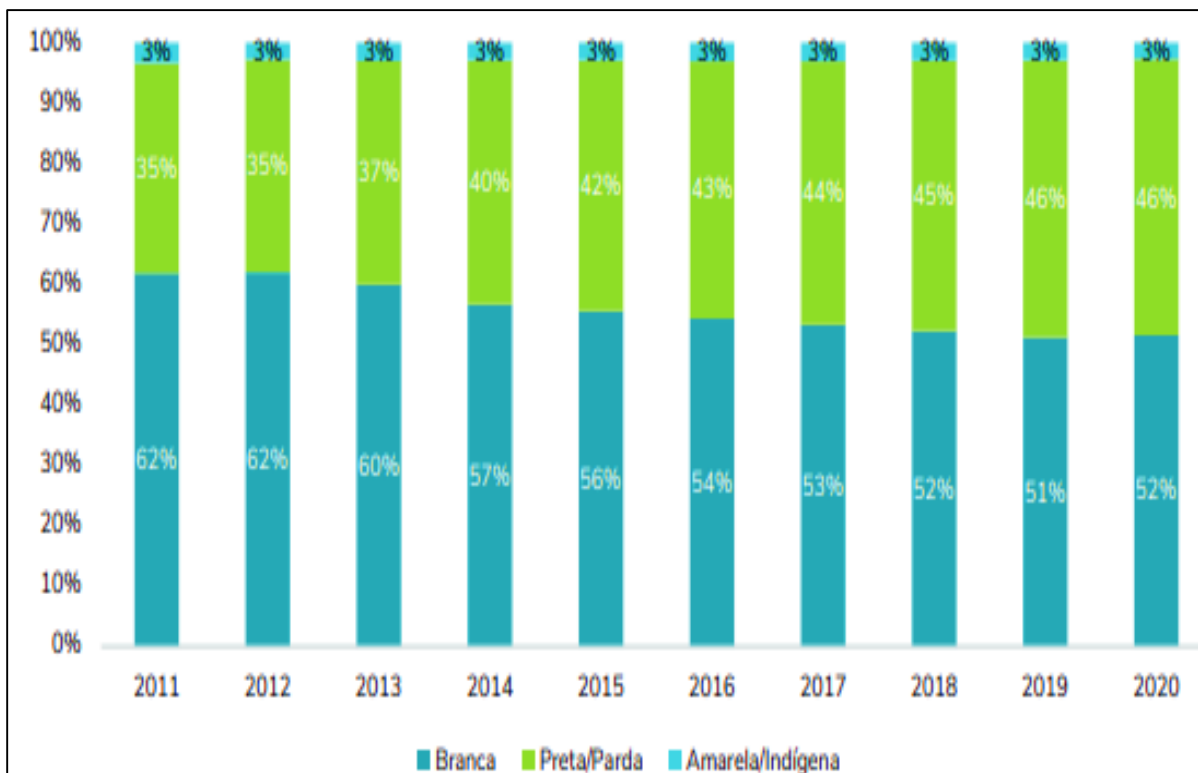
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 *apud* Open Box da Ciência<sup>70</sup>.

Observa-se que em todas as regiões brasileiras o percentual de professoras brancas atuantes na Educação Superior é significativamente maior em relação ao quantitativo de docentes pretas, pardas e amarelas ou indígenas. Somente na região Norte e Nordeste parece existir uma aproximação entre o percentual de professoras brancas e pardas, embora o percentual de professoras negras persiste diminuto em ambas as regiões, além de expressamente reduzido nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país. No que diz respeito à presença de estudantes negros nas universidades brasileiras, ainda que com pouco detalhamento quanto ao quantitativo de homens e mulheres e sua distribuição entre os cursos,

<sup>70</sup> Para outras informações: **Perfil das protagonistas e dados do Censo da Educação apontam que docência é principal fonte de renda.** Disponível em: <https://www.openciencia.com.br/o-perfil-predominante/>. Acesso: 13 out. 2022.

o Censo da Educação Superior 2020<sup>71</sup>, publicado em 2022, apresenta alguns dados em relação à variável cor/raça em matrículas no período de 2011-2020.

Gráfico 04: Evolução dos percentuais de declarações relativas à variável cor/raça do estudante universitário (em relação à matrícula) no período 2011-2020



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022).

Assim, com base nas informações oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), percebe-se um aumento paulatino nas autodeclarações quanto a cor preta/parda, que em 2011 parte de 35% e alcança em 2020 o percentual de 46%, enquanto pode-se observar um decréscimo em relação à declaração da cor branca, que sai de 62%, em 2011, para 52%, em 2020, ao passo que a cor amarela/indígena se mantém constante (3%) ao longo desse período. Neste sentido, a Professora 5/Matemática, celebra a importância das cotas raciais e políticas de permanência na educação superior, pois compreende que as políticas de democratização do acesso e permanência muito têm contribuído para a inserção de homens negros e mulheres negras na universidade: “[...] o que eu puder fazer, é mais forte do que eu, pra incentivar uma menina a chegar até o final, e se ela é negra então [...] eu vou fazer. Sinto muito pelos

<sup>71</sup> BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso: 11 out. 2022.

*homens, sinto muito para os meninos, porque nesse jogo a gente está em desvantagem há muito tempo*” (Professora 5/Matemática – entrevista).

A Professora 4/Matemática, por sua vez, relata outras vivências acadêmicas que marcaram seu percurso formativo na pós-graduação (doutorado), agora relacionadas à representação discente, e compreende que o fato de pela primeira vez na história daquele “curso de homens” uma mulher ocupar o lugar de representante nos órgãos colegiados da instituição provocou mal-estares, inquietações e conflitos interpessoais.

*O meu orientador no doutorado tinha um cargo de coordenação na pós-graduação. Em geral, o orientando mais velho desse coordenador era o representante discente. Historicamente era assim. Então chegou um momento em que eu era a orientanda mais velha dele. Então, né, considerando o histórico, eu seria a representante discente e pela primeira vez na história da pós-graduação que houve resistência a esse tipo de escolha para a representação discente. Foi a primeira vez que teve problema, foi a primeira vez que reivindicaram a eleição direta para representante discente. E eu [...] tinha boa relação com meus colegas, até onde sei eu não tinha problema com nenhum dos meninos. [...] era eu e mais dezenove colegas, e eu não tinha, que soubesse, problema com nenhum deles. Mas quando eu virei representante discente, os problemas começaram a surgir, as pessoas começaram a se impor por besteiras, tipo: “gente, preciso fazer o inventário dos materiais da sala, porque tem que tombar, a gente passou de um prédio pro outro e então tem que saber, tipo, quantas cadeiras, computadores”... Coisas assim, que estavam lá, era só anotar e as pessoas não queriam colaborar. **E minha única explicação, é porque pela primeira vez era uma mulher que estava representando dezenove homens. E aí eu fiquei... eu sou chata, eu disse: “vou ficar” [na representação]. Quando estiver saindo eu faço o processo democrático de eleição. E aí passei um ano à frente e no final desse ano a gente fez a eleição e então um homem foi eleito para ser o representante e desde então até onde eu sei tem eleição pra representante discente. Pra você ver que o fato de ter uma mulher [como representante] mudou a história da representação discente lá na pós-graduação** (Professora 4/Matemática – entrevista).*

Como sugerem as narrativas, a presença e participação efetiva das mulheres nas ciências, como noutras esferas micro e macropolíticas, ainda é afetada pelo “Cistema”<sup>72</sup> do machismo estrutural e formas diversas de opressão e negação do feminino. Assim, pensamos que mesmo em espaços institucionais seriamente comprometidos com a defesa da diversidade e equidade de gêneros, mulheres e demais sujeitos que escapam à ordem normativa

<sup>72</sup> Composta crítica e criativamente a partir da intersecção das palavras “sistema” e “cisgeneridade”, “CISTema” é uma neolinguagem, uma expressão adotada pelos movimentos feministas e LGBTQIA+ para questionar o “sistema cisnormativo” sustentado pelo ideário androcêntrico e patriarcal que historicamente enaltece o masculino e desprestigia a feminilidade, impõe limites aos corpos, padroniza os modos de ser homem/mulher e normatiza formas diversas de violências direcionadas não somente às mulheres cisgêneros, mas aos homossexuais e pessoas trans, não-binárias, entre outras.

estabelecida de gênero, raça, cor e orientação sexual (etc.), conforme discutido, não estão invulneráveis de práticas sociais e discursos (conscientes ou inconscientes) imbuídos de conteúdos sexistas, racistas e excludentes, validados pela força ainda vigente de um ideário androcêntrico e falocêntrico que historicamente insiste em fixar o ponto de vista masculino no centro do discurso e, assim, marginalizar o feminino, legitimando culturalmente sua inferioridade.

A Professora 2/Matemática consente que a cultura patriarcal impregnada de valores sexistas e estereótipos de gênero é com observável frequência reproduzida nos diferentes espaços sociais mesmo por homens e mulheres que questionam e denunciam o modelo de masculino e feminino fixado pelo sistema falocêntrico. Ela própria admite desassociar a mulher de determinados papéis e lugares, inconscientemente internalizados como masculinos:

*Desde pequena a gente não é incentivada a fazer essas coisas, a estudar. Eu sou doutora em Matemática, trabalho em universidade e minha irmã é Engenheira Ambiental. E ela é daquelas que gosta de botar bota, pegar facão e ir abrindo caminho quando tem mato. Eu estava vendo fotos de algum campo, ela está trabalhando com consultoria, então eu falei: “ai, mas você é tão pequenininha, fofinha, minha irmãzinha, minha bebezinha”. Então veja que até eu tenho dificuldade de ver o meu bebezinho ali, sendo que ela estudou ‘praquilo’, que ela ama aquilo, que ela se sente bem. Ela conta histórias que fugiu de vaca, que tinha cobra no caminho... Então a gente não associa isso à mulher. Em relação a essas áreas, às Ciências Exatas, não tem incentivo, não tem incentivo e a menina acaba não fazendo (Professora 4/Matemática – entrevista).*

Certa vez, em uma de suas conferências, ao abordar a questão da diferença entre os sexos, Freud (1914) assim se pronuncia acerca da diferença social e culturalmente estabelecida entre homens e mulheres:

Assim como não pode haver ciência *in usum Delphini*<sup>73</sup>, também não pode havê-la para meninas de colégio; e as senhoras aqui presentes já evidenciaram, por sua própria presença nesta sala de conferências, que desejam ser tratadas em condições de igualdade com os homens (FREUD, 1996 [1914], p. 100).

Conforme pontua Silva (2008, p. 18), “se o conhecimento é histórico, também é gendrado, como tem mostrado a crítica feminista sobre o androcentrismo na ciência”, em

---

<sup>73</sup> Locução latina (tradução: “para uso do Delfim”) que segundo o Dicionário de Latim designava as edições dos clássicos latinos destinadas ao uso do Delfim de França, filho de Luís XIV, ainda hoje ironicamente empregada para denunciar publicações expurgadas ou submetidas a deturpações em atendimento a determinados fins.

diálogos com a Psicanálise<sup>74</sup> e outras vertentes teóricas; portanto, entendê-lo como uma produção parcial e corporificada “nos permite mover, epistemologicamente, o ângulo de visão para enxergar a falta das mulheres na Ciência como uma consequência de uma educação sexista, desde a escola básica à universidade, onde são destituídas de sua condição de sujeitos do conhecimento”, como desvelam as narrativas de professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química do CCET/UFOB.

## 6. Mulher, feminino, mãe, estudante, professora... e o falo

Nas primeiras décadas do século XX, segundo Chassot (2019), a Ciência ainda estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do mesmo século, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. Diante disso, o autor questiona por quê atualmente há mais estudantes mulheres em determinados cursos, como Pedagogia, por exemplo, e mais homens em Geologia e Física, dentre outros; afinal, não estaríamos, ainda, demarcando quais espaços públicos ou profissões são dos homens e quais das mulheres?

Nas palavras de Franco (2010):

Com o declínio contemporâneo da imago paterna [...] o discurso da maternagem passa a demandar o carimbo científico, sendo a pedagogia essencial para tal intuito. Várias mulheres a buscam para tentar cientificizar seus saberes como mães ou futuras mães, fazendo com que o discurso pedagógico seja um espelhamento do discurso materno. Isso pode levar a um de seus prejuízos, a saber, seu enfraquecimento político (FRANCO, 2010, p. 68)

Essas provocações de Franco (2010) e Chassot (2019) inspiram o debate introduzido no Capítulo IV sobre o perfil dos professores no Brasil. Geralmente, são as mulheres que cursam Pedagogia e atuam na alfabetização escolar e/ou Ensino Fundamental I. A presença dos homens na docência aparece mais evidente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no Ensino Superior, onde constituem maioria. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2021 foram registrados 2.190.943 docentes na Educação Básica brasileira: i) na Educação Infantil atuam 595.000 docentes, sendo 96,3% do sexo

---

<sup>74</sup> Sobre Psicanálise e Feminismo, sugerimos outras leituras: I) MITCHELL, Juliet. **Psicanálise e feminismo**: Freud, Reich, Laing e a mulher. Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1979; e II) FRANÇOIA, Carla; PORCHAT, Patrícia; CORSETTO, Patrícia. **Psicanálise e gênero**: narrativas feministas e *queer* no Brasil e na Argentina. Curitiba: Editora Calligraphie, 2018.

feminino e 3,7% do sexo masculino; ii) no Ensino Fundamental são 1.373.693 professores, 88,1% do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino nos anos iniciais e anos finais com 66,5% e 33,5%, respectivamente; e iii) em relação ao Ensino Médio, por sua vez, são 516.484 professores em exercício profissional, dos quais 57,7% sexo feminino e 42,3% sexo masculino (BRASIL, 2021).

Importante assinalar que embora as professoras sejam maioria no ensino básico, no Ensino Superior – onde melhores os salários e condições de trabalho – são minoria: o Censo da Educação Superior 2020, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), sinaliza que quanto ao “perfil” docente em instituições de educação superior, os docentes mais frequentes são homens, tanto na rede privada quanto pública. Observemos, portanto, que na medida em que os anos escolares sequencialmente avançam pelas etapas da Educação Básica o quantitativo de docentes homens aumenta progressivamente: apenas 3,7% na Educação Infantil para 11,9% e 33,5% nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente, atingindo 42,3% no Ensino Médio e percentual superior nas instituições universitárias, sobretudo nas Ciências Exatas (BRASIL, 2021; 2022).

Nesse sentido, manifesta uma professora:

*E se você for, por exemplo, pras reuniões das exatas, às vezes tem só você de mulher. Nas reuniões do Conselho Diretor, por exemplo, no CCET, muitas vezes só tinha eu de mulher e U. [a secretária]. Eu já ouvi professor daqui dizendo “ah, mas a reitora da UFOB é uma mulher”<sup>75</sup>. Tá, mas quantas universidades brasileiras têm e quantas têm reitoras mulheres? A da UFOB é mulher, mas se você for olhar no universo... (Professora 4/Matemática – entrevista).*

Como observamos, cursos e componentes curriculares ditos “de exatas” são comumente cursados e ministrados por homens, tanto em escolas públicas quanto particulares. Segundo o último Censo da Educação Superior, apesar do acesso feminino à universidade revelar-se superior ao masculino, as mulheres representam somente 15,3% em Sistemas de Informação e 29,9% em Engenharia Civil, por exemplo (BRASIL, 2022).

Nos últimos anos a Matemática, em particular, vem-se configurando como disciplina escolar cada vez mais lecionada por professoras nas escolas brasileiras, mas as Ciências Exatas, de maneira geral, ainda é território masculino. Entretanto, em relação à Matemática, o Censo Escolar 2021 traz algumas questões emblemáticas sobre o perfil do corpo docente,

---

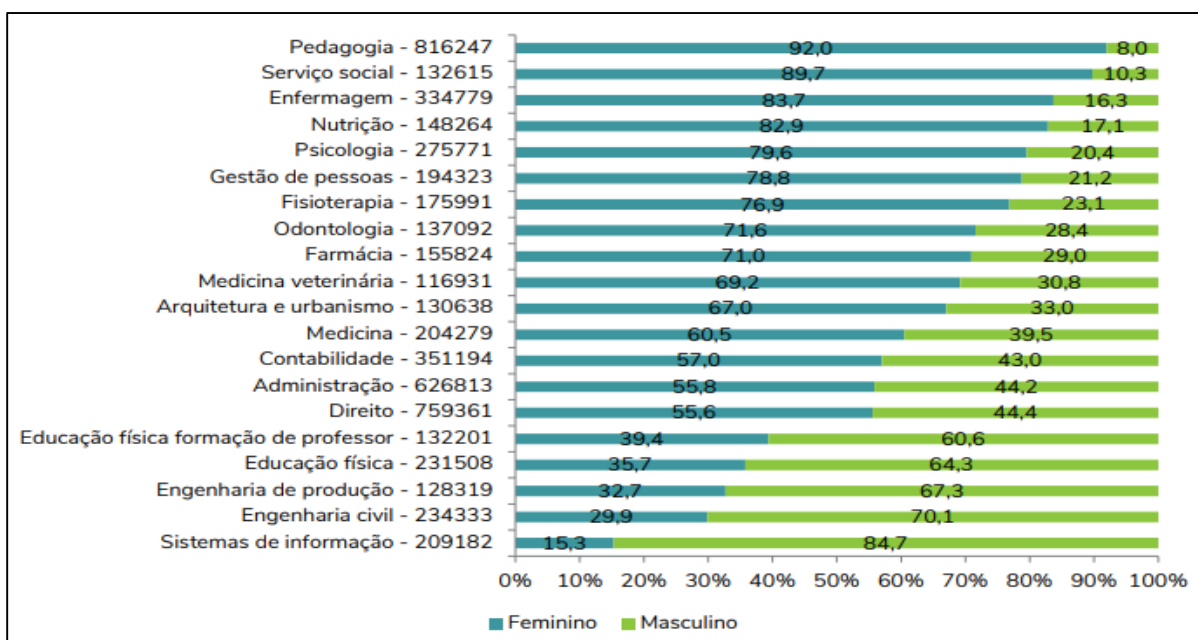
<sup>75</sup> Desde sua criação, em 2013, até 2019, quando houve eleição para Reitor(a) e Vice-Reitor(a), a UFOB teve uma mulher como Reitora *Pro Tempore*, a professora doutora Iracema Santos Veloso.



pois, como vimos no Capítulo IV, o percentual de professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente ministrando essa disciplina equivale a 14,3%, além dos números ainda expressivos de professores sem formação superior em exercício docente nas escolas (BRASIL, 2021).

O Censo da Educação Superior 2020 aponta que entre 2011 e 2020 ocorreu aumento de matrículas de graduação de bacharelado tanto nos cursos presenciais (73% para 80%) quanto à distância (30% para 36%), em detrimento da queda na proporção de matrículas na licenciatura de 16% para 12% na modalidade presencial e de 43% para 32% na EAD (BRASIL, 2022). Esse mesmo estudo revela que 72,8% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura são mulheres, o que permite pensar que os homens desejam menos a carreira docente. Neste sentido, o Gráfico 05 detalha os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas em 2020 distribuídos entre homens e mulheres:

Gráfico 05: Os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação, por sexo – Brasil – 2020



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022).

Observa-se que em 2020, entre os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas, 15 têm maior presença feminina e 5, masculina. Pedagogia aparece como 1ª opção de curso das mulheres (92%) e a última (20ª) entre os homens (somente 8,0%). A pesquisa reitera a predominância das mulheres nas escolhas pelos cursos de saúde e humanidades, e a forte presença masculina nas Ciências Exatas, com destaque também para alguns cursos de

outras áreas, como Educação Física e Direito. No que diz respeito aos índices de desistência e conclusão entre 2011 e 2020, Pedagogia está entre os cursos com maior conclusão e menor evasão; em contrapartida, Física e Matemática estão entre os cursos com as mais elevadas taxas de desistência e menores de conclusão. Além disso, ao longo desse período de dez anos, constata-se que as mulheres evadem menos dos cursos e apresentam percentual de conclusão superior aos homens: 43% contra 35% (BRASIL, 2022).

Sobre a Pedagogia ser na atualidade um campo de atuação marcado predominantemente pela presença das mulheres, Franco (2010, p. 70) questiona o que essa profissão teria que de um lado as seduz e, de outro, afugenta os homens, que parecem preferir as Ciências Exatas, por exemplo, e ressalta: “até metade do século XIX, os professores, mestres, tutores, preceptores, eram em sua grande maioria homens. Somente eles tinham acesso ao saber e, portanto, somente eles podiam transmiti-lo”. Às mulheres, sabemos, reservava-se atividades relacionadas “somente aos ofícios domésticos, como cozinhar, bordar, tecer, cantar”, dentre outras, haja vista que “toda educação propriamente intelectual lhes era proibida”: ainda crianças, as meninas “eram enviadas aos conventos, onde aprenderiam o básico que uma mulher precisava para ser boa esposa e dona-de-casa eficiente”, enquanto os meninos, se pertencentes a famílias abastadas, “ficavam com os tutores e aprendiam a ler, escrever, algumas palavras em latim, geografia e história, tendo sua educação completada nos internatos quando eram maiores de idade” (Ibid., p. 70). Todavia, ressalta a autora:

No século XX, o trabalho extradomiciliar tornou-se parte inalienável na realização dos homens. O trabalho feminino refletia o mercado disponível a elas, e não uma escolha individual. As mulheres estavam onde se esperava encontrá-las. Era necessário que a mulher fosse encaminhada para determinadas carreiras adequadas ao sexo feminino, sem muitas barreiras que dificultassem o casamento. Sendo assim, as mulheres começaram a trabalhar como professoras, ou bem porque desejavam ascender socialmente, e um trabalho não manual era mais adequado, ou bem porque o cargo era desvalorizado, com baixos salários, mas com pouco tempo de serviço por dia, que lhes possibilitava dar atenção ao marido e aos filhos (FRANCO, 2010, p. 70).

Assim, a educação escolar, antes sob o domínio dos homens, recebeu ao longo do tempo sentido de maternagem e domesticidade, culminando na “feminização do magistério”, como atualmente discutem os autores no campo da Educação. A Pedagogia como área marcada por referência feminina/maternal e as Ciências Exatas como campo “menos sensível/mais masculino” aparecem assim inscritos na fala de uma professora entrevistada:

*E em relação a Matemática, a professora lá do início, porque tem isso, né, os pedagogos que se formam não vão pra sala de aula, quem vai pra sala de aula da pedagogia são as mulheres. E aí quando chega na escola, o professor de Matemática é um homem, o professor de Física é um homem, o professor de Química é um homem; em geral, não é um homem muito simpático, é um homem que sofreu e quer que você sofra. Então não dá nem pra dizer que você vai se apaixonar por ele e é melhor que não se apaixone (risos). Então não tem esse incentivo, não tem (Professora 4/Matemática – entrevista).*

Eis aí um impasse apontado pela professora, que relata ter observado com frequência que “as pedagogas” não gostam de matemática e/ou não sabem matemática e que esse “não gostar/não saber” pode trazer implicações, muitas vezes despercebidas, para a relação afetiva e de aprendizagem que as crianças estabelecem/estabelecerão com a Matemática, em particular, e com as Ciências Exatas, em geral. Para ela, essas primeiras experiências com a Matemática ensinada pelas pedagogas produzem “marcas”, que podem ficar registradas no inconsciente do sujeito. Assim, “quem ensina” e a “forma como” o saber matemático é apresentado para a criança nos primeiros anos de escola ou até mesmo antes da escola pode influenciar o gostar ou não gostar dessa área do conhecimento e repercutir, inclusive, na maneira como o sujeito, já adulto, se relaciona com o objeto de conhecimento.

Nessa linha de pensamento, outra professora reitera: “*a práxis do professor na alfabetização, então assim eu defendo, é extremamente importante [...] a gente sabe que no nosso país o professor alfabetizador ele é pedagogo, ele não tem curso de licenciatura [em Matemática]*” (Professora 2/Matemática – entrevista). Neste sentido, sugere para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a presença de um(a) professor(a) de Matemática atuando em parceria com os pedagogos nas salas de aula: “*a gente poderia ter um licenciado em Matemática que faria parceria com o pedagogo*”, para, assim, promoverem, juntos, a alfabetização e letramento matemático.

A mesma docente, ao falar dos desafios inerentes à sala de aula, expõe que “*na Educação Básica eu lembro que a gente é como se a gente tivesse que cuidar, né, do estudante*” (Professora 2/Matemática – entrevista), de tal modo que a complexidade de ensinar algumas vezes parece mesclar à função de “tia” e de “mãe”. É importante frisar, entretanto, conforme lembra Franco (2010, p. 75), “que apesar da colagem comumente feita entre os lugares do materno e do feminino, eles não coincidem”, pois o lugar materno, pensado na perspectiva freudiana e lacaniana, é por excelência um lugar fálico. Nas palavras da autora, “[...] existem determinadas posturas adotadas pelos professores que não parecem estar muito preocupadas com a relação com significantes, mas em ter o significante da cultura

para restituírem a eles próprios o significante da falta” e que isto, portanto, se expressa no desejo de ser mestre: “os professores esperam que o aluno entre no lugar de sua falta ou que o aluno seja um aluno-falo que irá “completá-lo”; assim, o professor, por sua vez, “se coloca como falo para que o aluno se identifique e queira ser como ele. Existem várias maneiras de se colocar como objeto de desejo para o aluno, uma delas é através da maternagem, na qual, ao invés de se colocar o filho propriamente dito neste lugar do falo, se coloca o aluno” (Ibid., p. 75)

A fala de outro docente parece exemplificar o que pontua Franco (2010) sobre a lógica fálica que perpassa a relação que professores estabelecem com os estudantes na escola em tempos de declínio da *imago* paterna e do discurso do mestre: “*acho que eu dou tanta brecha [para meus alunos], que eu falei: ‘rapaz, olha como eu sou um bom pai’; porque eu vejo os meninos me questionando, eu deixo eles me questionarem tanto que eu não sei se eu vou ser um bom pai*” (Professor 2/Física – entrevista). Como docente de Física, pai/futuro pai e “*filho de pai alcoólatra, mãe com depressão e tal [...]*”, assim conclui: “*ou seja, eu vou deixar meus filhos me questionarem tanto que eu não sei nem se vão me respeitar*”, desvelando, dessa maneira, numa posição fálica face ao aluno-falo, uma transposição inconsciente entre discurso pedagógico e discurso paterno, fazendo daquele um espelhamento deste.

## **7. Lugar de falo, fala, resistência: entre o masculino genérico e a linguagem gênero-neutra**

Em sua Memória Educativa, uma docente assim justifica a ausência do significante “professora” nas reflexões sobre o passado escolar: “*utilizo aqui o “professor”, no masculino, porque a maioria dos meus professores [de exatas] eram homens*” (Professora 1/Química – Memória Educativa). Neste sentido, importante assinalar que tanto nas memórias educativas quanto entrevistas, quando os professores e alunos-já-professores participantes da pesquisa referem-se ao corpo docente e discente nas Ciências Exatas, ou ao perfil dos “profissionais de exatas” atuantes em espaços não escolares/não universitários, servem-se predominantemente de declarações como “meu professor”, “o professor”, “o profissional”, “o(s) menino(s)”, “o(s) cara(s)”, “ele(s)”, dentre outras, utilizadas muitas vezes como “masculino genérico” mesmo em contextos que possibilitariam expressões femininas, o que corrobora a premissa de a Ciência e em especial as Ciências Exatas estarem social e culturalmente associadas ao masculino. Verificou-se, por exemplo, que o termo “professores” recorrentemente aparece nas

narrativas e depoimentos não como referência ao conjunto de docentes homens e mulheres, mas para referir-se, de fato, aos professores homens. O mesmo ocorre em relação ao uso de “o(s) menino(s)” e “ele(s)”, utilizados em vários contextos para nomear os estudantes homens.

Nota-se, com considerável constância, a emergência de algumas dessas expressões – tais como “o(s) cara(s)”, “o(s) menino(s)” e “ele(s)” – se repetirem inconscientemente nos discursos, o que nos leva a pensar que os professores e alunos-já-professores, em sua maioria, habitualmente correlacionam o corpo discente e as atuações profissionais nas Ciências Exatas ao masculino, evidenciando, assim, a internalização, naturalização e reprodução às vezes consciente e/ou inconsciente dos ditos do grande Outro que difundiu/difunde no imaginário coletivo a percepção do homem como sujeito cognoscente representante do ser-saber-fazer nessa grande área do conhecimento que, para além do tripé Matemática, Física e Química, abrange uma diversidade de campos de saberes. Alguns fragmentos ilustram essa observação:

*[...] eu vejo os meninos me questionando, eu deixo eles me questionarem tanto que eu não sei se eu vou ser um bom pai (Professor 2/Física – entrevista).*

*[...] ao meu ver um bom professor seria aquele cara que sabe qual é a sua função (Professora 2/Matemática – entrevista).*

*[...] estou trabalhando no campo do Ensino da Matemática com Educação Matemática [...] mas eles sempre valorizam mais as disciplinas que eles tem que calcular, fazer cálculos intermináveis (Professor 3/Matemática – entrevista).*

*[...] cada um aprende de um jeito, eu falo muito isso para os meus alunos: “cara, eu super compreendido sua forma de aprender. [...] eu acho que o bom professor é aquele que ele consegue contribuir para o aluno que ele tem (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista).*

*O cara vê leis de Newton. Tem escola que o cara dá aula de leis de Newton dez anos seguidos, não é? Primeiro, segundo e terceiro ano, o cara só dá aula disso. E o cara chega na Física 1 [da graduação] e ele não faz a menor ideia (Professor 2/Física – entrevista).*

Em 1.582 minutos de entrevistas realizadas com os 18 sujeitos participantes – aproximadamente 26,36 horas de conteúdo – e em 83 páginas de memórias educativas apresentadas pelos 12 professores universitários e 5 alunos-já-professores que se dispuseram a escrever sobre suas histórias de vida e formação escolar/universitária, contabilizamos que protótipos como “o(s) professor(es)”, “o(s) docente(s)”, “ele(s)” e “o(s) cara(s)”, para referir-se ao corpo docente (masculino) atuante nas Ciências Exatas, aparecem com expressiva

frequência nas narrativas; enquanto que as expressões “a professora”, “professoras”, “a docente” e “ela(s)” são proferidas poucas vezes e em contextos específicos, como, por exemplo, em alusões à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. Talqualmente, em relação às declarações direcionadas ao corpo discente nas Ciências Exatas: i) de um lado, os termos “o estudante”, “o aluno”, “o(s) menino(s)”, “ele(s)” e “o(s) cara(s)”, com referência ao masculino, aparecem reiteradas vezes; e ii) de outro, as expressões “a(s) estudante(s)”, “a(s) aluna(s)”, “a(s) menina(s)” e “ela(s)” surgem em raras ocasiões.

Em algumas (poucas) situações, aparece, também, o registro da linguagem gênero-neutra, como “alunx”, “todes” e “el@s”. Ao relatar na Memória Educativa experiências de *bullying* escolar vividas na infância e adolescência – “*expressões homofóbicas*” e outras violências motivadas, segundo ele, em razão de seu sobrenome, “*por morar na zona rural*” e “*por ser gordinho*” –, um professor de Matemática utiliza o vocábulo “del@s” para nomear colegas de turma com os(as) quais nutria relações saudáveis, cujos laços de amizade atravessaram o tempo e se mantem na atualidade:

*Apesar dessas situações complicadas, vivenciei outras que ajudaram a minimizá-las e superá-las: as festas juninas, os passeios nos caminhões com palhaços, os momentos de canções em sala de aula, as trocas com os colegas de turma (sendo que alguns del@s, até hoje mantenho contato)...*  
(Professor 1/Matemática – Memória Educativa).

Conhecida também como linguagem não-binária, linguagem inclusiva ou neolinguagem, a linguagem neutra de gênero – difundida pelos grupos político-sociais feministas e LGBTQIA+ em defesa da diversidade, representatividade e inclusão – desponta no Brasil e noutros países como movimento social de resistência ao uso do masculino genérico presente tanto na língua portuguesa como em outras línguas. O gênero gramatical masculino, sob o argumento de que semântica e morfologicamente seria o “gênero não marcado”, é tradicionalmente utilizado nas comunicações escritas, verbais e não-verbais como representante de ambos os gêneros – masculino e feminino –, mas as discussões de gênero fomentadas em espaços acadêmicos e sociais a partir de diferentes abordagens teóricas, como a perspectiva *queer*, colocam em pauta a questão da exclusão linguística e invisibilidade do feminino no masculino genérico; este que, nesta lógica, privilegia a “figura do homem” e (re)produz, consciente e/ou inconscientemente, “imagens mentais” masculinas, tornando a presença do feminino obducta, ou seja, apagada nos discursos e práticas sociais cotidianas.

Diante do exposto, por oportuno, duas perguntas surgem sem pretensão de prolongar discussão neste trabalho<sup>76</sup>: i) por que – tanto no Brasil como na maioria dos países – escolhemos o masculino e não o feminino?; e ii) poderíamos falar de sexismo gramatical ou linguístico a partir do uso do masculino genérico como padrão normativo?

Nesta direção, a literatura feminista tem questionado a suposta neutralidade do masculino genérico como “gênero não marcado” e movimentado o polêmico debate sobre os “fatores extralinguísticos” relacionados ao seu uso, pois desconfia-se que, numa sociedade patriarcal e falocêntrica, a eleição de um modelo gramatical sustentado no gênero masculino como representante por excelência do gênero humano não é ingênua, mas politicamente orientada, e contribui para a manutenção de relações sexistas e opressivas que secularmente excluem as mulheres ou as colocam em segundo plano, não apenas em relação aos textos e à língua portuguesa (no caso do Brasil), mas em vários aspectos socioculturais, dentre os quais os campos político e científico.

Como afirma Silva (2008, p. 04), seja feita por mulheres ou homens, nenhuma ciência poderá ser considerada neutra ou inocente, pois “o olhar, a percepção e as descrições sobre os fatos e dos fatos não poderão estar dissociados dos valores sociais, culturais e das dimensões históricas e psicológicas daqueles o fazem”. Neste sentido, questiona a suposta neutralidade e objetividade científica: “como poderia ser neutra uma ciência que foi arrebatada pelos homens, brancos, heterossexuais e ocidentais, estes que selecionam o que conhecer, para que conhecer e que, desde sempre, foi submetida a financiamentos, tanto dos governos, como de particulares” (Ibid., p. 04), ou seja, “dirigida e financiada por instituições que servem como aparelhos de manutenção da ordem estabelecida”? (Ibid., p. 06).

Destarte, em relação às propostas de neutralização de gênero no português brasileiro, pauta em crescente discussão nos últimos anos, reconhecemos as intenções que as sustentam e pontuamos que: i) de um lado pode-se dizer que as relações entre os gêneros numa sociedade que há séculos é androcêntrica e patriarcal dificilmente sofreriam profundas mudanças provocadas pelas possíveis “alterações” na língua, mas entendemos que tal empreendimento estimula a discussão sobre igualdade de gênero e possibilita comunicações menos excludentes/mais respeitosa em relação à diversidade; e ii) de outro, pensamos que a aplicação cautelosa e as tentativas de desviar-se ou mesmo a rejeição, cada vez mais

---

<sup>76</sup> A esse respeito, sugerimos como leitura: MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158447>. Acesso: 23 set. 2022.

evidentes, do masculino genérico nas comunicações escritas, verbais e não-verbais – implicações decorrentes das lutas feministas desde as décadas de 1960 e 1970 – possam ser lidas como sintomas ligados às mudanças sociais e culturais atualmente em curso, o que aponta para progressos já auferidos<sup>77</sup>, ainda que tênues.

## **8. Um mais-além do falo: uma escuta possível entre Psicanálise e a epistemologia feminista**

As críticas feministas decoloniais e da teoria *queer* direcionadas à Psicanálise têm evidenciado significativo interesse pela promoção de debates fecundos, plurais, enriquecidos pelas contribuições das diferentes lentes teóricas. Afinal, para se (re)posicionar face às novas e velhas problemáticas e in/certezas que o século XXI introduz e/ou perpetua, simplesmente rejeitar essa ou aquela teoria e autor(a) não parece ser uma via perspicaz: provocar e abrir-se para outras escutas, leituras e críticas faz-se premente. Como aludido, as aproximações e divergências entre os campos do conhecimento favorecem a reflexão e emergência de novos saberes; por conseguinte, se ferem e se nutrem reciprocamente, ao servir-se de enunciados críticos pertencentes a uma e à outra área.

Concordamos com Bonfim (2022, p. 144) quando pontua que vivemos “em uma época muito distinta tanto de Freud quanto de Lacan no que diz respeito ao modo como corpos sexuados se apresentam” e, portanto, “as noções de masculinidade e feminilidade não são suficientes para pensá-los, na medida em que novas composições e rearranjos quanto ao sexual surgem no tecido social”. Neste sentido, importante dizer que “tanto a psicanálise quanto o feminismo estão de acordo que o regime patriarcal, mesmo sofrendo abalos, ainda impera na cultura ocidental e produz efeitos os mais variados na sexualidade, que vão desde aos controles dos corpos até a subversão de suas formas normativas”, com ressonâncias que atravessam o campo das ciências e outros: “isso, portanto, implica em dizer que não ultrapassamos o regime e a política patriarcal e fálica, mas ela opera de forma ‘não-toda’” (Ibid., p. 144).

---

<sup>77</sup> Faz-se oportuno mencionar os recentes debates acerca da emergência de políticas de acesso e permanência para a população trans (transexuais, transgêneros e travestis), negros, índios, ciganos, refugiados, imigrantes e pessoas com deficiência nas universidades públicas brasileiras. Importante, também, sublinhar o direito ao uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, conforme Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, assinado pela então presidenta Dilma Rousseff, fruto de reivindicações e lutas históricas engendradas por grupos feministas e LGBTQIA+.



Destarte, assim como pondera Bonfim (2022, p. 134), pensamos que as proposições freudianas e lacanianas ainda nos permitem (re)pensar e acompanhar a subjetividade de nosso tempo; talqualmente, como *ciência viva* e em ressignificação contínua desde Freud, a Psicanálise muito pode se beneficiar com as críticas de outras áreas do conhecimento, dentre as quais a epistemologia feminista, pois na medida em que se coloca aberta à escuta/análise de novas questões “ela é capaz de reexaminar seus conceitos teóricos e assim progredir de modo a colocar[-se] no horizonte da subjetividade de sua época”, atenta à efetuação de uma metapsicologia e clínica psicanalítica eticamente sustentadas em princípios antimachistas, antimisóginos, antissexistas, antirracistas, antifascistas, enfim, comprometidas com o enfrentamento de todas as formas de opressões, discriminações e exclusões.

---

## CAPÍTULO VI – Ensinar, aprender... e a questão do *estilo*: da forma(ta)ção à antiformação docente

---

[...] *quando eu dou minha aula é a minha aula de Física. Nunca é Física somente, tem muita coisa do E. naquela aula; e todos os outros professores que passaram [por mim], tá tudo ali junto e misturado.* (Professor Nestor/Física – entrevista)

### 1. Estilo e invenção: professores e alunos-já-professores entre impasses e passos na relação com o saber e a profissão

Conforme aponta Kupfer (2013, p. 128, acréscimos nossos), cada estudante e professor(a) aprende e ensina segundo sua singularidade como sujeito (do desejo), com *seu estilo/modo* de se posicionar subjetivamente face ao objeto de conhecimento: “a entrada em cena do sujeito, determinado por uma estória bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança [jovem ou adulto], na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender”. Neste sentido, para a autora, falar de *modo* de aprender ou de ensinar é falar de *estilo*: “Um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (Ibid., p. 129).

Noutras palavras, a “marca” do sujeito professor(a) ou aluno(a) pode ser entendida como sua assinatura, singularidade, identidade, inscrição subjetiva, ou seja, sua *forma* consciente e/ou inconsciente de se posicionar face ao saber e a profissão, o *modo como* se (re)inventa diante dos impasses que atravessam as tentativas do aprender e ensinar.

Assim, pensamos que ao ensinar, para além dos conteúdos escolares em si, *algo dessa marca* vai junto. Como pontua dois participantes da pesquisa, dentre as várias disciplinas e aulas às quais os estudantes acessam no cotidiano escolar/universitário, trata-se da *disciplina/aula daquele professor* ou *daquela professora*: ao ministrar *a minha aula* de Química ou Física, no caso desses docentes, “tem muita coisa minha” inscrita no ato de professorar, latente ou manifesta.

[...] *eu trabalhei em escola integral, então às vezes o aluno ele está chegando 7h15 da manhã e ele vai assistir aula até às 6h25 da tarde. Tô chegando pra dar aula 5h00 da tarde, então, assim, o aluno está extremamente cansado, extremamente fatigado, do tipo assim: “cara, eu não aguento mais assistir aula”. Ai vem uma aula de Química no final da tarde*

*ou às vezes numa sexta-feira [...] eu aprendi isso pela fala dos alunos que é a seguinte: “é aula do H., vamos assistir”. Não é porque é a aula de Química, às vezes é porque é a aula do H. e a aula do H. se torna interessante para aprender um pouquinho de Química. Então muitas vezes acaba rolando aquilo: acaba não sendo a disciplina que é importante, mas o professor que está ensinando aquela disciplina.* (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)

*[...] quando eu dou minha aula é a minha aula de Física. Nunca é Física somente, tem muita coisa do E. naquela aula; e todos os outros professores que passaram [por mim], tá tudo ali junto e misturado.* (Professor Nestor/Física – entrevista)

Essa transmissão de *algo do sujeito*, isto é, marcas subjetivas, de estilo, desejo de saber, como pontuam Almeida e Bittencourt (2018, p. 10), acontece inconscientemente, para além do enunciado (consciente), ou seja, do plano do dizer manifesto: “enquanto professores transmitimos algo para além do conhecimento, o sujeito da enunciação (inconsciente) comparece”, haja vista que “o ato de enunciar implica sempre uma intenção inconsciente” (Ibid., p. 6), de tal maneira que professores e alunos, mesmo sem saber, se mostram “afetados pelas marcas e inscrições deixadas por seus também professores” (Ibid., p. 10), como reitera a fala do professor Nestor/Física. É, noutras palavras, o fenômeno da transferência presente na relação professor-aluno:

A transferência é elemento fundante para que se processe o aprender, estimulada pelo desejo de saber do aluno e mais ainda: o desejo de apreender esse outro que supõe ter o saber, o cheio, na ilusão de preencher o vazio. O que se aprende na escola está para além dos conteúdos programáticos, pois o aluno apre(e)nde o professor no amor e no saber. [...] Mais que o ensinar, professor transmite ao aluno o conteúdo da aula e seu conteúdo, um conteúdo não sabido; sabe-se que a transferência que se coloca entre eles é repetição de outras relações (ORNELLAS; ANTONINO, 2017, p. 295).

Outras narrativas de professores e alunos-já-professores também enunciam as marcas e inscrições de seus mestres em suas aprendizagens, escolha profissional e *estilo docente*. Ou seja, “efeitos” das relações transferenciais, sem as quais o processo ensino-aprendizagem pode comprometer-se, pois a transferência – que tem a noção lacaniana de Sujeito suposto Saber (SsS) como princípio constitutivo (ORNELLAS; ANTONINO, 2017) – pode implicar direta e/ou indiretamente no aprender e ensinar:

*Entre o que me foi ensinado e o que eu ensino, a relação é bem estreita [...] Com relação a como me foi ensinado e como eu ensino, me inspiro nos exemplos dos bons professores e nunca me esqueço da postura dos péssimos “professores” para nunca repetir suas futilidades.* (Aluno-já-professor 1/Física – Memória Educativa)

*No Ensino Médio, o melhor professor que tive foi de História [...]. Ao entrar na aula ele pedia que abaixássemos a cabeça, fechássemos os olhos e começava a trazer a História. Eram apresentados detalhes, relações com a arte, com o desenvolvimento científico-tecnológico. Depois ele apresentava um resumo no quadro, em tópicos, com as principais informações apresentadas. As aulas de Biologia também foram marcantes. O professor dizia incorporar um personagem que, nas palavras dele “hablaba espanhol”... Ele era engraçadíssimo. Me lembro com carinho das frases: “tiene o no tiene carioteca?”, ao nos ensinar sobre as células. **As aulas de Química eram chatíssimas.** Não havia nenhuma relação da Química com o cotidiano, a ênfase estava em cálculos que, sinceramente, não sei para que serviam. **Não lembro do nome de nenhum professor. Começo até a me questionar como ou porquê fui me interessar pela Química.** (Professora 1/Química – Memória Educativa)*

Entretanto, inspirada nas reflexões lacanianas, Kupfer (2013, p. 133) pontua: “um estilo é algo que não pode ser copiado de jeito nenhum”. A autora assinala que se o estilo “é a única formação que um analista pode transmitir, o que subverte a ideia de ensino da psicanálise para os psicanalistas”, *foi um estilo o que Freud nos transmitiu* e, assim, “é o estilo próprio que um psicanalista pode transmitir a outro psicanalista” (Ibid., p. 133). Todavia, essa transmissão ocorre inconscientemente, pois não se trata de “imitar” o estilo do outro, embora isso possa ocorrer nos contextos da formação e atuação clínicas, como, por exemplo, tentativas de psicanalistas “copiarem” o estilo *de* Freud ou *de* Lacan: “deste último, aliás, muito se copia o estilo, mas se sabe que os resultados costumam ser ridículos, e trágicos em certas situações” (Ibid., p. 133), exatamente porque *um estilo traz a marca do sujeito do desejo* e, portanto, não pode ser conscientemente reproduzido ou tomado para si.

Segundo ela, outra coisa, muito diferente desse “control c control v”, é a transmissão do estilo de um professor permitir a criação de um estilo próprio em seu aluno – algo da natureza da transferência em jogo:

O estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro. Foi com a geografia, ele diz; ou melhor, ele diz: testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal, *como* eu o faço desdobrar-se em cadeias infindáveis, *como* ele me distrai de minha falta. O que transmite então é esse *como*, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite “recheada”, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente “preenche-la”. Dali surgirá um novo estilo, marcado porém por aquele de seu professor (KUPFER, 2013, p. 133-134, grifo da autora).

Em outras palavras, Monteiro (2005, p. 44) pensa a noção de *estilo* como “expressão da singular relação do professor [ou do aluno] com o conhecimento” e questiona o lugar do discurso pedagógico racionalista-cientificista idealizador de doutrinas, métodos, técnicas e práticas educativas fundamentadas na “ideia pedagógica de que tanto mais eficaz quanto mais ciência é acrescida à prática do educador”; pois, para a Psicanálise, que, em suma, não visa oferecer orientações e certezas/garantias para a prática docente, “educar não significa fazer ou aplicar ciência” (Ibid., p. 49). Nas palavras de Lajonquière (2013, p. 23), “a questão pedagógica foge à decisão ou justificação científica” do discurso hegemônico sobre educação forjado pela pretensa “Pedagogia Científica”.

Assim sendo, reflete Monteiro (2005, p. 44), se uma prática educativa racional, fundamentada em métodos cientifizados, “exclui a expressão dos infinitos estilos de educar” – e de aprender –, segundo a Psicanálise o processo de aprender e ensinar “está submetido às singularidades (intérminas) de cada um dos sujeitos envolvidos” (Ibid., p. 18). Neste sentido, a autora pontua que os sujeitos professor e aluno estão, por princípio, *implicados em todo ato* e que *em última instância é o desejo que fala*, reconhecendo, assim, a impossibilidade de negar a presença – e efeitos – da singularidade do educando e do educador na relação com o conhecimento, ou seja, seu estilo: são “sujeitos singulares, de histórias únicas; constituídos por singulares tramas de representações; com um modo próprio de negar a falta; cada professor, assim como cada aluno apresenta *seu estilo*” (Ibid., p. 165, grifo da autora).

Em outros termos, sobre a Psicanálise na formação de professores:

[...] ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode mergulhar na complexidade dos fantasmas inconscientes que a situação formativa lhe desperta, aproximar-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu *estilo* (MONTEIRO, 2005, p. 161, grifo da autora).

A autora acredita “que a própria autonomia dos professores na escolha de um determinado modo de trabalho, desde que respeitadas certos padrões morais, seja um valor mais importante no contexto educacional do que a eventual maior eficácia ou rapidez de uma certa forma de trabalho”, visto que “o êxito ou o fracasso de uma ação educativa não se mede apenas pela posse ou ausência de certas informações ou capacidades, mas necessariamente inclui a apreensão de valores e procedimentos ligados ao seu conhecimento” (CARVALHO, 2001, p. 24 *Apud* MONTEIRO, 2005, p. 44).

Entretanto, a concepção de *estilo* que circula no contexto escolar/universitário caminha na contramão daquela que emerge no campo da Psicanálise. A questão do estilo, na Pedagogia, muitas vezes inscreve-se em uma lógica (psico)pedagógica orientada racional, técnica e instrumentalmente pela crença em estratégias e metodologias de ensino e da aprendizagem indicadas pelos “especialistas” – os donos da Verdade sobre a educação – como mais ou menos eficientes e capazes de satisfatoriamente garantir o sucesso escolar.

Neste sentido, trata-se, pois, de um discurso sobre estilo que, se observado à luz da Psicanálise, nega o próprio estilo, na medida em que profere algo da ordem do que convém aqui chamar de “receituário pedagógico prescritivo”. É como se dissesse mais ou menos assim: *professores e estudantes, os indivíduos aprendem melhor dessa forma e não daquela; ora, então faça assim para ensinar melhor e assim para aprender mais. Ou: para crianças, jovens ou adultos, com “transtornos de aprendizagem” X ou Y, nessa ou naquela série escolar, deve-se ensinar dessa ou daquela maneira.*

Os professores entrevistados rejeitam essa ideia, pois entendem que aprender e ensinar ou estudar são atividades (intelectuais) complexas, para as quais não há receituário:

*[...] a gente tem professores que estão dando aulas nas disciplinas específicas da Química. Então, na Química Orgânica, Inorgânica, Analítica, Físico-Química... a gente tem professores que estão dando aulas específicas no campo educacional, também a Psicologia, não é? [...] da área de Ensino [...] Mas eu penso que esses momentos das disciplinas de formação [...] não podem ser entendidos como momentos para a gente ensinar a “dar aula de”. Então, por exemplo: “ah, nós vamos ensinar a dar aula de Equilíbrio Químico”. Como dar aula de Equilíbrio Químico? “Ah, você vai lá e...”. Não. Não é uma receita de bolo, não é? Na verdade, a gente discute. [...] o porquê ensinar esses objetos de conhecimento, não é? E esse porquê ensinar, ele vai envolver outras questões. (Professora 1/Química – entrevista)*

*[...] ensinar é difícil, chegar e dizer como é que o aluno vai aprender; então não existe uma receita. (Professor 2/Química – entrevista)*

*[...] aprender não é uma atividade simples, é uma atividade complexa, porque se fosse tão simples quando eu ensino o menino aprende. Por que ele erra uma operação de divisão? Por que ele erra uma equação? Se eu ensinei, ele deveria ter aprendido. Então tem alguma coisa errada aí [...] a complexidade do aprender, e se o aprender é complexo, ensinar também é. (Professora 2/Matemática – entrevista)*

Entretanto, evidenciam as entrevistas e memórias educativas que desacreditar em prescrições técnico-pedagógicas para o saber-ser e saber-fazer docentes não é o mesmo que vilipendiar a manifesta indispensabilidade de o professor(a) dominar os conteúdos científicos

de sua área de atuação e “aprender e/ou saber dar aula”, servindo-se, para tanto, das possibilidades diversificadas de metodologias de ensino existentes e passíveis de (re)criação.

Um aluno-já-professor pontua que os métodos e técnicas para aprender e ensinar podem provocar efeitos tanto benéficos quanto contraproducentes. Critica o apego (acrítico) às técnicas de ensino ou de estudo – marcadamente percebidas em seu percurso formativo e profissional – e realça que não basta possuir os “macetes de ensino”: “ter o saber” sobre os conteúdos e sobre o ensino seria a marca de um “bom” professor(a). Para ocupar o lugar de “bom” aluno(a), por sua vez, “desejar saber” e implicar-se com o conhecimento – com vistas à aprendizagem para além da memorização e reprodução mecânica de conteúdos via “macetes de estudo” – desponta como *estilo desejável*, desvelador de seu próprio estilo de estudante que foi/é ou deseja ser:

*[...] quando eu entrei no curso de Química [...] já era professor de cursinho, de cursinho pré-vestibular, ainda não era professor de Ensino Médio. [...] na minha vivência de cursinho eu tenho alunos que já estão muito, mas muito, muito marcados e sedentos, eles estão literalmente sedentos pelos macetes que vão facilitar a vida deles. [...] quando eles iniciar na universidade, que é vida após cursinho vestibular, o quê que eles vão procurar? Eles vão procurar os macetes que vão facilitar a vida deles; mas [para] os cálculos de Física, de Química e todas essas coisas que a gente encontra na universidade não existe macete que vá facilitar a sua vida. [...] E aí quando eu entrei no Ensino Médio [para lecionar], o meu objetivo foi: “eu quero tirar essa necessidade dos alunos que terminam o Ensino Médio e vão fazer cursinho antes de entrar na faculdade de terem que ganhar um macete para poder entender as coisas, eu não quero que eles ganhem um macete, eu quero que eles aprendam, eu quero que eles saibam o que estão falando, [...] quero que eles dominem o conteúdo e o conhecimento que eles estão lidando”. Então qual que foi a minha perspectiva? Ao invés de tá criando macetezinhos para chegar lá e ajudar eles, facilitarem, eu quero ensinar eles na tese, eu quero que eles de fato aprendam a desenvolver o conteúdo e dominem o conteúdo [...]. Eu tava começando o curso de Química: [...] “tá, como é que os conteúdos de Química de fato são? Como é que a Química de fato é?”. Então eu tinha que entender aquilo para poder ensinar o domínio dos conteúdos, das coisas... (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

Na mesma direção, outra narrativa sublinha a importância do domínio pelos docentes e discentes das “bases e fundamentos da área” – cuja ausência considera preocupante impasse para o aprender e ensinar Ciências Exatas –, desvelando, assim, seu estilo de professor e, também, de aluno:

*[...] eu fui dar aula, eu nunca tinha dado aula na vida, eu não tinha graduação. O que foi que eu fiz? Eu peguei meu modulozinho do cursinho pré-vestibular e comecei a pensar numa maneira simples de passar aquele*

*conteúdo e que fosse fundamentado, eu sempre me preocupei com essa fundamentação. Na minha cabeça existia uma lógica, qual era a lógica? O estudante não entende porque ele não busca o fundamento, o professor não apresenta de maneira adequada pra ele o fundamento. É como montar um quebra-cabeça: se falta uma peça essencial, uma peça-chave, uma peça destino lá, você não entende. Você não tem o fundamento, aí você começa apresentar conteúdos mais sofisticados e aí ele fala assim: “mas da onde que veio isso?”. É uma pergunta muito comum, né, na Física: “de onde que veio isso?”. É como se ele não tivesse um caminho: você vai fazer uma viagem, por exemplo, você vai para um endereço novo, você... vou buscar um amigo meu pra tomar um sorvete, uma cervejinha ou almoçar, aí fala assim “oh, nós vamos buscar fulaninho antes”; aí você lá, no meio do caminho, você fala assim: “onde é que eu tô?”, “eu tô aqui em que bairro?”. Parece que eu deslignei, faltou o caminho... e quando falta esse caminho, o estudante ele naturalmente se pergunta: “mas da onde que veio isso?”. A tentativa minha sempre foi mostrar esse caminho, chamar atenção para esse caminho e dizer “olha, sem essa parte aqui você não consegue entender lá na frente, você precisa primeiro entender essa parte e se você não conseguir entender você vai tentar quantas vezes for necessária, mas não pule, não pode pular”. (Professor Nestor/Física – entrevista)*

Aprender e ensinar emergem nas narrativas dos professores e alunos-já-professores como duas faces da mesma moeda: se, de um lado, para exercer a docência demanda “saber o saber” e “saber ensinar”, de outro, para ocupar o lugar de estudante (universitário ou do ensino básico) requer “saber estudar”, conhecer-se como sujeito aprendiz, ou seja, apreender seu estilo; aspectos considerados fundantes para a emergência da singular relação do sujeito professor(a) e aluno(a) com o conhecimento, curso e a profissão. É o que podemos observar em dois momentos da entrevista de um aluno-já-professor:

*[...] a minha tese, a minha ideia, quando eu ensino é que, tipo assim, eu posso utilizar o meu jeito para poder despertar no aluno que ele não tem uma única forma de resolver as coisas. [...] apesar de ser professor de Química, eu gosto muito de cálculos; a parte da Química que eu mais gosto é quando tem números, aí eu sempre mostro uma, duas, três, quatro, cinco, seis formas de você fazer uma conta na Matemática simples porque o aluno ele tem que buscar o jeito dele, a facilidade dele, eu acho que não existe uma forma específica de aprender, cada um aprende de um jeito. (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

*[...] se você aprende assistindo 100% a minha aula para depois escrever, tudo bem, mas se você é um aluno que escreve até a minha respiração, tudo bem também; então eu acho que sempre cada um tem a sua forma, assim como eu também tenho a minha. Minha forma de aprendizagem é... eu sou um cara que, tipo assim, eu adoro assistir aula de alguém, mas se for pra mim assistir a aula de alguém escrevendo eu não vou conseguir abstrair 20% daquilo, então eu vou focar muito, muito, muito, muito na aula e depois eu vou tentar internalizar aquilo como que funciona do meu jeito, é a minha forma, eu encontrei essa forma pra mim, então eu acho que todo*



*... mundo pode encontrar sua forma de aprender; e acho que fica mais... a palavra que eu gosto de usar é, fica mais saboroso aprender desse jeito, porque se você aprende de uma maneira que não te faz feliz, não te deixa bem, não é vantajoso e aí o processo de aprendizagem acho que fica horrível. (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)*

Ambos sugerem que cada professor(a) e estudante aprende *a seu modo*, ou seja, de *maneiras diferentes*, e que identificar os estilos de aprendizagem dos discentes e reconhecer o próprio estilo, isto é, sua própria constituição como “sujeito aprendente”, pode auxiliar o docente em sala de aula, pois *saber como ele próprio e os alunos aprendem* pode repercutir em *sua maneira de ensinar*. A nossa suspeita é que há uma possível relação entre o estilo de aprender e o estilo de ensinar do professor(a), fato corroborado pelas narrativas de uma docente que aponta em sua Memória Educativa e entrevista enlances entre o modo como estuda/aprende e o modo como ensina: “*preciso escrever, eu só aprendo escrevendo. [...] não sei dar aula sem escrever, eu não sei estudar sem escrever*” (Professora 4/Matemática – entrevista). Os relatos:

*Eu sempre gostei de estudar fazendo notas, resumos, fichamentos, tenho uma irmã três anos mais velha e os livros dela sempre foram material de apoio para mim. Nunca gostei de fazer apresentações em equipe, dependendo de como estava minha média, ou não fazia ou escolhia os mais bagunceiros da turma para fazer tudo do meu jeito. Nunca tive dificuldade ou destaque em uma disciplina em particular, era tudo tão natural, eu prestava atenção na aula, fazia anotações antes de fazer os exercícios e revisava as anotações antes das provas. (Professora 4/Matemática – Memória Educativa)*

*Eu converso com os alunos [...] eu digo a eles que a gente força eles a aprenderem a estudar. Mais do que ensinar cálculo, eu forço meu aluno a aprender a estudar, porque ele chega na universidade sem saber como ele aprende. Não é? Eu sempre fui muito de escrever. Eu preciso escrever, tanto que eu tenho a minha tese toda num caderno. [...] Quer dizer, está bagunçado, não é? Porque à medida que a gente vai escrevendo, a gente não faz de maneira linear, mas está tudo no caderno. Eu preciso escrever, eu só aprendo escrevendo. [...] eu sou [do] quadro, eu sou aquela professora que tem um monte de piloto diferente, eu escrevo no quadro todo não sei quantas vezes. Eu não sei dar aula sem escrever, eu não sei estudar sem escrever. (Professora 4/Matemática – entrevista)*

O mesmo pode ser dito em relação ao estilo de aprender e ensinar expresso na narrativa a seguir, evidentemente ligado à Teoria da Aprendizagem Significativa proposta

pelo psicólogo educacional estadunidense Ausubel [1918-2008]<sup>78</sup> e fortemente flagrante nos atuais cursos de formação de professores e percepções docentes sobre ensino e aprendizagem:

*Pensando em como eu aprendo, eu busco extrair o máximo da aula do professor, com muita atenção e no mesmo momento da aula vou tentando buscar correlações com conhecimentos cotidianos ou outros conteúdos de química e outras áreas. Dessa maneira, consigo uma melhor assimilação e compreensão (faz sentido na minha cabeça). Quando vou ensinar, eu preparo a aula de maneira a construir conhecimento, fazendo com que as coisas se conectem com algum conhecimento prévio que o aluno já possua, e a partir desta conexão vou desenvolvendo conceitos e conteúdo até tudo se amarrar no final... (Aluno-já-professor 2/Química – Memória Educativa)*

Em outros termos, as memórias educativas e entrevistas evidenciam que os professores frequentemente e de maneira inconsciente ensinam segundo seu próprio estilo, experiências escolares e concepção de aprendizagem: desvelam uma inclinação do sujeito em ensinar conforme aprende ou gostaria de aprender, isto é, ensinar como gostaria de ter sido ensinado<sup>79</sup>.

Nas palavras de Monteiro (2005, p. 22): “é possível fundamentar a implicação da relação estabelecida com o conhecimento a ser transmitido, produzindo *estilos* particulares naqueles que se revestem de responsabilidade pela transmissão”; assim, o que se designa “por estilo, representa, em última instância, o resultado do desejo investido no conhecimento a ser transmitido, ou ainda, a relação do sujeito com o conhecimento”.

Assim, inspirados pelos referenciais psicanalíticos, consideramos que a *escuta-leitura sensível de si* ocupa um lugar importante no percurso de vida, formação e atuação profissional do ser professor(a). Escutar-se e ler-se sensivelmente é atentar-se para os conteúdos latentes e manifestos das vivências escolares e extraescolares, positivas e negativas, muitas vezes presentes nas entrelinhas, cujo resgate e elaboração pode possibilitar a compreensão das “marcas” que constituem subjetivamente o eu-professor(a) e os possíveis efeitos no ser e saber fazer docentes. Conforme pontuam Almeida e Rodrigues (1998), discutido no Capítulo I, observamos por meio das narrativas dos professores e alunos-já-professores que fatos, sentimentos e experiências marcantes do passado escolar são consciente e/ou

<sup>78</sup> Sugestão de leituras: i) MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2001; e ii) MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

<sup>79</sup> Acerca, ainda que noutra vertente teórica, mas passível de diálogos a partir da Psicanálise-Educação, sugerimos o estudo: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de Aprendizagem em universitários**. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2000.

inconscientemente reproduzidas no exercício da docência: a partir das longas relações que estabeleceram com a instituição escola e os diferentes contextos de vida, reatualizam no espaço da sala de aula vivências interiorizadas como “naturais” ou “verdadeiras”, haja vista que muitas concepções alimentadas pelo professor(a) no cotidiano escolar acerca do fracasso ou sucesso na aprendizagem e de *como ensinar*, por exemplo, são reflexos das experiências que marcaram sua trajetória como aluno(a).

Sobre esse reencontro do “professor de hoje” com o “aluno que foi” ou com “os professores que teve ontem”, reportamos aos depoimentos:

*Os mestres faziam de tudo para que tivéssemos medo deles. Eram pouco acessíveis, mas ainda assim admirava os professores de matemática [...] normalmente os professores de Matemática eram “carrascos”. Acho que no fundo, gostávamos disso, eu gostava e viria reproduzir quando fosse professor. [...] Já o modelo de ensinar e aprender que eu tinha era o de reprodução a-crítica (sic) das coisas. E assim eu fiz nas primeiras experiências como professor formado em Matemática, e antes disso nos estágios. [...] pude entender que o que eu fazia na sala de aula refletia em afastar ainda mais o aluno da Matemática, e na verdade eu só reproduzia as relações vividas enquanto estudante.* (Professor 3/Matemática – Memória Educativa)

*Tento me lembrar de quando eu era estudante e estava fazendo trabalhos em grupo. Tento levar essa percepção que o professor na sala de aula é algo tão importante quanto a presença de cada estudante e que a relação deve ser horizontal e nunca vertical.* (Aluno-já-professor 1/Física – Memória Educativa)

A narrativa do professor de Matemática nos permite subscrever Almeida e Rodrigues (1998): as vivências escolares anteriores à docência, ou seja, as experiências que marcaram-no(a) na “pele” de aluno(a), consciente e/ou inconscientemente produzem ressonâncias na/sobre a *maneira de ensinar*, pois no ser e saber fazer docente estão inscritas “marcas mnêmicas” que permeiam a subjetividade e identidade do professor(a). Ou seja, a identidade do professor – permanentemente em construção –, revela-se, também, a partir do *seu ser aluno*. Da infância à vida adulta, as experiências vividas na “pele de estudante”, boas e ruins, são reeditadas e transmitidas na sala de aula consciente e/ou inconscientemente.

Das memórias de um professor:

*[...] eu digo [que] se eu não tivesse preso às minhas memórias de infância e da minha adolescência hoje eu não seria mais professor da UFOB, eu não seria mais professor. De modo geral, eu ia procurar outra profissão, eu não seria professor. [...] O que me alegra é saber que eu posso reparar as perdas dos meus amigos de infância, que eles não tiveram a mesma oportunidade que eu em ter uma educação de qualidade, em ter um*

*ambiente acolhedor, em ter um espaço educacional mais humanizado.*  
(Professor 2/Química – entrevista)

Observa-se, no relato exposto, a manifestação de *um passado que não passou*: um drama interior pessoal, memórias de uma infância que mobilizam o desejo de saber e “ser professor”. Conforme sublinha o docente, face aos dilemas, impasses e mal-estar da profissão, “renasce”, “cria” e “se reinventa” no exercício da docência graças às memórias nas quais se inscrevem as entranhas do atual: consciente ou inconscientemente vê a profissão docente como possibilidade de “acertar as contas” com seu passado e “fazer as pazes” com a criança que está dentro de si. Uma “criança ferida”, angustiada, inconformada com as desigualdades sociais, como reitera:

*Na região em que nasci e cresci, a minha família tinha uma situação socioeconômica mais favorável que as demais, porém, me sentia atraído pela vivência dos desiguais, causando desconforto na minha família, pois temiam que eu me tornasse um “bandido”. Vários movimentos foram feitos na tentativa de desviar minhas atenções [...]. Meus amigos cometeram alguns delitos e tiveram que cumprir pena socioeducativa na FEBEM<sup>80</sup>/PB; inquieto, procurei a direção da Instituição para participar das atividades junto com meus amigos. Fui aceito na condição de não seguir o mesmo “exemplo”. Ao longo do tempo, meus amigos foram expulsos do convívio social, uns morrendo e outros em restrição de liberdade [...]. Optei em ser formador de professores da área de Química e doutorando em Ensino. Porém, as vidas que foram silenciadas no meu passado, ecoam e me fortalece para seguir no meu propósito de reencontrar os meus iguais.*  
(Professor 2/Química – memória educativa)

Neste sentido, “reencontrar os meus iguais” compreenderia (re)encontrar as outras “partes de mim” e a “minha criança”, para a ver se com ela. Assim, ao acessarem suas memórias educativas, os professores e alunos-já-professores tiveram a oportunidade de reconstruir experiências infantis e (re)posicionar subjetivamente face às marcas sinalizadoras de sua constituição subjetiva. Por meio dessa “volta” ao “passado presente”, manifestam possíveis reencontros com “sua criança” e com o significado do desejo de educador(a), como esse desejo emergiu e de que forma se sustenta na atualidade.

Nas palavras de Silva (2019):

Se os restos da infância do professor, suas fantasias inconscientes, sua posição face à castração e ao desejo do Outro podem entrar em cena na sua relação com o aluno, certamente os restos do momento em que os professores foram alunos também constam nesse cenário. Se essa hipótese se sustentar, as experiências dos professores enquanto aprendizes podem

---

<sup>80</sup> Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

compor os fantasmas que participam e incidem na relação transferencial entre professores e alunos. Esta, por sua vez, pode ter efeitos no vínculo que os alunos vêm a estabelecer com o conhecimento (SILVA, 2019, p. 80).

Pinto (2014, p. 78), em sua tese *A transferência e seus efeitos de saber*, quando aborda a questão da transferência positiva e negativa na cena educativa, apresenta algumas questões interessantes para se pensar sobre as possíveis implicações dos afetos manifestos e latentes, positivos ou negativos, nos processos de aprender e ensinar: “Um professor está autorizado a provocar uma transferência positiva e de se aproveitar dela para que um aluno retire o conhecimento? Quando ele for substituído por um outro menos amado, a disciplina tão investida não correrá o risco de ser arquivada?”. Segundo a autora, uma das implicações da transferência entre professor e aluno está no enlace (ou desenlace) deste com o saber e o conhecimento, pois esse se realiza por um enlace à figura daquele que ensina, sendo muito comum, por exemplo, ouvir estudantes relatarem que amam ou rejeitam determinado componente curricular ou área de conhecimento em razão de tal professor(a), ou que aquela disciplina que um dia fora amada por influência do professor X agora é odiada por causa do professor Y.

Acerca dos afetos positivos e negativos que mesclam e se fundem na “ambiguidade amodiosa” da relação transferencial professor-aluno, Pinto (2014) traz um relato pessoal que parece caracterizar a transferência e seus efeitos de saber, indo ao encontro da narrativa compartilhada pelo Professor 3/Matemática em sua Memória Educativa:

Ainda que eu detestasse a matemática, talvez por causa do estresse vivido com a sargento Megera, meu respeito pela relação que esta professora mantinha com essa ciência e o respeito que ela havia conseguido na escola, tanto dos outros professores, como da direção, me fizeram admirá-la e, de alguma forma, minha relação com os estudos foi atravessada por aquilo que ela nunca me disse, mas que eu podia captar. Ela me dizia, sem dizer, que algo daquela falta estrutural poderia ser elaborado por meio do conhecimento da matemática e se com matemática era assim, com outros saberes/conhecimentos também poderia ser (PINTO, 2014, p. 84).

Deste modo, Almeida (2012) apresenta a Memória Educativa como possibilidade de promover *elo entre o passado e o presente do ser professor(a)*: um *espaço de reflexão crítica* por meio do qual seja possível resgatar sua história de vida e experiências escolares, para reconstruí-las subjetivamente; enfim, refletir sobre a prática pedagógica e se (re)posicionar mediante as singularidades e vicissitudes do caminhar pelo chão da escola (de aluno/a a professor/a).

*Eu acho que a forma como [o saber] é apresentado, a forma como você tem memória do seu professor, porque o professor tem uma influência muito grande aí nesse sucesso [escolar], isso vai acabar gerando memórias. (Professora 1/Física – entrevista)*

*[...] nesse caminho de a cada dia tornar-me professora, as maiores influências foram mesmo meus primeiros professores – meus pais. Lembro-me que diferente de algumas casas atuais, o móvel central de nossa casa era uma estante cheia de livros. Tive oportunidade de ter uma ótima professora alfabetizadora, por isso consigo me organizar na escrita no quadro de giz. A professora de matemática da sexta série conseguiu me ensinar as operações com números inteiros, o professor de física da sétima série me convenceu da importância de ler livros sem imagens, para formar imagens “na cabeça” e com isso consegui visualizar o movimento retilíneo uniforme e outros fenômenos estudados pela física. No ensino médio a melhor professora foi de Português e via muita lógica nas orações coordenadas sintéticas e assintéticas, relação entre o verbo transitivo e o objeto direto e, muita exigência de leitura de livros da literatura e de produção de textos escritos. Na licenciatura poucos professores me impressionaram. Voltei a me apaixonar pelos professores do curso de mestrado e doutorado. (Professora 2/Matemática – Memória Educativa)*

*[...] eu acho que essa constituição dessa identidade docente, desse futuro professor, ela é basicamente atrelada também a uma questão da reprodução mesmo do que ele vê na sala. Então ele, a forma como ele me vê, eu sei que eu represento um ideal de um professor também, sabe? Olha como... “eu vou querer ser uma professora como a M”., como fulano, como beltrano como ciclano. Então, quando você tem um professor que não gosta, não é? Que não tem prazer e não tem desejo de... isso se materializa naquele estudante também não sentir prazer, não ter interesse, não buscar aprender aquilo... (Professora 1/Química – entrevista)*

Destarte, as narrativas dos professores e alunos-já-professores de Física, Matemática e Química sinalizam que o passado escolar do professor(a) inscreve-se nas entranhas do ser-saber-fazer docente atual (leia-se: em seu estilo). Isto é, o passado do professor(a), assim como do seu aluno(a), não está morto: trata-se de “um passado presente”, que consciente e/ou inconscientemente “sobre-vive” na atualidade, pois mesmo sem saber d’Isso os sujeitos professor(a) e aluno(a) em suas singulares tentativas de aprender e ensinar – expressas conforme seu *estilo* – *recordam*, *repetem* e *elaboram*. Neste sentido: “não recorda coisa alguma do que esqueceu ou reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou *atua-o*. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente saber o que está repetindo” (FREUD, 1980 [1914], p. 196).

## 2. O modelo e seu avesso: da forma(ta)ção à antiformação docente e a questão do estilo

Voltolini (2018, p. 45) questiona se estaria na formação dos professores a (re)solução dos “males” da/na educação, como muito se parece pensar – conforme evidenciam alguns professores e alunos-já-professores –, e quais os “reais efeitos” das múltiplas reformas às quais o universo escolar tem se submetido nas últimas décadas: “nada na escola, sua composição ergonômica, sua concepção de ensino, sua organização jurídica, suas escolhas metodológicas, a visão dos papéis de professor e aluno, etc. ficou de fora de alguma reforma, quando não de várias reformas sobrepostas entre si”. Sobre o modelo de formação atual, cada vez mais tomado pela fundamentação teórico-conceitual instrumental e subordinado aos planos tecnocráticos da contemporaneidade, o autor serve-se da expressão *antiformação docente* para falar sobre formação de professores:

[...] o termo *antiformação docente* não é de modo algum um rechaço à perspectiva formativa, ou um encorajamento a que se despreze ou se abandone a importância da formação do professor, cedendo a um espontaneísmo e intuitivismo românticos da prática docente. Tampouco quer significar uma palavra de ordem contra o modelo de formação docente dominante no cenário atual (VOLTOLINI, 2018, p. 16, grifo do autor).

O autor pontua que utiliza o termo *antiformação docente* para, sob a ótica da Psicanálise, situar um programa de formação de professores que leve em conta, pelo menos, cinco dimensões que estão intrinsecamente entrelaçadas: i) interrogue o “modelo higienista da formação docente”, modelo esse “que se define mais por uma *formação* de professores do que por uma formação *de professores*”; ii) recoloque “como premissa para a formação, uma concepção típica à cultura grega: o *cuidado de si* em relação ao *conhece-te a ti mesmo*”; iii) considere “a importância da relação entre saber e verdade, tal como ela é trabalhada no que se convencionou chamar de dimensão ético-poética do conhecimento, que é aquela que busca promover uma transformação do sujeito para que ele aceda à verdade”; iv) faça “a relativização da utopia racionalista que domina o modelo dominante de formação docente, na mesma direção que a elaboração freudiana foi capaz, pouco a pouco, de demonstrar as lacunas do ideal iluminista de progresso através do predomínio da racionalidade”; e v) promova “a dissuasão da figura do *professor-novo*, figura alardeada pelo discurso pedagógico segundo as exigências cínicas da escola atual”, pois, “como tal, ela sustenta enganosamente uma espécie de começo absoluto, como se os professores que estão aí tivessem que ceder de seu desejo

para assumir um superprofessor cuja imagem serve melhor aos planos tecnocráticos da contemporaneidade” (Ibid., p. p. 16, grifos do autor).

Monteiro (2005) também questiona os ideais cientificistas da Pedagogia sobre o ensinar, presentes nos discursos de vários professores e alunos-já-professores:

A certeza da existência de um domínio que garanta o “bem fazer”, apoiada na lógica do discurso universitário, caracteriza a pretensa “Pedagogia Científica” da atualidade. A demanda pelas teorias psicológicas (especialmente, as do desenvolvimento), o “professor reflexivo” (racional e explicativo) e o espaço conferido aos recursos tecnológicos vêm servir à lógica que anima o discurso pedagógico (MONTEIRO, 2005, p. 06).

Assim continua a autora:

É necessário considerar que a formação de educadores se encontra predominantemente nos limites dos saberes universitários e segue preferencialmente as proposições da pedagogia, que se constitui num apanhado de discursos que se pretendem científicos, racionais, lineares, cujas leituras da realidade abrem possibilidades de orientações para as práticas escolares e rejeitam a idéia do não saber. Há uma preocupação evidente na pedagogia de hoje em alcançar os acertos e evitar os erros. Isso conduz a uma crença na possibilidade de controle dos resultados, oferecido pelas descobertas científicas (MONTEIRO, 2005, p. 16).

O questionamento posto circunvala o lugar que a reprodução de teorias, métodos, técnicas e práticas pedagógicas “cientificizadas” ocupa nos espaços de formação e atuação docente, muitas vezes desenvolvidas acriticamente e sem implicação do professor(a) e aluno(a) com o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, em *As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação*, coletânea que reúne vários artigos com discussões quanto às ilusões e ideais (psico)pedagógicos cientificistas acerca do saber-ser e saber-fazer docentes que constituem nosso imaginário pedagógico contemporâneo, Rosado (2021, p. 81) problematiza no texto *Docência, vocação e a implicação da palavra* várias denominações atribuídas ao professor(a) “em virtude de seu agir”, dentre as quais: “mediador, facilitador, intermediador, mestre, ensinante, tio, educador, organizador, orientador, guia, sistematizador, provocador, arquiteto de percursos etc.”, e sublinha que essa multiplicidade de termos em torno da docência na atualidade reforça a complexidade que envolve a formação de professores e o ser-saber-fazer em meio à diversidade de demandas a que é convocado, seja no contexto da educação básica ou superior.

Em texto dessa coletânea, intitulado *Das representações às ilusões acerca do ser e do fazer docentes*, Fanizzi (2021) pontua:



É fundamental, alega-se, que o professor conheça e domine técnicas precisas sobre como fazer, como desenvolver, como discutir, como identificar, como reconhecer, como aplicar, recortando com precisão os limites do ideal fazer docente. Há, ainda, cursos destinados de forma específica aos modos adequados de ser docente, nos quais são tratados aspectos referentes ao controle emocional do professor, às formas corretas de comunicação com os alunos ou ao trato ideal com os colegas de profissão (FANIZZU, 2021, 127-128).

A autora, assim como Monteiro (2005) e Voltolini (2018), critica a “pedagogia das competências e habilidades”:

Aportamos, então, nos dias atuais: o século das *modernas competências e habilidades* – para docentes e discentes –, no qual a crença na existência de um ideal acerca *do ser e do fazer docentes* permanece presente sob roupagens cada vez mais precisas, sofisticadas e tecnológicas. O ideal docente pauta-se hoje em pesquisas organizadas por grandes fundações e organizações que, munidas de gráficos, índices e porcentagens exatas, apresentam-nos em forma de listas ou fluxogramas os elementos que definem e distinguem o *bom professor*. Muitas delas, observa-se, definem seus critérios e estabelecem relações acerca do que seria um *bom professor* a partir de dados sobre o desempenho escolar dos alunos, propondo uma relação causal entre tais aspectos. Em rápida busca pelos meios digitais é possível encontrar com facilidade, publicados em revistas on-line de grande circulação entre professores, textos e reportagens que buscam reunir ou desenvolver estudos sobre o que seria o *ideal docente* (FANIZZU, 2021 p. 127, grifo da autora).

Em *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*, Pereira (2003) também problematiza a ideia de bom professor – e, por extensão, de bom aluno – condicionado à lei da verdade pedagógica normatizante e ilusoriamente apegada às soluções didático-metodológicas para os problemas concernentes à aprendizagem:

Bons professores [...] inventam modelos de prática que se desvanecem tão logo são postos em ato. São modelos que escapam à normatização, pois tais professores não parecem querer tudo condicionar à lei. A bem da verdade, procuram soluções metodológicas, mas intuem a existência de algo que excede a objetividade e dela é excluído. Chegam a inventar modos de fazer que suportam a dessimetria presente, por exemplo, na relação entre educadores e educandos. Talvez estejam mais aptos a admitir modalidades estranhas ao discurso pedagógico, como o sujeito do inconsciente, tendo, para isso, que saber melhor perder o poder que o saber suporta (PEREIRA, 2003, p. 174).

Nesta direção, Voltolini (2018, p. 61) tece críticas às concepções de Perrenoud (1994)<sup>81</sup> sobre competência: compreende que “um campo de formação profissional nunca pode escapar de estabelecer competências a serem adquiridas”, mas ressalta que o emprego do termo “competência” no contexto da formação docente é problemático e “traz um risco por portar a marca da ideologia de rendimento”; afinal, “não deve ser por acaso que foi no meio empresarial que ele ganha seu prestígio e legitimidade”. O autor pontua que se trata de uma definição que “atende muito bem ao princípio da responsabilidade profissional”: *responsabilidade* equivale à “habilidade em responder ao que se faz” e, neste sentido, “serve ao propósito de encaminhar a questão muito mais pelo lado daquilo que *compete* à do que daquilo que é do campo da competição” (Ibid., p. 61).

Assim, retomamos à promoção de competência, que para Voltolini (2018, p. 61-62, grifo do autor) se apresenta como problemática porque, dentre outros aspectos, “normalmente é tributária de um modelo que fixa objetivos – sendo, portanto, objetivante – modelo que depois avalia em termos de: *atingiu à; foi capaz de, etc.*”; além disso, “uma formação baseada na aquisição de competência torna problemático o lugar do fracasso”, haja vista que “falar em competências significa entrar em uma lógica da prescrição e de todos os problemas inerentes a ela”, assim como pode servir para projetar um *ideal de professor* que, ao invés de favorecer, pode servir de resistência e obstaculizar o processo: “em uma formação, assim como em uma análise, também pode ser interessante que o formador não seja aquele que represente um ideal a ser atingido; que seu furor formativo não funcione como demanda que obstaculiza o processo de desenvolvimento do profissional”.

Nesta perspectiva, Riolfi (2017, p. 272) emprega a expressão *(de)formação docente* para falar da formação de professores: pontua que, “considerados ‘menores’ ou ‘baratos’, os cursos para a formação de professores atraem cada vez mais menos público” e que “é corrente a denúncia de que eles não parecem conseguir direcionar a formação neles oferecida a partir de uma práxis que possa colocar o futuro professor numa posição confortável na docência”. E continua: “ao que parece, ora se propõem a fornecer conhecimentos técnicos utilitários, ora buscam levar seus alunos a se tornarem professores reprodutores de conhecimento teórico produzido por outros pensadores” (Ibid., p. 272).

Instigada pelas perguntas “o que faz um bom professor?” e “é possível fazer face à *(de)formação docente?*”, Riolfi (2017, p. 281) pontua: “um bom professor é aquele que não deixa de fazer as ações necessárias para renovar a si próprio, podendo, assim, alterar

---

<sup>81</sup> PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L’Harmattan, 1994.

qualitativamente a própria inscrição no mundo”. Mesmo ciente de que recomendações ou “qualquer tipo de tentativa de teorização voltada à formação docente, vão sempre falhar, sem que haja qualquer tipo de problema nisso” (Ibid., p. 281), a autora contorna algumas ideias psicanalíticas para apresentar um decálogo sobre como pensa a figura de um “bom” professor/“boa” professora, que seria aquele/aquela que:

- I. *Se implica na própria formação*, pois “sabe que as soluções para os impasses educacionais não estão nem no avanço da ciência, nem no progresso técnico”, mas “numa instância mais intangível: no sujeito”; por isso, “busca apropriar-se não só dos conhecimentos que compõem sua área de atuação, como, também, reflete a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito pode ser enganchado em seu desejo” (Ibid., p. 273), questionando os modismos e certas políticas educacionais que muitas vezes são construídas “por especialistas distantes dos problemas concretos dos docentes” e dos estudantes (Ibid., p. 277);
- II. *Proporciona encontros entre o aluno e o conhecimento* e, para tanto, considera “o fato de que as pessoas têm percursos diferentes, que os grupos sociais não são homogêneos e que as pessoas não conhecem a si próprias”; por isso, “ele não conta com uma racionalidade higienizada que preexistiria aos encontros” e ao planejar uma aula, por exemplo, (re)cria, diversifica e “não se ofende frente às dificuldades de aprender mostradas por seus alunos” (Ibid., p. 274);
- III. *Se alforria das expectativas*, uma vez que, em meio às cobranças vindas de todas as direções, as quais, com muita recorrência, culpabilizam-o pelo fracasso escolar e toda espécie de infortúnio que venha se manifestar no cotidiano escolar, “aqueles professores que depende da aprovação do outro para viver estão cavando para si um futuro sombrio”; portanto, livre da escravidão da expectativa alheia e pautado em princípios éticos norteadores de sua atuação profissional, poderá “se ater ao compromisso com o que, nele, há de mais íntimo, aquilo que, um dia, deu origem ao desejo de educar” (Ibid., p. 275);
- IV. *Tangencia as empresas educacionais*, visto que a educação se tornou um lucrativo mercado – o negócio da educação privada cresce aceleradamente no Brasil e no mundo há anos<sup>82</sup> – e “em tempos nos quais, aparentemente, o saber não tem valor

---

<sup>82</sup> SILVEIRA, Daniel. **Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE.** Globo.com, online, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso: 29 nov. 2022.

em si, funcionando apenas como valor de troca em relação ao mercado de trabalho”, os professores são “convidados a atuar naquilo que, em termos lacanianos, pode ser chamado de *mercado de saber*<sup>83</sup>, no qual deveriam encarnar a função de oferecer produtos a serem consumidos”; portanto, “um bom professor compreende a necessidade de ir além da tentativa de seduzir o consumidor com a oferta das mercadorias mais vantajosas para quem paga por elas” e questiona, dentre outras matérias, aquela relacionada à lógica da contratação e pagamento de seu próprio salário pelas empresas educacionais, “muitas vezes incompatível com a formação dos sujeitos que não se querem descartáveis” (Ibid., p. 276);

- V. *Sustenta uma relação decidida com o dinheiro*, incluindo-o “de modo objetivo na hora de escolher onde trabalhar” e se engajando, de diferentes maneiras possíveis, nas lutas por melhores condições salariais e de trabalho; afinal, entendemos que uma boa remuneração financeira é uma das formas de valorização do profissional professor(a) e deve ser objeto de reivindicação coletiva (Ibid., p. 276-277);
- VI. *Incide em seu local de trabalho de modo a alterar o laço*, se posicionando em defesa de um projeto de educação “compreendido como fruto de um trabalho que envolva múltiplos agentes” e que dentro do (im)possível da educação “ele não toma as interpretações que lhe são oferecidas como imutáveis [...] mas busca brechas nos sentidos cristalizados das coisas”, pois, em termos lacanianos, “compreende a necessidade de colocar o não sentido em cena, a exemplo do que ocorre no discurso do analista” (Ibid., p. 277);
- VII. *Inclui a singularidade ao avaliar*, pois considera o sujeito e “não toma os resultados como se fossem significantes mestres capazes de direcionar um destino”, seja perante avaliações das aprendizagens em sala de aula ou perante resultados de avaliações externas realizadas pelos seus alunos; noutras palavras, “longe de se pautar em médias estatísticas a respeito de como uma pessoa deveria ser [...] tenta calcular, em cada caso, o quanto é possível forçar uma pessoa para que se torne melhor do que seu estado atual” e, ao fazê-lo, “tenta levar em conta o que é, ou não, fundamental em cada momento” (Ibid., p. 278);
- VIII. *Não cede de sua intrepidez ao enfrentar os problemas educacionais*, “investe a energia que teria usado para se proteger dos problemas para inventar modos de solucioná-los”, ou seja *não varre o que incomoda para baixo do tapete nem tenta*

---

<sup>83</sup> LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16:** de um Outro ao outro (1968-1969). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

*dourar a pílula*, mas busca “descrever para si mesmo cada impasse no modo mais cru possível, pois sabe que, de outro modo, não restará espaço para a ação pedagógica” (Ibid., p. 279);

- IX. *Renova os termos de sua promessa*, diferentemente dos “educadores ressentidos ao notar que a realidade empírica é diferente de seus ideais, sempre remetidos a um passado místico no qual as falhas na relação do sujeito com o conhecimento poderiam ser corrigidas por meio da sublimação”; ou seja, um *bom professor(a)* é aquele(a) que, no exercício do magistério, desapegando-se da imagem de aluno(a) ideal e de escola ideal, sob pena de estar “se condenando a se arrastar de frustração em frustração”, busca a possibilidade de “incessantemente, encontrar soluções para tornar a perda inicial suportável” (Ibid., p. 279-280); e
- X. *Se identifica com seu sintoma*, buscando a verdade de seu desejo de ensinar: “ele conta, para si, uma narrativa que dê conta de explicar por que, a cada dia, ele renova a decisão de continuar ensinando”, ainda que impasses diversos o desafio e faça questionar a escolha de ser e manter-se professor(a).

Sobre *o que seria e o que quer um bom mestre/uma boa mestra*, Pereira (2003, p. 17) afirma que “a bibliografia do campo educacional é generosa em ofertar modelos e características de como um docente deve saber-pensar, saber-fazer e saber-ser para se tornar um bom professor”. Enquanto Riolfi (2017) aponta a *(de)formação docente* e Voltolini (2018) *(anti)formação docente*, Pereira (2003) usa a expressão *o avesso do modelo* para formação de professores à luz da Psicanálise:

Talvez o bom professor, e qualquer um que possa sê-lo, seja aquele que leve a cabo sua “falta-a-ser” (sofisticação lacaniana que redimensiona a ideia de Freud sobre o inconsciente). Assim, antes da universalidade do saber pensar, fazer e ser, um professor posicionará segundo a contingência de uma falta-a-ser que o move. Por fim, procuramos entender as demandas prováveis dos profissionais de educação que, ora culpados, ora heróis, lidam cotidianamente com o “impossível”, minando o ideal de se construir modelos de ação a imitar, pois o avesso não cessa de se repetir (e de não se inscrever) e à falência destina todo e qualquer modelo. Daí, *o avesso do modelo* (PEREIRA, 2003, p. 19).

Neste sentido, Voltolini (2018) aborda o lugar sintomático que a formação docente ocupa nos dias de hoje e sua relação com o mal-estar dos professores, referido no Capítulo II sobre a questão do sintoma e da angústia no campo educativo:

Sem autonomia formativa, subordinado a ideologia do Estado e dos *experts* que concebem sua formação; com seu papel ampliado e complexificado pelas mudanças frequentes na realidade escolar; lançado num contexto instável de hiper-reformismo institucional no qual necessariamente se concebe de modo simplista as práticas e a racionalidade subjetiva para acompanhar tantas mudanças; acusado de ser o culpado pelo fracasso escolar; diminuído em sua presença subjetiva graças a concepções pedagógicas modernas que o situam como simples intermediário da relação do aluno como seu objeto de estudo; hiperavaliado pelos órgãos públicos numa perspectiva quantitativa e dentro de um sistema competitivo; esgarçado pela oferta de múltiplos cursos de formação continuada, sem que nenhum deles pareça trazer o conforto buscado, o professor encontra seu mal-estar peculiar (VOLTOLINI, 2018, p. 50).

Na continuidade de suas reflexões, o autor faz uma provocação bastante oportuna, quando afirma que “em geral, não é uma sede de conhecimento que move o professor a aprofundar sua formação, mas um desejo de compreensão daquilo que muitas vezes o perturba em seu trabalho” (Ibid., p. 84). Assim sendo, é da análise desse contexto de “sobrecargas funcionais”, de mal-estar e de “ilusões (psico)pedagógicas” no campo educativo atual (LAJONQUIÈRE, 1999) que emerge a proposição *antiformação docente*: i) uma formação de professores que questione a forma(ta)ção dos cursos apresentados aos professores e se posicione frente a essa perspectiva técnico-profissionalizante sustentada pela lógica da capacitação instrumental; ii) uma formação de professores que realce o sujeito e o inclua na cena pedagógica, ou seja, uma formação que escute os professores e suas queixas, angústias, mal-estar, sintomas; iii) uma formação de professores que olhe com criticidade para a “compulsão reformista” a que tem se submetido o universo escolar; iv) uma formação que considere professores e alunos para além do estatuto do sujeito psicológico, ou seja, que aceite o avesso, que é o (desejo) inconsciente – este que, como diz Pereira (2003), está no campo da educação tanto quanto a lousa.

Pensamos, assim, que é a *(trans)formação docente* que parece sugerir a Psicanálise quando pensa formação de professores: uma (trans)formação que pressupõe criação, invenção. Transformação da formação não no sentido de rechaçar, desprezar ou abandonar o que pensa e se propõe atualmente sobre formação de professores, mas uma (trans)formação do pensar a formação e suas possibilidades para além da aposta na lógica da forma(ta)ção objetivante de como se deve ou não se deve aprender e ensinar, lógica essa que pode enclausurar o sujeito (do desejo) e inibir sua capacidade de inventar, inovar e criar um estilo e/ou maneiras de se relacionar com o conhecimento e o saber, a profissão professor(a) e as demandas que emergem no cenário educativo.

Importante alerta de Voltolini (2018, p. 16): aprender, atuar, criar e inovar frente ao previsto e ao imprevisto do educar sem ceder acriticamente ao “espontaneísmo e intuitivismo românticos da prática docente”, sem depreciar o campo da Didática, por exemplo, mas com ela interagir, crítica e reflexivamente. Não é uma questão de tudo ou nada, de seguir este caminho e aquele outro jamais; é uma questão de abertura, de dialogicidade, de permitir-se olhar para além dos muros, para além das certezas, para permitir que o saber faça a travessia do desejo, haja vista que a Psicanálise não desqualifica os conhecimentos produzidos no campo da Pedagogia. Retomando mais vez o autor, *é pelo real que a Psicanálise aborda a educação*: “não a justifica, decifra sua constituição; não idealiza suas formas, discrimina seus possíveis e seu impossível; não a considera fundamentalmente boa ou má, demonstra sua inevitabilidade” (Ibid., p. 26).

No provocativo texto *A educação (não) é tudo*, Lopes (2003) afirma:

A psicanálise também não é tudo, mas pode atuar como uma disciplina (tomo aqui a palavra nos dois sentidos: organização e matéria escolar) antiideal, que permita constatar as idealizações paralisantes e as identificações que atormentam os sujeitos. A psicanálise não tomará o poder, não dará a quem quer que seja nenhum poder, mas poderá participar do debate democrático contra todas as formas de segregação, ajudando na construção de uma ética da educação e de novas formulações pedagógicas que minem as identificações que sustentam os delírios de ideal e as sujeições identitárias, o verdadeiro pesadelo da educação e da pedagogia contemporâneas (LOPES, 2003, p. 121-122).

Eis aí um possível caminho para pensar a complexa e desafiadora questão da formação de professores: uma formação de professores que se manifesta criticamente em relação ao ideal recortado e mercantilizado pelo discurso tecnocientífico sobre o saber-ser e saber-fazer docente, ou seja, *uma formação antiideal*, que assuma posição perante as ilusões que animam a crença na fabricação de um aluno ideal e de um professor ideal. Noutras palavras, uma *formação antiideal*, sob a ótica da Psicanálise, seria aquela que refuta idealizações paralisantes, abrindo espaço para que o desejo entre em cena e ocupe seu lugar, pois compreende que sem o desejo não há possibilidade de ensinar, tampouco de aprender.

Em diálogo com os “teóricos da educação” e autores psicanalíticos no campo da Educação, pensamos que consciente e/ou inconscientemente a prática pedagógica do professor(a) está concatenada a uma concepção de educação, ensino e aprendizagem construída no percurso de formação e vivências escolares/acadêmicas e também extraescolares que direta e/ou indiretamente delineia sua compreensão acerca do ser professor(a)/ser aluno(a), da função social da escola, do currículo, da metodologia de ensino,

dentre tantos outros aspectos. Como problematiza uma docente: “*não é o fluxograma que determina o curso, é a sua concepção; [...] a sua prática não é diferente da sua teoria, a sua prática não é diferente do que você pensa, não adianta...*” (Professora 2/Matemática – entrevista). Voltemo-nos, então, à questão do estilo.

## **2. 1 Professores e o lugar do não todo: “o mestre absoluto não tem estilo”**

Assim como Lajonquière (2013), para Monteiro (2005, p. 7) o discurso pedagógico hegemônico científico “mantém a instituição educativa suspensa na ilusão” e sugere que seria necessário “renunciar a essa espécie de sustentação e dar lugar à realidade, lembrando Freud, ou, como a psicanálise permite ver, às infinitas faces da verdade”. Nesta direção, para além da noção de sujeito epistêmico, pensamos que o aprender está envolto por uma multiplicidade de fatores internos e externos ao(s) sujeito(s) que se apresentam plurais e únicos em suas singularidades. Deste modo, a complexidade inerente ao ato de aprender – como também de ensinar – coloca-nos perante várias dimensões que se revelam interligadas: psíquica, emocional, afetiva, cognitiva, social, cultural, psicomotora, consciente, inconsciente.

Sobre “o que acontece” ou “o que está em jogo” quando um estudante aprende/não aprende, Kupfer (2013) argumenta que um dos elementos que entra em ação é *seu estilo cognitivo*, construído nos e a partir dos sucessivos encontros e desencontros com o objeto de conhecimento e o pequeno outro/grande Outro:

Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio. Assim, um estilo cognitivo passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará as marcas de seu estilo como sujeito na relação com o Outro. Tal estilo se construirá nos sucessivos encontros com os objetos de conhecimento, moldando os próprios objetos e determinando, no mesmo processo, os padrões de relação com os outros encarregados de apresentar esses objetos, ou seja, seus mestres (KUPFER, 2013, p. 129).

Nesta perspectiva, Palhares (2010, p. 8) rejeita “a tese de que há uma relação direta entre o mau desempenho e o problema de aprendizagem”, e sinaliza que vê como “uma ruptura a proposição da autora de que um problema de aprendizagem advirá sempre que houver um “curto-circuito” entre o que se veicula na escola e o estilo de aprendizagem do aluno em questão”. Para ela, “nem todos os problemas de aprendizagem podem ser lidos



como sintoma”, pois, “por vezes, pode tratar-se de um estilo de aprendizagem” (Ibid., p. 7), mas ambos, sintoma e estilo, podem incorrer simultânea e associadamente; afinal, se partimos da perspectiva analítica, compreendemos que é necessário “deixar emergir o sujeito velado no sintoma, o qual interfere na sua relação com a aprendizagem”, conforme discutimos no Capítulo II. Segundo Palhares (2010, p. 99), “deixar emergir o sujeito é respeitar aquilo que é da ordem subjetiva” e, ao fazê-lo, o professor(a) poderá se deparar com *seu* estilo, entendido “como o modo peculiar que cada sujeito tem de aprender” ou de ensinar:

Pensamos que duas coisas podem ser revistas: nem todos os problemas de aprendizagem se constituem realmente em problemas, podendo estar ligados a uma questão de estilo de aprendizagem. Além disso, a postura do profissional na escuta desses problemas pode fazer toda a diferença, pois, ao dar a palavra ao sujeito que sofre, é possível tratar o problema como sintoma (PALHARES, 2010, p. 41).

A autora afirma que “o estilo carrega a marca do sujeito para lidar com o saber e implica aquilo que é da ordem da singularidade” (Ibid., p. 100); assim, sendo a aprendizagem um processo pessoal que mantém intrínseca relação com o desejo do sujeito, estilo é implicação com o ato de educar e de aprender.

Neste sentido, Riolfi (2017, p. 278) pontua que uma educação e uma escola não deveriam tentar “amputar uma pessoa da oportunidade de inventar a própria singularidade”, ou seja, seu estilo, mas podem fazer isso, consciente e/ou inconscientemente, quando: i) compara estudantes de uma turma com outra, de uma escola com outra, de um estado ou país com outro, sem levar em consideração por exemplo os diferentes contextos sociais e culturais dos grupos envolvidos e de cada sujeito; ii) legitima este ou aquele método de ensino como mais ou menos eficiente e decreta que este ou aquele estudante é mais ou menos capaz de aprender porque possui esta ou aquela deficiência ou problema de natureza X ou Y; iii) não escuta o sujeito, não lhe oferece a palavra e lugar para se posicionar e expressar o desejo; iv) planeja o ensino e avalia sem compromisso com a aprendizagem, com a inclusão e o crescimento do estudante, mas visando sobretudo classificar, selecionar ou rotular, decidir se é aprovado ou reprovado, punir, controlar ou manifestar poder, ou ainda responder às avaliações externas, anseios políticos e propostas muitas vezes derivadas dos “reformadores empresariais da educação”<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Sugerimos como leitura: FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014 p. 1085-1114. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso: 01 dez. 2022.

É aquilo que um dos sujeitos denuncia: “o aluno hoje [...] é um número; é número. A gente... todos nós somos números. [...] a escola observa IDEB, não é? IDEB, sei lá, a quantidade. A gente precisa melhorar esses gráficos aqui. Aí eu parei e pensei: Mas e a aprendizagem?” (Aluno-já-professor 1/Matemática – entrevista). Outra docente pontua:

*[...] eu percebi que eu vinha de uma cultura escolar que valorizava muito, não sei se é essa palavra, mas talvez a **competição** ou a **classificação**; aí eu acho que essa questão **de ficar se comparando com o outro**, isso também foi uma coisa que foi alimentada a partir disso. [...] eu fui alimentada na minha cultura escolar desse tipo de destaque quantitativo. Então eu acho que ter enfrentado as dificuldades e refletir sobre elas me fez também entender e perceber uma nova maneira de olhar também para os meus estudantes e para essa questão do **que é ser sucesso escolar, sobre o que é um bom estudante**... (Professora 1/Física – entrevista)*

Em outros termos, *cada estudante é um(a)*. Desse modo, *se estilo é o modo particular de cada sujeito aprender* e, portanto, partindo do princípio de que a sala de aula é movimentada pela emergência e dinamicidade de uma pluralidade de estilos, como viabilizar um modelo ou modelos de ensino padronizados capazes de respeitar aquilo que é da ordem subjetiva do sujeito, ou seja, seu estilo, sem enclausurá-lo subjetivamente? Noutras palavras, se a escola reconhece que cada aluno possui um estilo de aprendizagem e singularidades, propor “um modelo ou modelos de ensino mais adequados” não configuraria em rejeição ao próprio estilo, ou seja, em rechaço ao sujeito do desejo e denegação da pluralidade de estilos que o chão da escola/sala de aula comporta?

Como possível reflexão, mais uma vez recorremos a Monteiro (2005, p. 94, grifo nosso): “o discurso da universidade, por razões de estrutura (aspirando à coerência e à estabilidade), não concebe o saber habitado pelo desejo, por conseguinte, *pretende um ensino para as massas, padronizado, em outras palavras, sem estilo*”. Para a autora, “sustentar a transmissão significa suportar, subjetivamente, a angústia de uma posição discursiva que exige a renúncia da onipotência narcísica e dos ideais de grandeza e de perfeição”; por isso, como desvela a compreensão psicanalítica, “para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis, o lugar que o educador ocupa é o de *semblante de saber*, isto é, o lugar de Mestre, não o do dogma, mas como *não todo*” (Ibid., p. 158, grifo da autora).

Reflexão que ressoa nas entrevistas e memórias educativas dos sujeitos partícipes da pesquisa: o professor “precisa saber”, isto é, ocupar esse lugar de sujeito que, para e aos olhos dos estudantes, sabe; todavia, ao estar nesse lugar de fala e poder, cuidar para *não se apaixonar tresloucamente pela própria voz* e autonomear Mestre-*Todo-Poderoso*, o “dono

do saber” – expressão empregada pelo Aluno-já-professor 1/Matemática, Professora 2/Matemática e Professor 2/Física para referirem aos docentes aprisionados na ilusão de tudo ser, tudo poder, tudo saber-fazer. Segundo Monteiro (2005, p. 130, grifo nosso): “a ideia de um estilo contraria a ânsia de toda empresa pedagógica pelo modelo mais adequado de transmissão. O modelo, ou padrão, como se pode ver, *é a própria rejeição do estilo*. Mais ainda, pode-se afirmar [...] que *o mestre absoluto não tem estilo*”.

Para inconcluir, retornamos a Kupfer (2013, p. 132), que, pautada em estudos lacanianos, apresenta uma curiosa acepção de estilo: “Um estilo pode ainda ser um vaso. Na Antiguidade, alguns povos modelavam grandes recipientes de cerâmica e lá guardavam os documentos em que estavam registradas suas leis. Lacan diz que, nos estilos, uma cultura guardava seus tesouros...”. Neste sentido, a autora pensa que talvez possa a Psicanálise oferecer contribuições ao campo da Educação: “Os estilos são de fato tesouros do sujeito, que muitos deles desconhecem possuir. Nossa árdua tarefa será então a de ajudar, remando contra a maré de muitos discursos sociais, cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro” (Ibid., p. 132-133), isto é, provocá-lo a “a ver se com” *seu* estilo – este que carrega a marca de seu desejo como sujeito do desejo inconsciente.

Ora, se à Psicanálise é “estranha qualquer tentativa de tipificação ou de classificação generalizante” (KUPFER, 2013, p. 128), pois aposta na emergência do sujeito do desejo que face à castração é atravessado por um estilo singular de ser e fazer, pensamos que no campo da Educação, “em oposição aos métodos (ao padrão), pode-se refletir sobre a questão do estilo na tarefa de cada educador” (MONTEIRO, 2005, p. 7), na perspectiva da necessária interlocução entre esses campos do conhecimento e não do rechaço das diferentes especialidades, para, assim, “escutando” os diversos “estilos” de abordagem das “questões educacionais”, provoquemos *leituras outras* e possíveis (re)invenções dos professores e estudantes em relação ao aprender ou não aprender e ensinar ou não ensinar em meio aos impasses e vicissitudes enfrentadas pelo sujeito na busca do saber e em sua constituição.

---

## CAPÍTULO VII – A sala de aula e seus impasses – do enunciado à enunciação: que lugar é esse?

---

Na situação didática, se há de fato, para além de seu papel de exposição de um conteúdo de saber, um sujeito presente, um sujeito sujeitado a seu conflito inconsciente de ser sofredor, desejoso, numa palavra vívida, um sujeito que, atribuído a si o lugar da palavra, intimado de alguma maneira a falar durante um tempo mínimo, alguém que vai expor-se através de sua fala tanto quanto exporá o ensinamento, é o sujeito-professor (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p 200-201).

### 1. A sala de aula, um *espaço psíquico*: o lugar do inconsciente na relação pedagógica

Em *Os professores: entre o prazer e o sofrimento*, livro da professora-pesquisadora francesa Blanchard-Laville (2005) – docente emérita de Ciências da Educação na *Université Paris Nanterre* dedicada à escuta clínica e orientação de professores a partir da Psicanálise –, nos deparamos com a concepção de “espaço psíquico da classe”, aqui assumida como *espaço psíquico da sala de aula*. Fundamentada no pensamento freudiano, a autora afirma que “a realidade psíquica [...] tem uma existência tão atestada e tão frutuosa quanto a realidade material” e que “*determinações psíquicas* atuam no que se refere a toda atividade humana”, dentre as quais a atividade de um(a) professor(a), sendo, pois, essa realidade psíquica decorrente da hipótese psicanalítica da “existência de um *inconsciente* que divide o sujeito, impedindo de que ele seja totalmente ‘senhor em sua casa’” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 23-24, grifos da autora). Neste sentido, pontua:

Ora, existem vários *sujeitos* na situação de ensino, o professor, os alunos e até o grupo, se se considera que o próprio grupo constrói um *aparelho psíquico* próprio que não se reduz à soma dos aparelhos psíquicos individuais, dos sujeitos-alunos e dos sujeitos-professores em constante evolução (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 24, grifos da autora).

Constata-se, assim, o que seria a sala de aula como espaço psíquico: um “espaço mental” e intersubjetivo que, para além de uma dimensão consciente, atestada pela Psicologia, é atravessado e regido pelas leis do inconsciente, ou seja, pela presença de fenômenos vinculados ao *registro psíquico inconsciente* dos sujeitos em situação de ensino-aprendizagem, quais sejam “professores e alunos que, por meio de seus laços, tecem a textura relacional do espaço nos locais de ensino” (Ibid., p. 19). Segundo a autora, sala de aula é um

lugar de paradoxalidades: “desde Freud, o conflito está no centro da vida psíquica – conflito entre desejo e defesa, entre instâncias do aparelho psíquico, o ego e o id, o ego e o superego, por exemplo” (Ibid., p 285).

Nesta direção, Kupfer (1989, p. 58) também questiona se é possível o professor(a) renovar e privilegiar “o conflito como fonte de vida – vale dizer, de Educação”; contudo, sublinha que apesar das possíveis inspirações educativas suscitadas a partir da dialética pulsão de vida e pulsão de morte que emana do pensamento freudiano, “o que não pode ser esquecido é a idéia de que tais forças, presentes no interior do psiquismo humano, escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador”. Ressalta que:

A educação exerce seu poder através da palavra. Seus esforços concentram-se na tentativa de estimular, pelo discurso dirigido à consciência, os indivíduos a se conduzirem em uma direção por ela própria determinada. Da palavra, essa disciplina extrai seu poder de convencimento e de submissão do ouvinte a ela (KUPFER, 1989, p. 58-59).

No entanto, aprendemos desde Freud (1917) que *o Eu não é senhor em sua própria casa*, reiterado por Blanchard-Laville (2005), e, portanto, “a consciência não é o centro do nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade” (KUPFER, 1989, p. 52). Para além dos sintomas, sonhos, atos falhos e lapsos, dentre outras manifestações, o inconsciente está presente nas entrelinhas da palavra falada e escrita, enfim, emerge na linguagem: “Ele está entremeado em nossa linguagem, e a dirige, sem que disso se possa ter conhecimento”, pois “todo indivíduo que abre a boca está, por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa a sua consciência”; assim, “alguém que fala pode expressar muito mais do que está procurando dizer” (KUPFER, 1989, p. 52).

Nas palavras de Blanchard-Laville (2005):

Nós, os professores, nós, os profissionais do saber, talvez devêssemos avaliar melhor esse “isso”... em virtude do fato de que nem sempre queremos saber o que sabemos, e nossos alunos também não, e que, talvez, queiramos e não queiramos, ao mesmo tempo, que eles saibam “isso” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 66).

Oportuno lembrar que o “isso” na perspectiva freudiana refere-se ao inconsciente, que, queiramos ou não, comparece à cena pedagógica e insiste em “falar”, ainda que recusemos a escutá-lo, pois sempre esteve/está/estará influenciando e muitas vezes determinando pensamentos e tomadas de decisões nos diversos contextos da vida cotidiana, inclusive, profissionais. Assim, como sujeitos do desejo, *não somos somente razão*: para além da

instância do Eu à qual temos acesso – o consciente –, há outra parte, possivelmente a maior, à qual não acessamos facilmente – o inconsciente –, esse *estranhamente familiar que nos habita* e inquieta, *enigma a ser decifrado* e que constitui *a verdade de cada um(a)*.

Logo, pensar a subjetividade humana requer a compreensão de que somos sujeitos divididos e, nesta lógica, pensar a constituição da subjetividade e identidade do professor(a) implica atentar-se para as implicações dessa *outra cena* no ser e saber fazer docentes. Conforme pontua Blanchard-Laville (2005, p. 117-118), “há uma notável diferença entre o que gostaríamos de fazer na sala de aula e o que nela fazemos de fato sob pressão de determinantes íntimos que desconhecemos” e sobre os quais não temos o controle: “porque, na verdade, entre a vontade do professor, sua decisão de “ir ver”, e um trabalho efetivo de tomada de consciência e elaboração impõe-se o inconsciente, com todo o peso dos recalques e das resistências que imporão diversas censuras e desconhecimentos” (Ibid., p. 126).

## **2. Invólucro psíquico e transferência didática: para além do sujeito do enunciado**

Blanchard-Laville (2005, p. 263, grifos da autora) propõe a noção de “invólucro psíquico grupal” ao refletir sobre as funções e relações entre professores e estudantes no contexto da sala de aula: “o invólucro é uma espécie de continente criador do *espaço psíquico* da classe, um continente dinâmico e organizador das turbulências psíquicas desse espaço”. Noutras palavras, o invólucro psíquico presente na relação professor-aluno em sala de aula pode ser entendido como “o plano de demarcação entre seu mundo psíquico interno e o mundo psíquico do outro, fronteira que assim ajudará na construção do *espaço psíquico interno*” (Ibid., p. 298, grifos da autora).

A autora ressalta a importância da dimensão verbal e não verbal, isto é, dos aspectos orais e corporais do professor(a) presentes na construção do espaço da sala de aula e estabelecimento do invólucro psíquico que o delimita. Acrescenta que existem “diferentes formas de *vínculos psíquicos que subjazem aos vínculos didáticos*” (Ibid., p. 264, grifos da autora) e os elementos não verbais que emanam do professor(a) também contribuem para o exercício de uma função que nomeia de *função continente do professor*, ou seja, “sua capacidade de acolhida e de transformação dos elementos psíquicos e emocionais desorganizados, desvinculados, brutos, para torná-los um pouco mais toleráveis; em suma, a capacidade do professor de metabolizar os elementos negativos que lhe são dirigidos”.

Supomos que o professor(a), consciente e/ou inconscientemente, exerce *uma forma de dominação* sobre o grupo de estudantes, manifesta para além de sua fala, pois *o corpo fala*. Nesta perspectiva,

[...] essa noção de *invólucro psíquico continente* do espaço psíquico pode ser encarada segundo duas vertentes: num modo defensivo, ela permite ter o grupo de alunos sob o controle permanente do(a) professor(a); mas, por outro lado, sem invólucro psíquico, não existe um espaço delimitado, nenhum continente interior do qual podem ser experimentadas e avaliadas com certa segurança as experiências dos alunos bastante necessárias ao avanço rumo ao desconhecido do saber (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 296, grifos da autora).

Em estudo realizado com professores de Matemática, a autora pontua que o simples gesto de durante uma aula o professor(a) guardar a mão no bolso pode, a depender da situação, apontar “para a dimensão de uma violência pulsional contida” (Ibid., p. 265) e que há, muitas vezes, uma “vontade” agindo “por detrás” da dominação presente na relação pedagógica: desejo latente ou manifesto de, do seu lugar de professor(a), impor-se como centro do discurso, autoridade, detentor do conhecimento, enfim, sujeito em posição de poder sobre o outro. Assim, a construção do invólucro psíquico da sala de aula ocorre mediante “mensagens” transmitidas conscientes e/ou inconscientes de diferentes maneiras entre professores e alunos:

- i) Por meio do tom de voz, ou seja, da fabricação do invólucro sonoro, que pode desvelar amistosidade ou hostilidade, segurança ou insegurança, satisfação ou insatisfação, estima ou humilhação, convicção ou incerteza, podendo afetar positiva ou negativamente o outro, haja vista que “as diferentes tonalidades de voz e suas outras características, seu ritmo, sua amplitude, sua altura etc., participam da construção do clima psíquico do espaço didático” (Ibid., p. 267) e contribuem para a criação ou não de “um espaço de intimidade e de segurança no interior da classe, assim como para fortalecer nos estudantes seu eu de aluno em constituição” (Ibid., p. 270);
- ii) Por meio da função integrativa do rosto e do olhar, que “notadamente contribuem também de maneira essencial para sustentar no aluno uma continuidade psíquica que lhe permita construir seu eu de aluno” (Ibid., p. 270), como nos casos de estudantes com impasses na aprendizagem Matemática, em que a construção de uma “base de confiança” entre eles e o(a) docente parece apresentar “um efeito reparador no que diz respeito aos

- vestígios traumáticos” deixados pelo passado escolar marcado por traumas em relação ao aprender; noutras palavras, a partir das expressões faciais e do “olhar positivo” do professor(a), imbuído de respeito, acolhimento e interesse, pode-se contribuir significativamente no sentido de despertar no estudante novos afetos em relação ao saber ou até mesmo sem perceber auxiliá-los na recuperação de “uma integridade narcísica e [...] reconhecimento de sua identidade” (Ibid., p. 271), pois *quando olho, sou visto, logo existo* e, neste sentido, *se sentir real, ter a sensação de ter um eu*, produz efeitos sobre os vínculos professor-aluno, com possíveis implicações no aprender e ensinar; e
- iii) Por meio do corpo (inteiro), *que todo o tempo fala* aos alunos sem que o sujeito professor(a) d’*Isso* perceba claramente ou até mesmo possa invadir o espaço privado do estudante, que para além de seus discursos verbais e olhares ou ausência de olhares, “escuta” e “lê” os gestos e demais sinais corporais que “não passam na realidade de traduções do estado psíquico interno do modo de vínculo com os alunos, o que implica que as formações que se atêm às dimensões físicas instrumentalizadas podem falhar em seu alvo” (Ibid., p. 273).

Blanchard-Laville (2005, p. 287) sugere que “as desqualificações enunciadas pelos professores podem ‘traumatizar’ de modo duradouro alguns alunos”, o que nos permite pensar sobre os depoimentos de sujeitos participantes da nossa pesquisa:

*Na condição de professor, meu maior medo é me tornar tão fútil quanto a alguns “professores” que tive. Levo de forma muito cravada e latente em mim a angustia de estudar em algumas turmas. (Aluno-já-professor 1/Física – Memória Educativa)*

*Quando a gente escutar falar nos Deuses do Olimpo que somos nós professores do Ensino Superior: “então, são os Deuses do Olimpo”. Eu vejo nitidamente esse processo de chegar e dizer: “eu sofri muito no processo de Graduação, eu sofri muito no processo de Mestrado e Doutorado e hoje eu estou num lugar de privilégio e eu vou meio que reproduzir as práticas, as condutas, ou seja, a forma de agir que os meus professores tiveram comigo”. Então termina meio que esses professores transferindo todas as suas frustrações pra os estudantes. [...] aí eu falo com propriedade na área de Exatas: de professores que enchem o quadro de fórmulas, de professores que colocam artigos em Inglês, em Francês, que muitas vezes nem ele domina a língua, mas é uma forma de punir, sabe, é uma forma de punição que ele encontra para o estudante, para que ele possa ser alimentado no ego dele de que ele é um professor que sabe muito, de que ele é um professor que é cientista, que ele é top... (Professor 2/Química – entrevista)*



*Começo pelas minhas vivências na Educação Infantil. [...] Estudei numa escola particular [...]. Hoje pelas lembranças que tenho posso dizer que não era a melhor, mas era respeitada, tradicional. Não tenho boas lembranças daquele local. [...] estar naquele ambiente parecia punição. Hoje digo que lá não existia vida. Será que aquele espaço era preparado para receber crianças? Porque as professoras nos tratava com tanta rispidez? Era somente comigo e com minha irmã. Mas certamente o episódio que marcou mesmo, foi o fato de uma professora “dar um beliscão” em minha irmã. Quando soube sem motivo aparente. Talvez pelo fato dela ser uma criança que não parava quieta. Minha mãe agiu prontamente, houve uma tentativa de intimidação, e negação de [que] tivesse ocorrido aquele fato. Passaram a mensagem que minha irmã estava mentindo. Não teria sido a professora, mas ela brincando com algum coleguinha. Eu sabia que era verdade, não porque vi a cena, mas porque não era uma escola em que nos tratavam bem. Horrível ter que lembrar disso. O resultado foi que saímos da escola após esse fato. (Professor 3/Matemática – Memória Educativa)*

Assim sendo, “a transferência didática do professor, que não pode deixar de advir de sua relação traumática com o saber” – muitas vezes provocada pelas experiências escolares negativas, como corroboram as narrativas dos docentes de Física, Matemática e Química –, “constitui o canal pelo qual o professor transmitirá a despeito de si as características traumáticas, as impensadas, os enquistamentos, as fossilizações de sua própria relação com o saber” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 305). Afinal, como sujeitos do desejo, “quem de nós não tem uma relação traumática com o saber?” (Ibid., p. 305).

### **3. Situação didática e *setting* analítico**

Ao comparar e diferenciar uma situação didática de uma situação analítica clássica, Blanchard-Laville (2005, p. 193, grifos da autora) pontua que no primeiro caso, independente da disposição topográfica real da sala de aula, a relação pedagógica ocorre face a face entre um(a) professor(a) e um grupo de estudantes, frente aos quais assume como objetivo ensinar “elementos do saber vigente” e, para tanto, “se propõe como repetidor para [ajudá-los] a inscrever-se no campo da cultura”; com isso, o professor(a) “é legitimado em sua fala professoral”, sendo, pois, tradicionalmente “contratado pela instituição para ocupar o lugar daquele que assegura a transmissão”, situação que pressupõe que seu(s) aluno(s) esteja(m) “*sadio(s)*” para aprender, ou seja, “pronto[s] para receber de um professor, daquele professor específico, elementos do saber – que é o saber da comunidade científica do momento – para deles se apropriar”.

Numa situação analítica clássica, por sua vez, a relação é dual, divã-poltrona, na qual evita-se o face a face. Como sustenta a autora, em casos de uso do face a face, seja na relação

dual (psicoterapia analítica) ou em grupo (análise de grupo), o analista vê-se menos protegido e em meio à possíveis reviravoltas no nível das trocas transferenciais. Ao contrário da sala de aula, onde o professor(a) geralmente se submete a prescrições programáticas e “é com muita frequência levado a antecipar respostas a perguntas que os alunos não fizeram a si mesmos, por falta de tempo” (Ibid., p. 193), no *setting* analítico o psicanalista tem todo o seu tempo e “pode não responder às perguntas do paciente ou, de todo modo, adiar suas respostas até o momento em que julgue oportuno dá-las” (Ibid., p. 194). Entende-se, assim, que ao contrário do que ocorre no ambiente escolar, no plano manifesto da situação analítica “não se trata de um projeto que vise à transmissão de um saber [...] trata-se da descoberta do saber que o paciente tem, sem seu conhecimento” (Ibid., p. 193). Noutras palavras:

[...] na medida em que, segundo o modelo da didática, o paciente poderia esperar que o analista lhe oferecesse o saber que não pode deixar de ter sobre ele, este descobre no decorrer do tempo que esse saber não está no analista, mas inteiramente em si, sob a condição de que o outro-analista o ajude a recuperar o acesso a ele (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p 193).

Assem sendo, “o analista ocupa para o paciente o lugar do sujeito que supostamente sabe, mas que deve esforçar-se por conduzir aquele a uma desidealização que o desloca desse lugar” (Ibid., p. 194). Neste sentido, em relação à situação didática, como evitar que aos olhos dos alunos o professor(a) não ocupe igualmente esse lugar de *sujeito suposto saber*? Como consente a autora, “o saber efetivo do professor é inteiramente diverso” – trata-se talvez da Física, Matemática, Química, dentre outros –, “mas a ambiguidade permanece”: o sujeito professor(a) “pode facilmente se deixar apanhar por esse jogo em virtude das razões referentes à sua economia pessoal e participar dessa fantasia por meio do seu compartilhamento” e, portanto, “sob o pretexto de ser o sujeito que sabe, ele mantém a ilusão de ser o sujeito que supostamente sabe” (Ibid., p. 195). Algumas falas de docentes de Física, Matemática e Química apontam para essa direção:

[...] *eles ficam o tempo todo te testando, pra saber se você realmente sabe.* (Professora 5/Matemática – entrevista)

[...] *dentro das especificidades das disciplinas, né, o bom professor pra mim é aquele que ele domina de fato o que ele tá ensinando.* (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista)

[...] *no primeiro momento a gente tinha aquele estranhamento, eu e meus estudantes, e depois quando eles viam que a minha intenção era ensinar e que eu tinha essa competência para ensinar, não tenho modéstia nenhuma*

*em falar isso, [...] então acabava que a gente se entendia.* (Professora 2/Matemática – entrevista)

Afinal, se no contexto clínico aposta-se que “é enfim quando compreende que o analista nada tem a ensinar que ele [o paciente] entra verdadeiramente em processo de aprendizagem” e que “trata-se com efeito de uma aprendizagem mesmo quando não se trata de ensinamento” (Ibid., p. 196), no contexto escolar a relação com o saber ou aprender e ensinar se desdobra de outra maneira: os estudantes esperam que os professores *tenham o saber e saibam transmiti-lo*, enquanto os docentes corroboram que *dominar os conteúdos* de sua área de atuação e *dispor de competência para ensinar* são estatutos fundantes para o exercício da docência, em contextos universitários ou da Educação Básica.

Se na situação analítica o paciente – este que fala – em relação ao analista – este que escuta e interpreta – é o psicanalisado, na situação didática o professor – este que fala – em relação ao aluno – este que escuta e a seu modo apr(e)nde – seria o psicanalizado, pois na exposição supomos que para além do saber exposto, o sujeito se expõe. Na corrida contra o tempo para concluir os conteúdos da aula e alcançar os objetivos programados pelo currículo escolar/plano de ensino, o professor(a) geralmente deixa “pouco espaço para o aluno expressar seu desejo de saber” (Ibid., p. 196), ao passo que na clínica psicanalítica o sujeito que sofre e pede ajuda, pois visa à cura, “não deixa de formular perguntas candentes sobre si” (Ibid., p. 193), ou seja, de falar e escutar-se supondo que quem o ouve sabe sobre ele. Assim, se na sala de aula tradicionalmente é o docente que fala, pois é quem supostamente sabe – seja pelo olhar do aluno ou de si sobre si, como desvelam as narrativas dos professores participantes da pesquisa –, no *setting* analítico quem fala é o analisante, este que tem o saber sobre si, ainda que d’Isso não saiba. Enfim, Blanchard-Laville (2005, p. 196) pontua que “a existência do sujeito didático advém de uma clivagem: como se o aluno não tivesse nem família, nem história pessoal, e não possuísse ‘saberes precedentes’”.

#### **4. Um lugar do eu-privado/pessoal e eu-público/profissional?**

O trabalho psíquico, argumenta Blanchard-Laville (2005, p. 130), “acompanha todo profissional à medida que ele se profissionaliza, ao separar, na medida do possível, o espaço profissional de questões estritamente pessoais”. A autora afirma ser “bem frequente que, por desconhecimento, o problema venha a ser elaborado ao contrário: os professores têm o

louvável desejo de buscar a qualquer preço respostas profissionais em situações nas quais não se atrevem a reconhecer que são pessoalmente afetados” (Ibid., p. 130).

É, pois, habitual entre os professores, como também entre profissionais de outras áreas, emergirem manifestações como:

*[...] um professor de Física, acho que ele estava estressado com a vida dele pessoal e um estudante foi tirar uma dúvida [ininteligível] e ele escreveu na metade do quadro a fórmula com a letra gigante. Eu fiquei com vergonha, como se fosse comigo, né? [...] eu falei com meu colega: “Ó, esquece, esse professor hoje não tá bem”. [...] Mas ele não precisava ter feito aquilo. [...] a pessoa entra na sala de aula e não esquece os problemas lá fora, desconta [no aluno] e isso marca.* (Professora 3/Física – entrevista)

A narrativa apresentada nos remete à ideia de que para ser “bom” professor(a) e sustentar relações interpessoais positivas no ambiente de trabalho faz-se necessário deixar as questões e problemas pessoais “em casa”, pois pela porta da escola/sala de aula somente o eu-profissional é permitido adentrar. Neste sentido, a pergunta: (como) é possível o sujeito do desejo, regido pelas leis do inconsciente, dividir-se intencionalmente em dois – eu-privado *versus* eu-profissional – para, quando na “pele” de professor(a), entrar/estar em contato somente com a suposta “parte saudável de si” em detrimento da “outra parte ‘doente’ ou indesejável” identificada como imprópria para os contextos de atuação profissional?

Como possíveis reflexões:

[...] é, pelo contrário, começando pelo reconhecimento da ligação entre o pessoal e o profissional e aceitando acolher em si os próprios movimentos psíquicos que se pode instalar um trabalho que tenha como objeto essa infiltração do pessoal no profissional, a fim de se caminhar para um maior profissionalismo (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 130).

Um docente reconhece as implicações das “questões pessoais” nas vivências profissionais e pontua que as vicissitudes enfrentadas em sua trajetória de vida, formação escolar e atuação docente contribuíram para a construção do (ser) professor (ainda inacabado) que é/tornou-se:

*[...] os alunos já chegam na sala cobertos de informações sobre mim, que já se torna um processo muito difícil de dar aula. Eu já tive conflitos aqui com estudantes [...]. Prejudicaram. Mas depois os alunos começaram, quando eles me conheceram, já... ou seja, viram quem eu era: “Pô, professor, muita coisa que falavam do senhor não tem nada a ver”. Ou seja, aquela coisa que se cria, que tem um fundo de verdade, eu reconheço, porque eu era muito diferente. [...] cheguei num processo, eu estava terminando meu doutorado, viajava muito, não é? Então esse processo de*

*irritabilidade, eu estava num processo de divórcio, sabe? Um monte de coisa que estava na minha cabeça. Então, esse início da UFOB não foi um início que hoje eu digo “pô, foi um início bacana, não é?”. Mas me ajudou a ser o professor que eu sou hoje. (Professor 2/Física – entrevista)*

Nesta perspectiva, assumir a ligação entre “o profissional” e “o pessoal” é reconhecer que professores e estudantes *são pessoas*: “os professores e os formadores de professores com frequência perderam o contato com sua própria interioridade psíquica, tendo transformado numa espécie de dever a erradicação da dimensão pessoal de seu ato de ensino ou de formação” (Ibid., p. 130-131), como corrobora a fala: “[...] *repensar a minha prática, eu acho que a gente sempre tem que buscar essas reflexões, fazer autorreflexões [...] durante a própria entrevista que você me fez, o fato de eu reviver situações, falar de mim, até me ajudou a me conhecer um pouco mais, a pensar nas minhas aulas...*” (Professora 3/Física – entrevista), desvelando, assim, que ao revisitar sua história como aluna/professora e acessar a interioridade subjetiva/psíquica, é possível *escutar o que se diz no dito* e ressignificar a trajetória pessoal e profissional com novos sentidos que ressoam sobre a identidade do professor(a) e sua relação com o aprender e ensinar.

Outra professora, em sua Memória Educativa, declara que rememorar “*aspectos que, de alguma forma, foram muitos marcantes [que] fazem parte da minha caminhada e da constituição dos meus diferentes “eus”: pessoa, profissional, pesquisadora, educadora*”, possibilitou escutar-se e ler-se na medida em que (re)escrevia sua história de vida, formação escolar e vivências profissionais: “*Grata pela oportunidade de reviver a minha história e refletir sobre como os meus “eus” chegaram até aqui.[...] tenho certeza que foi uma experiência muito bacana reviver e refletir sobre todos esses momentos*” (Professora 1/Física – Memória Educativa).

Importante proposta de Blanchard-Laville (2005, p. 134) aos professores a *reaprendizagem da escuta de si*: “Constato que os professores devem passar imediatamente por uma reaprendizagem da escuta de si mesmos, pois não podemos deixar fora da sala de aula tudo aquilo que somos, tudo aquilo que sentimos”; pelo contrário, sugere a autora, “aceitar sentir o que se sente não equivale a deixar-se levar tranquilamente pelas próprias inclinações naturais”, mas, em vez disso, trata-se “de tentar elaborar o que é sentido de modo a separar o espaço profissional dos próprios empreendimentos narcísicos e libidinais, na medida em que isso seja possível, em benefício dos alunos”.

Assim, retornamos ao depoimento sobre o caso do docente que, aparentemente “estressado com a vida pessoal”, assumiu a aula “sem esquecer seus problemas” e “os

descontou no aluno” – fato que “marcou” a professora, que, na “pele” de estudante à época, também sentiu-se ferida pela atitude do docente e *se colocou no lugar do outro* (seu colega); algo da ordem daquilo que em *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905) e *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921) Freud nomeou de *emföhlung* (sentir com, sentir dentro) ou “empatia”, conceito que aparece na obra freudiana associado à “identificação” como expressão de um laço emocional entre eu-outro, um processo consciente e/ou inconsciente que envolve a apreensão do eu estranho do outro. Possível pensar que para a docente essa “cena” do passado escolar – uma “ferida na memória” – se inscreveu em sua constituição subjetiva e é, de alguma maneira, reavivada/reatualizada em seu saber fazer pedagógico sob a crença circulante nas instituições escolares – reflexo das tentativas de racionalização do ensino (NÓVOA, 1992) – de que eu-pessoal/privado e eu-profissional/público não podem coabitar o eu- professor(a) em atuação profissional no espaço psíquico da sala de aula.

Noutras palavras, *o estudante também é uma pessoa*. Em narrativa de um professor de Química, os alunos, assim como os professores, são apontados como “pessoas inteiras” que trazem para o interior da sala de aula suas felicidades e frustrações, as quais interferem no processo de ensino-aprendizagem; daí a importância da escuta do outro no ambiente escolar:

*[...] às vezes tem estudante que fica em silêncio e eu peço pra ele falar alguma coisa e o estudante às vezes diz: “olha, professor, eu não estou bem nesse momento, eu estou passando por alguns problemas e tudo mais”. E eu sempre falo pra eles que eu entendo o que eles estão passando e caso eles prefiram sair da aula, prefiram depois falar comigo isoladamente, que eu estarei sempre à disposição... (Professor 2/Química – entrevista)*

Destarte, é preciso reconhecer que sua vida pessoal, subjetiva, histórica e socialmente constituída imprime marcas tanto no ser-saber-fazer docente quanto no ser-saber-fazer discente, sendo da ordem do impossível racionalmente separar o eu-pessoal do eu-professor ou eu-aluno, pois as inscrições da caminhada escolar e extraescolar produzem efeitos visíveis e invisíveis em seus percursos formativos e relação com o aprender-ensinar (ALMEIDA, 2002). Entretanto, e pensamos ser esse o cerne da problemática levantada pela docente de Física citada, o problema não seria o professor(a) adentrar o espaço da sala de aula portando sua personalidade e “questões particulares”; o problema seria permitir que seu mal-estar ainda não elaborado subjetivamente afete negativamente o trabalho pedagógico e as relações interpessoais com os estudantes e demais sujeitos da instituição escolar.

Como afirma Nóvoa (1992), a profissão docente é fortemente impregnada de valores e ideais, complexidades humanas e científicas. Independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que atue, ser professor(a) implica em aprendizagens constantes e oscilações subjetivas, pois a “pessoa-professor” e o “professor-pessoa” nunca estarão prontos e são simultaneamente produtos e produtores de seus contextos sociais/profissionais. Conforme Jennifer Nias<sup>85</sup>, citado pelo autor: *o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor*; ou seja, sua maneira de ser e sua maneira de aprender e ensinar se entrelaçam indissociavelmente, pois hoje sabemos que *o professor é inteiro* no sentido de não ser possível separar seus “eus” pessoal e profissional.

Como reitera Blanchard-Laville (2005), as situações profissionais fazem emergir emoções e movimentos psíquicos internos; portanto, não dá para o professor(a) simplesmente erradicar-se de si mesmo, separando-se em dois, o pessoal do profissional. A autora aponta a importância do trabalho de elaboração, de reflexão sobre a prática docente e conhecimento de si, para que o professor(a) possa identificar e se (re)posicionar subjetivamente frente aos temores, angústias, incidentes, insatisfações e impasses do saber fazer profissional, pois “as dificuldades da prática profissional não se acham dissociadas dos outros fragmentos da vida e da estrutura intrapsíquica que os organiza” e que, portanto, “essa busca os leva a refletir sobre sua própria relação com o saber ensinado, relação advinda de sua história pessoal e de sua formação, bem como da evolução dessa relação depois que começaram a lecionar” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 126-127)

## 5. Um lugar de gaiola/prisão ou de asa/liberdade?

Para refletir sobre essa questão, recorreremos à *Gaiolas e Asas*<sup>86</sup>, crônica do educador, psicanalista e escritor Rubem Alves [1933-2014]:

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar (ALVES, 2001, online, grifos do autor)

<sup>85</sup> NIAS, Jennifer. **Changing times, changing identities: grieving for a lost self**. Educational Research and Evaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

<sup>86</sup> ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso: 22 out. 2022.

Nesta linha de pensamento sobre escolas e salas de aula como “gaiolas” ou “asas”, um professor enuncia: “[...] parece uma prisão, [...] as escolas parecem presidiários: é portão, sirene, tem alguém ali que tá impedindo de você sair” (Professor 3/Matemática – entrevista). Assim complementa: “aquilo parece um lugar que não é muito propício pra você ficar, você se sente angustiado; eu não sei como eu aguentei estudar em locais assim durante tanto tempo”.

Seria exagero comparar a escola/sala de aula com um presídio? Para o referido professor, não. Afinal, resguardadas as especificidades, tratam-se de “espaços educativos” cuja estrutura física e regras de funcionamento possuem determinadas similaridades. Assim, se comparada à prisão/cela, temos em relação a certas escolas/sala de aulas: sanções em casos de desobediência e “mau comportamento” (práticas disciplinares como castigos, advertências, avaliações surpresas, suspensão ou mesmo expulsão e transferência escolar, dentre outras); possíveis “gestores delegados”, “seguranças policiais”, “coordenadores inspetores”, “professores carcereiros” e “alunos violentos”; grades e conjunto de salas (muitas vezes pequenas e superlotadas) com portas fechadas; alarmes sonoros que anunciam e autorizam entradas e saídas, recreação e refeição, início e término de aulas; corredores comprimidos (comumente supervisionados), nos quais a circulação ou estadia depende expressamente de consentimento institucional. Enfim, como assinala o professor entrevistado, um lugar que pode aprisionar e provocar mal-estares: “você se sente angustiado”, de onde se deseja sair, mas que “tem alguém ali que tá impedindo” (Professor 3/Matemática – entrevista).

O docente, pai de uma garota de três anos, confessa desejar para a filha escolas que sejam asas e não gaiolas: “eu não quero que a minha filha estude numa escola que seja parecida com algumas experiências que eu tive; [...] formato de capitania, de fila para entrar, [...] os castigos” (Professor 3/Matemática – entrevista), o que nos sugere que o passado escolar dos pais, sua própria infância e a criança que foram podem ressoar nos desejos direcionados aos filhos. Nas relações pais-filhos e professores-alunos, é possível que restos do infantil e das experiências de criança promovam um (re)encontro e desencontro “do adulto consigo mesmo”, com “sua criança”. A fala do professor traz algo nesse sentido: suas vivências escolares traumáticas em “salas de aulas gaiolas”, isto é, opressoras e desestimuladoras de voo, são inconscientemente “reatualizadas” na relação com a filha, para quem deseja “escolas asas”:

*[...] a gente começou a procurar uma escola que tivesse ‘a cara’ de M., porque, assim, M. gosta muito de liberdade, ela gosta de questionar, ela questiona, ela não aceita quando a gente impõe determinadas regras, se ela*



*não entendeu o porquê daquela regra, apesar de ser tão pequena. Ela gosta de natureza, ela gosta de dançar, ela não se concentra por muito tempo parada fazendo uma determinada coisa... (Professor 3/Matemática – entrevista).*

Para o mesmo docente, uma “escola gaiola” seria aquela entrelaçada aos ideais do autoritarismo que ocupa o lugar da autoridade pedagógica, ou seja, sem ou com pouco espaço para diálogos, questionamentos e manifestação do desejo, como ocorre, a seu ver, em instituições de ensino militarizadas:

*[...] se eu puder aconselhar, não coloque seu filho na escola militar, seja da polícia militar ou do exército, se tem alguma ligação com as forças armadas/militares eu não aconselho. Teve uma prima minha de consideração que estava comentando comigo que o filho estava no colégio da polícia militar [...] era um colégio muito bom e ele não quis, ele não queria cortar o cabelo. Ele estudou, acho que dois anos, mas aí ele, tipo assim, com 13 ou 14 anos, ele não quis mais [...] obrigar a pessoa a fazer determinadas coisas<sup>87</sup>, são muitas regras, é muita opressão [...] é o tipo de escola que eu não quero nem trabalhar nem colocar a minha filha (Professor 3/Matemática – entrevista).*

Assim, desejar uma escola/sala de aula que seja asa/liberdade para a filha – esse ser que é e ao mesmo não é *extensão de si mesmo* – parece configurar-se uma tentativa subjetiva e inconsciente de “fazer as pazes” com a criança reprimida dentro de si, esse “adulto infantil” ainda preso aos desejos infanto-juvenis insatisfeitos, enfim, às feridas na memória, como reitera: “*eu penso que uma escola próxima das características que essa escola oferece [Pedagogia Waldorf], eu me sentiria bem e eu acredito que minha filha também vai gostar, um ambiente mais livre*” (Professor 3/Matemática – entrevista). Uma “escola asa” seria, nessa perspectiva, uma instituição de ensino que respeita as singularidades do sujeito, que escuta o desejo das crianças e jovens, que compreende o estilo e tempo de aprendizagem de cada um(a), que promove o acolhimento das diferenças e o diálogo com a diversidade, que educa para a liberdade e pensamento crítico, que desperta a curiosidade e é avessa aos modelos de padronização do ensino e dos sujeitos, que se sustenta na autoridade e não no autoritarismo.

Assim, uma escola/sala de aula “asa” não pode ser confundida com um espaço educativo destituído de regras, uma “terra sem lei”, sem ordem social, onde “todos podem

---

<sup>87</sup> Refere-se às “regras inquestionáveis” e tentativas de padronização dos professores e estudantes em relação, por exemplo, às vestimentas, uso de acessórios, tatuagens e cabelo: comentou-se durante a entrevista sobre casos de escolas cívico-militares orientarem/exigirem que os meninos cortassem seus cabelos longos (inclusive, sob argumentos do tipo “para não serem confundidos com as meninas”) e que as garotas não aderissem aos “cortes da moda” e mantivessem seus cabelos presos em coque, trança ou rabo de cavalo, sob o argumento de estarem “fora dos padrões” da instituição.

tudo”. Como pontua Freud (1930), ainda que as normas muitas vezes revelem-se insuficientes, os vínculos humanos (na família, no Estado, enfim, na sociedade) são regulados por elas; portanto, a lei configura-se como condição *sine qua non* para a vida em sociedade. Destarte, se na sociedade as relações humanas não podem prescindir de leis, a escola, como instituição social, se sustenta e é atravessada por elas, sem as quais seu funcionamento e permanência estariam sob ameaças. São as normas, as leis, que fazem laço social: permitem, limitam e/ou mesmo proíbem desejos e ações do sujeito e, assim, possibilitam a convivência social e o evitamento de possíveis barbáries, por exemplo, pois a agressividade, ameaçadora da civilização, revela-se como constitutiva da subjetividade humana.

A esse respeito, em carta enviada a Albert Einstein [1879-1955] sobre “*por que a guerra?*”, Freud (2010 [1932], p. 419) escreve: “Em princípio, portanto, conflitos de interesse entre os homens se resolvem mediante o emprego da violência. Assim é em todo o reino animal, do qual o ser humano não tem como se excluir. Mas a isto se juntam, no caso dele, conflitos de opinião que atingem altos graus de abstração”. Daí, segundo o autor, o necessário estabelecimento da lei, da ordem social:

A comunidade precisa ser mantida de forma permanente, precisa se organizar, criar preceitos que previnam as temidas rebeliões, estabelecer órgãos que velem pela obediência aos preceitos – às leis – e cuidem da execução dos atos de violência legítimos. O reconhecimento de uma comunidade de interesses produz vínculos afetivos entre os membros de um grupo unido de pessoas, sentimentos comunitários que são a base de sua autêntica força (FREUD, 2010 [1932], p. 421).

Submetido às leis sociais ou normativas, que são responsáveis pela manutenção da cultura, o sujeito é então “educado” para a repressão de sua agressividade, dos impulsos de destrutividade e desejos que afetam negativamente a convivência com os outros, de modo que, se transgredidas, pode responder à convocação da justiça – essa que para Freud (2010 [1930], p. 57) é a primeira exigência da civilização, entendida como “a garantia de que a ordem legal que uma vez se colocou não será violada em prol de um indivíduo” – e sujeitar-se à punição ou outros modos possíveis de responsabilização. Noutras palavras, *nenhum sujeito é a Lei*; entretanto, está sujeitoado a ela, cuja incidência visa o seu “ajustamento” e as renúncias pulsionais, ou seja, controlar o gozo irrestrito de um em relação ao coletivo<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Sobre a questão da inscrição da Lei simbólica na subjetividade e os percalços com as leis sociais, sugerimos como leitura: AQUINO, Ana Paula de. **Da Lei às leis**: reflexões teórico-clínicas sobre os inimitáveis. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_fafa32fdd6d9f6d6b2cc8cccd070f16d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_fafa32fdd6d9f6d6b2cc8cccd070f16d). Acesso: 24 out. 2022.

Na crônica reportada, Alves (2001) pontua que, em meio à reiterada violência escolar e perda da autoridade docente, não raramente o professor(a) se vê entre balbúrdias, ameaças, ofensas e desrespeito. Sala de aula? “Jaula de aula”, insinua o autor face aos relatos de horror e medo que escuta de professoras: “uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e as domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres”. Para muitas docentes, segundo ele: “O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha com os tigres”. Neste sentido, uma aluna-já-professora relata experiências traumáticas em escolas, onde se viu presa em “jaulas de aula”, entre garras à mostra e dentes arreganhados de tigres famintos:

*[...] tem uma experiência que me fez largar da Educação Básica na escola pública, que foi a situação de violência. Estava isso já com alunos do ensino normal, durante o dia. [...] aí ele me falou que ia me esperar na saída da escola, me ameaçou e eu fiquei com medo. E eu não voltei mais para dar aula. Eu fui embora, tipo, pedi para alguém me buscar porque eu fiquei com medo e eu não voltei mais. [...] falei assim: “Cara, isso não é para mim”. Aí depois disso, eu só trabalhei em escola particular. Aí eu tive, assim, não tive nenhuma experiência negativa de fato, aí que eu comecei a ter mais recursos. [...] A experiência foi muito positiva, não tive nenhum problema, assim, na escola particular... (Aluna-já-professora 2/Física – entrevista)*

Assim sendo, instala-se a impressão de que cada vez mais os professores parecem não sentir alegria de ir à escola, demonstram não ter prazer em ensinar e “ensinando sem se enunciar, acabam por adoecer e/ou renunciar” à profissão e ao ato professoral (SACCO, 2017, p. 23). Parafrazeando Caetano Veloso, em *Dom de iludir*, os professores sabem (ou sabem sem saber) *a dor e a delícia de ser o que é*, de saber fazer o que faz (e o que se deseja saber fazer), de estar onde está (e onde não está ou se deseja estar) “presos” ou “livres”. Ficam, portanto, abertas, as instigantes e complexas questões: o que fazer com *isso* e como transformar “escolas gaiolas” em “escolas asas” sem perder a autonomia e autoridade institucional e pedagógica necessárias para a formação do sujeito do desejo na contemporaneidade, ou como tornar as prisões mais análogas às escolas e estas menos parecidas com prisões?

## 6. Um lugar de prazer e sofrimento?

Para Blanchard-Laville (2005, p. 25), no exercício cotidiano da prática pedagógica os professores oscilam entre dois polos em constante movimento: prazer e sofrimento. Em meio

aos efeitos das mudanças sociais e culturais, a profissão professor(a) vê-se sitiada e imbuída de “provações inerentes a esse lugar que se tornou difícil hoje de ocupar”, pois, também corroboram os professores e alunos-já-professores, “o reconhecimento e a auto-estima deixaram de ser hoje tão evidentes quanto outrora” nessa profissão cada vez mais desafiadora, desvalorizada social e economicamente, além de marcada pelos “fenômenos de violência [que] tendem a penetrar nos próprios espaços de ensino” e pelo desinteresse dos estudantes em relação aos estudos e assuntos escolares ou mesmo o *medo de aprender*, o que provoca angústia nos professores (Ibid., p. 25).

Algumas narrativas docentes testemunham os movimentos de oscilação entre prazer e sofrimento sobre os quais falam a autora:

*O que mais me angustia, aí, são tantas coisas (risos). [...] esse processo mesmo de proletarização da área e da profissão, parece que a gente sempre tá nadando contra a corrente. [...] políticas públicas colocadas de cima pra baixo, da falta de diálogo, né, com as pessoas que fazem parte dessa comunidade; [...] essa questão mesmo do próprio processo de proletarização porque é uma coisa que acaba influenciando muito a nossa carreira, a desvalorização, eu fico analisando tudo, né, que se relaciona à educação e eu acho que o que mais me angustia é esse processo de desvalorização, condições de trabalho, políticas públicas que não favorecem [...] só que como uma freiriana que sou, que tento ser, eu sou esperançosa também [...] acho que a gente tem como lutar contra isso, e o que me alegra é pensar que se a gente for trabalhando de uma maneira, plantando uma sementinha aqui, outra sementinha ali, de alguma maneira a gente vai ter retorno sim e fazer com que pequenas mudanças gerem grandes mudanças, né? Então eu acho que o que me alegra na profissão é esse esperar.* (Professora 1/Física – entrevista)

*[...] o que tem me angustiado na docência é essa relação dos estudantes com a escola, essa fragilidade, sabe? A escola ter se constituído um espaço de depósito, de passar o tempo e não num espaço de diálogo e interação. Então isso me angustia muito. E me alegra na docência quando a gente começa... me alegra na docência quando eu percebo que esses estudantes [licenciandos] desistem de desistir e acreditam ser possível a gente construir novas realidades mesmo em condições tão desfavoráveis quanto as nossas.* (Professora 1/Química - entrevista)

*Nós somos muito desvalorizados socialmente. Quando você fala que é professor universitário, tem uma pequena faísca de valorização nossa, mas ela não é tão grande quanto deveria [...] eu queria estar num lugar melhor muitas vezes, um lugar que me desse uma oportunidade de se fazer pesquisas com maior qualidade. [...] o que ainda motiva estar aqui [na UFOB e em Barreiras-BA] é porque a gente ainda tem muito o que fazer em termos de crescimento social. [...] resumindo a história, é que eu gosto muito de ser docente e pesquisador. O que me desmotiva, o que me entristece muitas vezes é o local onde eu estou que [ininteligível] reúne todas as condições para a gente desenvolver o trabalho mais satisfatório. Então a gente tem que criar, temos que criar alternativas, tá, para que a*

*gente se motive mais. Ou seja, tem que ser mais proativo ainda do que seria em qualquer outro lugar para fazer isso aqui funcionar, não é? (Professor 2/Física – entrevista)*

*[...] eu não me enxergo mais hoje em outra profissão. [...] eu já fui diretor de escola, mas eu sou meio travado. [D]essa parte administrativa, burocrática, não gosto, não é comigo [...] vai me causar sofrimento. (Professor 3/Matemática – entrevista)*

Blanchard-Laville (2005, p. 114) pontua que prazer e sofrimento, satisfação e insatisfação, encanto e desencanto são sentimentos inerentes ao *eu-professor(a) sempre em (re)construção* que devem ser acolhidos e trabalhados processualmente ao invés de evitados, recalcados e denegados: “podemos ter construído um eu-profissional quase confortável, e mesmo assim não estar plenamente satisfeitos; podemos não despertar as partes de nós mesmos que “escolhemos” antes de adormecer, de congelar”, embora, importante salientar, que “o despertar, o degelo, não acontece sem sofrimento, mas nem por isso acontece sem prazer”.

Blanchard-Laville (2005, p. 133, grifos nossos) fala das implicações psicológicas da prática docente, dos desafios dessa profissão e seus efeitos psíquicos, e sublinha que como trabalhadores “os professores se vêem às voltas com um sofrimento de ordem psíquica” e que mediante a dimensão “impossível” da educação, apontada por Freud (1925; 1933), “nenhum de nós escapa a isso”, de modo que todo professor(a) mais cedo ou mais tarde percebe-se face à necessidade de “se acomoda[r] à situação *à sua maneira* e com um maior ou menor grau de conforto, tendo os professores de enfrentar o sofrimento psíquico profissional específico do ofício que exercem”. Neste sentido, independentemente do nível, etapa e modalidade de ensino em que atue, cada professor(a), a seu modo, cria seu *estilo* de aprender e ensinar e de lidar com o mal-estar e impasses subjetivos ou mesmo objetivos, ou seja, desenvolve “estratégias singulares, formas de defesa que é preciso apreender a fim de compreender a natureza desse sofrimento e para acompanhá-los numa prática de libertação” (Ibid., p. 133).

Em outras palavras, oportuno acentuar: para além dos sentidos psicopatológicos, o sofrimento do professor(a) em situação de ensino “é inerente à posição daquele que deseja instalar e manter o vínculo didático”, haja vista que “assim como na vida o sofrimento é a própria condição desta vida, assim também o sofrimento profissional é nosso motor na cena do trabalho” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 306). Isto posto, o sofrimento, do qual ninguém consegue escapar, pode, então, tanto paralisar o sujeito quanto colocá-lo em

movimento de busca, de (re)criação de si, da vida e do ser-saber-fazer docente: “na cena profissional, esse sofrimento é o agulhão que permite inventar” (Ibid., p. 306).

Como reflete a escrita de um professor: “*não sei fazer outra coisa, como já tentei outra profissão e não fui feliz. Não sei se é amor pelo que faço, mas a complexidade da sala de aula principalmente, me atrai*” (Professor 3/Matemática – Memória Educativa). Enfim, a sala de aula, no contexto da educação básica ou superior, parece constituir-se para professores e estudantes um lugar onde o prazer e a felicidade de aprender e ensinar, “apesar de tudo”, resistem.

## 7. Um lugar de adoecimento e de cura?

As falas dos professores participantes da pesquisa apontam para a hipótese de uma “pandemia do adoecimento docente”, tanto físico quanto emocional e psíquico. É como se dissessem: *a escola/sala de aula adoecer*, ou, melhor dizendo, *esta escola que está aí adoecer*. A esse respeito, Sacco (2017, p. 174) adverte que muitas vezes a renúncia à profissão docente, seja por parte de professores veteranos ou iniciantes, antecede a doença, podendo estar ligada às tentativas conscientes e/ou inconscientes de se evitar fontes de desprazer e, conseqüentemente, os respectivos efeitos indesejáveis: “a saída desses professores por meio do adoecimento pode ser compreendida como uma forma de, ao saírem, declararem que não queiram ter seus corpos consumidos, assim como aqueles que renunciam de início não vislumbrem qualquer evidência de serem poupados”.

Uma professora, ao falar sobre a questão da saúde física e mental dos docentes e discentes, especialmente no contexto das escolas da Educação Básica, acredita que, enquanto a sociedade atual se revela cada vez mais adoecedora, a sala de aula é um ambiente que pode, também, determinar possíveis mal-estares: “*eu acho que [a escola/sala de aula] é um espaço adoecedor [...] acho que a nossa sociedade ela é adoecedora*” (Professora 1/Química – entrevista). De acordo com a docente, “*minha aluna me mandou semana passada: ‘[...] teve dois casos de suicídio nas escolas de Barreiras e a gente tem que sentar e discutir isso na próxima aula de estágio’. Eu não me sinto preparada para debater sobre esses temas dentro da escola. São temas sensíveis...*”. Nas palavras da referida professora, além da complexidade inerente aos processos de ensino-aprendizagem, os espaços físicos precários e inadequados de muitas escolas públicas brasileiras desestimulam o desejo de aprender e ensinar, e favorecem o adoecimento de professores e estudantes: “*será que o menino que não fica inquieto aqui*

*não está também inquieto porque ele está em uma sala extremamente abafada, com vinte pessoas, um calor infernal?”* (Professora 1/Química – entrevista).

Segundo Sacco (2017, p. 13), a docência para alguns pode representar sofrimento, mas, para outros, salvação: “enquanto alguns professores adoecem dando aulas, outros se curam; enquanto alguns se afastam da precariedade das condições escolares, outros se enunciam pela e na transposição delas”. Ao questionar a possível “existência material de um mal-estar propriamente docente, que vija exclusivamente durante o professorar e que, portanto, seja passível de cura” (Ibid., p. 13), o autor ilustra dois casos envoltos pela dimensão potencialmente “curativa” da sala de aula: o primeiro, um professor que, aborrecido com a decisão dos colegas em aderir a uma greve, “pensa em trocar de unidade de ensino ou mesmo desistir da profissão até o momento em que começa a aula e aquela discussão na qual foi ‘voto vencido’ e lhe angustiou profundamente se torna completamente irrelevante, esquecida”; e o outro, um docente que “se cura de uma enxaqueca toda semana ministrando a mesma matéria. Quando termina a aula sequer lembra como a começou” (Ibid., p. 184).

Oportunamente, o depoimento de uma professora do CCET/UFOB ilustra o sentido “terapêutico” que a docência universitária tem para ela:

*[...] para mim ser professora tem um significado [...] uma pessoa me perguntou, tem a mesma idade que eu, nasceu no mesmo ano que eu e se aposentou, e me perguntou: “por que você ainda não se aposentou?”. Eu falei: “**porque eu gosto, eu estou no melhor momento da minha carreira**”. Eu estou trabalhando com [...] estudantes amadurecidos, as nossas aulas são pautadas no diálogo, então eu estou estudando temas que eu gosto, que é Educação Matemática Inclusiva, planejamento de aulas de Matemática e jogos na Educação Matemática, teorias e didáticas da Matemática; então **eu não tenho porque me aposentar, porque estou no melhor momento da minha carreira. Então ser professor, pra mim, é uma realização profissional, pessoal.*** (Professora 2/Matemática – entrevista)

Como pontua a professora, o significado do “ser professora”, para ela, está enlaçado à sua história de vida e formação escolar/universitária, bem como ao contexto atual de exercício profissional e, portanto, às experiências dele emergentes: atuar em cursos de formação docente como “professora de professores” e/ou de futuros professores, ou seja, trabalhar temas de seu interesse com “estudantes amadurecidos”, como nomeia, é diferente da docência exercida nas salas de aulas da Educação Básica, onde a construção dos significados em torno do ser professor(a) é atravessado por um conjunto de outros elementos, como o perfil discente, as condições de trabalho, a estrutura física das escolas e o suporte tecnológico,

dentre outros, motivadores da demissão subjetiva do ensinar e abandono da profissão. Nesse sentido, relata:

*[...] acompanho os egressos do curso [de licenciatura em Matemática], e uma aluna egressa [...] eu perguntei: “como você está?; como são suas aulas?”. Ela falou: “péssimas, estou escrevendo minha carta de demissão”. Então eu venho apoiando essa egressa, desde ano passado; desde quando ela concluiu [...] começou a trabalhar e ela vem se desiludindo cada vez mais com a profissão. Os estudantes estão extremamente desligados, desinteressados, [...] nos estágios também fala[m] a mesma coisa e tal. Então, assim, **eu acredito que essa resposta [sobre o que significa ser professor(a)] ela vai muito do contexto, se você perguntar [...] para alguém que está na escola confortável, que tem domínio das metodologias ativas, que tem apoio pedagógico, que tem todos os materiais curriculares à disposição, que trabalha em equipe, ele vai dizer, ela vai dar uma resposta; agora, [...] a alguém que está numa sala de aula, em uma escola, onde os estudantes não tem o menor interesse, onde não tem recurso suficiente, então ele vai dar outra resposta.** (Professora 2/Matemática – entrevista)*

Ou seja, para a professora entrevistada, com mais de 40 anos de profissão, a sala de aula universitária pode ser concebida como um “lugar de bem-estar” que, embora com desafios imanentes, traduz-se em espaço de realização profissional e pessoal; ou seja, *está onde deseja estar*, como evidencia sua renúncia à proposta de aposentadoria. Para a outra professora, por sua vez, recém-licenciada, a sala de aula desvela-se como “um lugar de mal-estar”, de desprazer, amargor. De acordo com Blanchard-Laville (2005), demora-se determinado tempo para que, no nível psíquico, ocorra a passagem da “posição de estudante” para a “posição de professor(a)” e que, dada a singularidade da dimensão subjetiva e história psíquica de cada sujeito, é da ordem do impossível determinar exatamente a duração desse período de transição marcado por crises, incertezas e movimentos incessantes de oscilação entre satisfação e insatisfação.

Assim, noutras palavras pode-se dizer que se trata de um lugar “de cura” para uma e “de adoecimento” para a outra que, em meio às dores e desencantos da profissão, vê-se face à iminente *morte do desejo de educadora*, sem forças para mobilizar possíveis deslocamentos do mal-estar na escola/sala de aula para um impulso de (re)criação. Assim, parece que “sua única saída é mesmo sair”, ou seja, “retirar-se de cena”, temporária ou permanentemente, sendo o remédio supostamente mais solúvel para o seu mal-estar (SACCO, 2017, p. 198): “essa saída de cena se justifica no sentido de que, alijado de qualquer desejo e sem saber sobre como professar a partir desse não-lugar [para o professor e para o saber], sua principal forma de gozar seja a renúncia”.



Blanchard-Laville (2005, p. 316) reconhece que se tornou difícil o exercício da profissão de professor(a) na atualidade: “as antigas defesas profissionais não bastam mais, o sofrimento identitário aumentou no decorrer dos anos”. A autora sugere que nesse contexto é inútil “denegar o sofrimento do trabalho” e, portanto, “mais vale participar de sua tomada de consciência e propor modalidades de trabalho coletivo que permitam elaborá-lo”, pois, se a aprendizagem do professor(a) e a construção de sua identidade ocorrem permanentemente, “num espaço de trabalho adequado, em que cada um pode servir de espelho ao não-sabido do outro numa atmosfera continente e calorosa, torna-se possível prosseguir a própria formação em todos os momentos de sua vida de professor” (Ibid., p. 316), com vistas à implicação subjetiva e possibilidades de, no ato mesmo de enunciar, o sujeito do desejo se renove e se crie.

## **8. Um lugar de gente(s), tensões, histórias, desejos...**

Secularmente concebidas como ambientes privilegiados para a formação e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, escolas e universidades são, por excelência, espaços acadêmico-sociais, onde pensamentos críticos, trocas socioafetivas e aprendizagens são construídas a partir das múltiplas possibilidades de se fazer laço(s) com o outro, a cultura e o mundo, mediante relações individuais e coletivas que extrapolam os saberes institucionalmente formalizados pelo currículo, pois o ensinar e o aprender estão para além das paredes das salas de aulas e muros escolares/universitários.

Falas ilustrativas nesse sentido: i) “[...] *eu tento levar problemáticas pra dentro da sala de aula e essa relação teoria e prática articulada a uma leitura crítica de mundo*” (Professora 1/Física – entrevista), em que a sala de aula é vista como lugar da reflexão crítica sobre a relação eu-outro-mundo; e ii) “*ela tem um papel fundamental enquanto instituição, enquanto espaço de formação [...] essa relação professor-aluno ela é fundamental para que, na interação dialógica, a gente aprenda com o outro*” (Professora 1/Química – entrevista), o que aponta para a relevância das relações interpessoais nesse espaço de produção e difusão do conhecimento e de formação profissional e cidadã.

A escola e universidade configuram-se lugares de encontros, socializações, vivências e convivências, onde eu-nós-outros se enlaçam, como enunciam as narrativas das professoras. Lugar da diversidade, diferenças, tensões, contradições e questionamentos.

Com efeito, nas escolas e universidades as salas de aula são lugares de vida, desejos, histórias e subjetividades; constituídas de laços, regras, produção e compartilhamentos de saberes, mediações didático-pedagógicas, enfim, de interações psíquicas, cognitivas, sociais e culturais que atravessam tanto os sujeitos que pretendem ensinar quanto os sujeitos que pretendem aprender. Neste sentido, assim compreende-se o espaço universitário: i) “*é um lugar onde a gente gera informação, gera influência, onde a gente gera conhecimento, onde a gente gera raciocínio, nas mais diversas áreas, nos mais diversos mundos*” (Professor 3/Química – entrevista); e ii) “*a universidade além de ser um ambiente de formação, é um lugar de trocar ideias, compartilhar conhecimentos científicos e principalmente de respeito entre a diversidade cultural e social*” (Aluno-já-professor 1/Matemática – Memória Educativa).

Lugar da palavra, da escuta e da fala, onde os sujeitos (do desejo) deve/deveria sentir-se “livre” para emergir – se expressar, interrogar, aprender, ensinar, criar: “*a sala de aula é esse espaço de interação, de diálogo, é o espaço de escuta*”, onde “aprendizagens mútuas” são construídas na e a partir da interação social, pois “*não só o estudante aprende com a gente, como a gente aprende com os estudantes nesse processo*” (Professora 1/Química – entrevista). É, nesta direção, lugar de incertezas, de saberes não sabidos e, portanto, da manifesta necessidade contínua de apre(e)ndizagem do ser professor(a); este que, embora ocupe a posição de “sujeito suposto saber”, não é todo-poderoso, *seu saber é não-todo* e muito provavelmente sempre envolto pelo sentimento de que lhe “falta algo”: “*por mais que a gente estude, sempre vai ter alguma coisinha ali para a qual não teremos resposta, né, e cada experiência que a gente tem em sala de aula é única e traz perspectivas diferentes também de como ensinar, do que ensinar, enfim...*” (Professor 3/Matemática – entrevista).

Nas palavras de outra docente:

*[...] a importância que a professora A. teve na minha formação enquanto professora, enquanto já docente. [...] aprender a fazer a diferença na educação... E eu aprendi muito sobre ser professora, sobre meus alunos, sobre lidar com meus alunos, sobre entender as deficiências e as necessidades de meus alunos. [...] com os nossos colegas a gente aprende muito, não é? (Professora 4/Matemática – entrevista)*

Blanchard-Laville (2005) pontua que na relação entre educandos-educadores, educadores-educadores e educandos-educandos, tanto dentro quanto externo à sala de aula e dos muros escolares, faz-se necessário reconhecer encontros de subjetividades, histórias, desejos, prazeres, sofrimentos, sintomas, assim também traumas, medos e angústias

relacionadas à formação, ao ser-saber-fazer docente e aluno(a), à dialética saber/não-saber, aprender/não aprender, dentre outras. Portanto, a escola/sala de aula configura-se um “ponto de encontro” entre sujeitos desejantes que, inconclusos, “estão sendo” em e com uma realidade que, sendo histórica, revela-se também igualmente inacabada (VERDE, 2012). Lugar de gente e *das gentes*, de subjetividades, vicissitudes, utopias e palavras em movimento, conscientes e inconscientes. Enfim, lugar do eu pessoal e profissional, estranho e familiar, singular e diverso, da inclusão e exclusão... e/ou de ilusões (psico)pedagógicas.

### **9. Sala de aula: lugar do singular e diverso – sobre não reduzir o sujeito a objeto**

A sala de aula é um espaço onde os diferentes e singulares sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem se relacionam com múltiplas práticas educativas e pedagógicas, as quais são exercidas com base em planos de ensino e de aula pensados a partir do planejamento pedagógico e curricular da instituição escolar, cuja elaboração ocorre mediante orientações de dispositivos legais, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, possível pensar que a sala de aula – lugar de vivência das ações pedagógicas concretas – tem sua dinâmica educativa atravessada simultaneamente pela dimensão do “único” e “plural”:

- VI. É “único” em relação à organização institucional padronizada de “atividades fechadas” para a coletividade, pois o professor(a) geralmente desenvolve em cada aula tema/conteúdos específicos com metodologias e recursos didáticos condizentes com os objetivos previstos no plano de aula articulado ao planejamento curricular, escolar e de ensino, sendo, portanto, endereçadas à totalidade do corpo discente quase sempre as mesmas atividades, metodologias de ensino e avaliação, vez ou outra com tímidas adaptações no caso da identificação de dificuldades específicas de aprendizagem dos estudantes; e
- VII. É “plural” em relação às vivências e manifestações subjetivas, reconhecendo que que cada sujeito, animado pelo desejo e conforme seu estilo de aprendizagem, apresenta *feedbacks* “singularmente diversos” à mesma atividade proposta a todos.

Deste modo, ao uniformizar sistematicamente suas ações de trabalho, geralmente enraizada na ideia de oferecer a todos “o mesmo”, como se os sujeitos fossem homogêneos, o professor(a) obtém como resposta *as inscrições de cada um(a)*, estejam “certas” ou “erradas”. De acordo com Blanchard-Laville (2005, p. 195), “todas as respostas dos alunos, inclusive as erradas, remetem à verdade singular do sujeito que às enuncia” e sugere que o professor(a) se atente para a indispensabilidade de adquirir o que chama de “um conhecimento empático [do] modo de compreensão” (Ibid., p. 86), para não reduzir os estudantes ao nível de objetos, ou seja, *apenas um ou mais um dentre vários*, pois tratar *todos e cada um(a)* como sujeito, oferecer-lhe(s) *um lugar*, parece constituir condição imperativa para a ressignificação dos vínculos didáticos e transferenciais no espaço psíquico da sala de aula.

Importante sublinhar que não existem “receitas” sobre *como fazer*: cada professor(a) é desafiado a descobrir possibilidades e (re)inventar-se conforme as singularidades de cada contexto na atuação profissional. Entretanto, o aparentemente complexo “pode ser mais simples do que se imagina”, como pontua um dos professores entrevistados:

*[...] eu aprendi uma coisa interessante logo quando eu comecei a dar aula que fez uma diferença muito grande na minha vida como professor, [...] que foi aprender o nome dos estudantes. Tem muito professor que fala assim, né, “você aí”, [...] ou “fulano”, [...] “você aí do fundo” e tal e nunca se preocupa em aprender o nome dos estudantes. Eu coloquei na minha cabeça que eu tinha que aprender os nomes de todos os estudantes, todos, eu tinha que chamar eles pelos nomes. [...] as pessoas gostam de ser chamada pelo nome, que você lembre o nome dela, [...] isso gerava uma conexão. Eu percebi que gerava uma conexão, eles se sentiam importantes na sala de aula ao ponto do professor lembrar dos nomes deles [...] eu lembrava de todos, eu cheguei a ter 400 estudantes e eu lembrava o nome de todos. [...] ser professor pra mim também é você fazer parte da vida das pessoas [...] fazer parte da vida de uma pessoa é uma coisa muito importante.*  
(Professor Nestor/Física – entrevista)

Nas entrelinhas das narrativas, algo revelador desponta no sentido de um “não saber” como um saber de si mesmo (HADDAD, 2009): é o retorno inconsciente do professor ao próprio passado escolar, onde também gostaria de “ser chamado pelo nome” para deixar o lugar de aluno-objeto – esse estranho “fulano”, *só mais um entre vários* – e tornar-se aluno-sujeito. Enfim, ocupar um lugar no desejo do Outro encarnado na figura do professor.

É como se dissesse: *eu busco ensinar como gostaria de ser (ou ter sido) ensinado*, ou *trato os estudantes como gostaria de ser (ou ter sido) tratado*. Acrescenta o docente que certa vez um estudante lhe perguntou durante uma avaliação escrita: “*sabe meu nome?*”, à qual respondeu dizendo “*claro, seu nome e de todos os seus colegas, inclusive, quando eu tiver*

*corrigindo sua prova eu vou lembrar de [...] você, das nossas conversas*” (Professor Nestor/Física – entrevista). Neste sentido, em Blanchard-Laville (2005, p. 87): “Talvez possamos lembrar-nos também de deixar viver um pouco em nós nosso antigo eu de aluno [...] minha experiência me indica que a aceitação da alteridade do outro e a aceitação do outro em si levam o vínculo didático a desenvolver-se de maneira adequadamente ponderada”.

## 10. Um lugar de múltiplas (trocas de) demandas (explícitas e implícitas)

A profissão de professor(a), conforme Blanchard-Laville (2005, p. 118), “é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade e, portanto, da instituição, e na qual, paradoxalmente, os recursos de avaliação da eficiência real do trabalho são insuficientes”. Em diálogos com Roland Barthes [1915-1980]<sup>89</sup>, a autora discorre sobre a *troca das demandas*, concebida como *um contrato implícito* entre professor(a) e aluno(a). Assim, sobre o que docentes e discentes demandam um do outro, afirma que:

- i) O professor(a) demanda ao aluno(a) reconhecer algum *papel* (autoridade, benevolência, de saber, etc.); ressaltar, difundir, levar suas ideias, seu estilo a outros lugares; deixar-se seduzir, prestar-se a uma “relação amorosa”; permitir-lhe honrar o contrato que ele próprio estabeleceu com seu empregador, a sociedade, pois “o aluno é a peça de uma prática (retribuída), o objeto de uma profissão, a matéria de uma produção (ainda que de delicada definição)”; e
- ii) O aluno(a), por sua vez, demanda do professor(a) conduzi-lo a uma boa integração profissional; desempenhar os papéis tradicionalmente destinados ao professor (como autoridade científica, por exemplo); fornecer os segredos de uma técnica (como estudar, pesquisar, etc.); ser um iniciador de ascetes, um guru; representar um “movimento de ideias”, uma Causa, ser o porta-voz destas; admiti-lo, a ele(a), aluno(a), na cumplicidade de uma linguagem particular; para aqueles que têm a fantasia da tese, garantir a realidade dessa fantasia; que seja um “provedor de serviços” (Ibid., p. 186-187).

Quando refletimos sobre a problemática do *déficit* de docentes licenciados na área de Ciências Exatas em exercício na Educação Básica, observamos que os professores se veem

---

<sup>89</sup> BARTHES, Roland. *Écrivains, intellectuels, professeurs*. Paris: Tel Quel, 1972.

multifacetados e costumemente se queixam do excesso de demandas e expectativas internas e externas às instituições de ensino. Como relatam:

*[...] o professor tem um papel social [...] ele é um expositor e um orientador, um direcionador de um conhecimento [...] e ser professor, pra mim, é ser estudante ainda [...]* (Professor Nestor/Física – entrevista)

*A gente teve agora, só na licenciatura, 40% de evasão de estudante. Só da licenciatura. 25% dos estudantes estão com riscos de serem [ininteligível] na Universidade. Por que isso está acontecendo? [...] “Ah, vamos colocar orientação acadêmica, cada professor vai ter que orientar tantos estudantes”. Meu filho, como é que você vai fazer um professor, de fato, dialogar com esses estudantes? Qual é o tempo que esse professor tem para fazer isso nas suas 40 horas? Não é? Todo projeto, tem uns projetos aqui, não é? Eu estou escrevendo os projetos, aí pedem: quantas horas você vai dedicar ao projeto? Aí tem o projeto da FAPESB que eu estou escrevendo, tem que ser 20 horas. O projeto do CNPq pede 20 horas. Os dois projetos do CNPq mais 20 horas. Sim, eu tenho que dar aula, 12 horas. Eu tenho que fazer outras pesquisas. Cara, como é que você vai exigir que um professor tenha essas dedicações todas e ainda ajude os estudantes, cara? É uma loucura! [...] Você vai ver outra coisa é com extensão. Agora a extensão, ela é obrigatória nos cursos de graduação e [...] 200 horas é o mínimo para a maioria. Então vai ser 200, 300, quantas horas? Como é que eu vou fazer [...]* (Professor 2/Física – entrevista)

Neste sentido, outros entrevistados complementam: de um lado, um aluno-já-professor reconhece a incidência entre docentes e discentes de implicações psicológicas desencadeadas pela rotina acadêmica estressante; de outro, uma professora que narra algumas preocupações a respeito da multiplicidade de funções docentes e enfatiza seus possíveis efeitos sobre o bem-estar físico, mental e emocional dos docentes:

*[...] a universidade ela acaba causando isso na gente, não é? Ela demanda muito do estudante e se ele não ter a consciência de que ele precisa manejar nas coisas, ele acaba sendo prejudicado, principalmente psicologicamente. E professores também, não é? Não só estudantes...* (Aluno-já-professor 1/Química – entrevista)

*[...] é um espaço de adoecimento, porque eu acho que nós somos extremamente pressionados. Às vezes, eu acho que pelos próprios, é que são muitos estudantes e quando você se envolve com essas histórias de vida, com... isso deixa a gente bastante preocupado. Então tem hora que a gente nem dorme preocupado com esses estudantes, preocupado com... a quantidade de demandas também, a gente acaba tendo que se envolver com... eu acho que é um espaço adoecedor.* (Professora 1/Química – entrevista)

Outro sujeito compara a rotina de um docente universitário e da educação básica, onde, segundo ele, os profissionais do magistério sofrem maior desvalorização – social e econômica – e dispõem de menor autonomia sobre o ser, saber e fazer docentes:

*[...] a gente não tem tempo. [...] eu escolho o que fazer. A vantagem de um professor de universidade é que ele tem como escolher o que fazer, não é? Tudo bem. Tem as aulas que a gente é obrigado... a gente é obrigado, assim, legalmente, a dar aula, mas o resto do meu tempo eu escolho. Eu estou escrevendo os projetos, não é? Agora eu vou sair da coordenação do curso para conseguir dinheiro e tudo mais, mas isso é escolha minha. Beleza. Mas o professor de educação básica ele não tem tempo de pensar isso aí. Eu fico imaginando o seguinte: o cara tem duas horas de aula de Física por semana numa escola padrão, não é? Como é que ele vai resolver certas questões de formação, se o cara pouco tem tempo de trabalhar os seus próprios conteúdos? **Tem que dar muitas aulas extras se puder, não é? Porque ele tem que completar a carga horária com as suas 40 horas lá.** Eu acho muito difícil o processo para ele. (Professor 2/Física – entrevista)*

Observa-se, para além do compromisso de ensinar, que o professor(a) enfrenta múltiplas demandas e expectativas, advindas de várias direções – currículo escolar, especialistas, pais, alunos, comunidade, Estado –, como sublinham Blanchard-Laville (2005) e Voltolini (2018), em suas relações e contradições com os contextos social, político, econômico, cultural, ambiental, tecnológico e, inclusive, epidêmico ou pandêmico, como reforça a recente pandemia da Covid-19 declarada em 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Segundo Voltolini (2018), em tempos de globalização, neoliberalismo e produtivismo, as competências docentes exigidas aumentaram e se complexificaram:

*A escola não é mais apenas um lugar de ensino, ela é um meio de vida. Cabe ao professor ensinar, dar suporte psicológico e social a seus alunos, ocupar-se de certos entraves da vida familiar deles quando atravessam a questão escolar, intervir nos conflitos entre alunos, gerir o fracasso escolar e a evasão, interagir com seus pares docentes, sintonizar seus trabalhos em nome de uma interdisciplinaridade, organizar seus sindicatos, etc. (VOLTOLINI, 2018, p. 49).*

O autor pontua que existe uma ideia latente no discurso pedagógico das competências que é a de reverter os professores em “superprofessores”, ou seja, em profissionais multifuncionais, polivalentes, capazes de responder todas as demandas de seu trabalho, o que favorece, a nosso ver, o adoecimento desses profissionais e a própria possível renúncia da profissão. É o que desvela um depoimento docente:

*[...] eu agora assistindo aula do estágio acompanhando, é incrível! Eles fazem da mesma forma que eu fiz quando eu concluí a graduação, como os meus professores fizeram, como os professores deles fizeram! E por mais que a gente converse, estude, leia e fale sobre a necessidade de mudar esse modelo de ensino da Matemática... isso me deixa, assim, com aquela sensação: o quê que eu faço? Como é que eu posso contribuir? Como é que eu vou fazer para mudar essa situação? Será que é possível mudar mesmo? Como é que a gente muda essa cultura, né? [...] eu tô naquela fase mesmo: como é que eu resolvo isso ou se eu tenho condições, competência, capacidade para resolver... (Professor 3/Matemática – entrevista)*

Ou seja, em meio às demasiadas pressões e expectativas, inclusive quanto à responsabilização pelo fracasso escolar e infortúnios da educação cada vez mais crescente, o professor(a) muitas vezes consciente e/ou inconscientemente incorpora esse discurso do Outro, teme a incompetência e se culpa face “àquilo que não anda bem”, com repercussões que podem afetar seu bem-estar como pessoa e profissional.

## **11. Um lugar de inclusão e exclusão?**

Escola inclusiva e sala de aula inclusiva ou educação inclusiva, escola especial ou regular e salas de aula especiais ou regulares, escola para a diversidade ou diversidade na educação, dentre outras expressões, ocuparam/ocupam diferentes lugares no histórico da legislação educacional brasileira, assim como nos discursos e práticas pedagógicas, tanto no contexto da Educação Básica como na Educação Superior.

Embora tem-se defendido a ideia de “escola inclusiva” e “salas de aula inclusivas” em substituição à expressão “escolas e salas de aula especiais” ou “escolas e salas de aula para estudantes portadores de necessidades especiais”, Voltolini (2018, p. 35) chama a atenção para o sentido etimológico do termo *incluir*, que significa “fechar a chave por dentro”, ou seja, “pode ser apenas o procedimento de submeter alguém a um hábito institucional, de fazê-lo funcionar segundo a imagem e semelhança do ideal de uma instituição, mesmo quando o que se pretende é dizer justamente o contrário”. Essa observação é assinalada por um participante da pesquisa: “[...] não basta só garantir o ingresso do estudante, [...] tem que garantir a permanência” (Professor 2/Química – entrevista), pois incluir, para o sujeito entrevistado, não pode ser entendido simplesmente como “abrir as portas” da escola ou universidade para os estudantes adentrarem esses espaços de formação, mas, além de promover políticas de acesso, efetivar ações voltadas para uma “real inclusão”, com vistas à “permanência qualitativa” dos estudantes nas instituições de ensino e sua diplomação.



Neste sentido, Voltolini (2018, p. 37, grifos do autor) faz uma ressalva também observada nas narrativas dos professores e alunos-já-professores: embora nos últimos anos houve/há tentativas de pesquisadores do campo da Educação em ampliar o entendimento de *inclusão*, “no contexto institucional escolar ele aparece muito *estritamente ligado à questão da deficiência*”; seja no âmbito das instituições de ensino superior ou básico, “dificilmente quando se ouve um professor falar sobre um caso de inclusão não se trata de alguma pessoa com deficiência”. Segundo o autor, o par conceitual exclusão e inclusão, reinante na década de 1990, passa a sofrer neste novo século diversas contestações, inclusive em decorrência de seu uso em sentido mais amplo para designar vários tipos de exclusão, dentre os quais aqueles de natureza étnica, de gênero, de deficiência e de desigualdades socioeconômicas.

O autor e professor citados acrescentam que a instituição escolar muitas vezes reproduz a exclusão, sutilmente, de diversas maneiras – por meio do currículo, das avaliações, das regras institucionais, das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, dentre outras –, cumprindo, assim, “funções de excluir alguns incluindo outros do sucesso escolar” (VOLTOLINI, 2018, p. 36):

*[...] muitas vezes esse próprio professor ele até faz um atendimento diferenciado para aquele estudante que está em situação de privilégio. [...] eu, um estudante com minha situação de privilégio, com condições de ter livros, comprar livros, com boa aparência na sala de aula, o professor ele me olhava de forma diferente; então eu sempre ficava nas primeiras filas [...] muitas vezes o professor ele dava aula só pra mim, entendeu? Então, aqui, tinha os outros colegas meus que não estavam na minha situação de privilégio, [...] eles não tinham a mesma atenção, [...] o mesmo direcionamento que os professores tinham para comigo. (Professor 2/Química – entrevista)*

De acordo com o docente entrevistado, consciente e/ou inconscientemente as instituições de ensino muitas vezes “incluem sem incluir” ou mesmo “favorecem os favorecidos”, a exemplo de sua própria experiência e trajetória escolar. Em relação aos cursos de graduação em Física, Matemática e Química, dentre outros, marcados pelos altos índices de reprovação em disciplinas, trancamentos e desistências, pontua a existência de uma “inclusão que exclui”, uma “falsa inclusão”, não somente de estudantes com deficiências, mas, também, de outros grupos historicamente excluídos desse espaço de formação – negros, indígenas, LGBTQIA+, pobres, enfim, sujeitos em *situação de vulnerabilidade social*, como nomeia: “[...] eu digo que não há exclusão [se] eles nunca foram inseridos; [...] se eles não foram inseridos, eles não podem ter sido excluídos” (Professor 2/Química – entrevista).

Ao refletir sobre a inclusão como “um conceito sintomático” e a exclusão “como sintoma social”, Voltolini (2018, p. 35, grifos do autor) problematiza a narrativa “*tenho na minha sala um aluno de inclusão*” – frequentemente flagrante entre os professores da educação inclusiva – e afirma que, para além do “equivoco de alguém que não compreendeu o fundamento da educação inclusiva”, antes disso, a forma como a ideia de inclusão aparece nessa expressão, “no lugar de *marcar a exclusão desse aluno incluído*, demonstra bem o caráter sintomático que está em jogo”. Como sublinha o autor, narrativas docentes dessa natureza evidenciam que a consagração institucional quanto aos sentidos e usos do termo inclusão no cotidiano escolar parece ser mais frontalmente associado aos casos de inclusão de pessoas com deficiência – estudantes com deficiência mental e intelectual, motora, visual e auditiva, sujeitos psicóticos e com transtorno do espectro autista, dentre outros, os *verdadeiros alunos da inclusão* – e menos ligado aos *demais casos de inclusão* mencionados pelo Professor 2/Química.

O autor pondera ainda que, para determinados sujeitos, como aqueles com questões mentais, “o próprio *lugar de aluno* está pouco consolidado, seja porque eles mesmos muitas vezes não compreendem essa inscrição, seja porque, do lado dos profissionais, o comportamento deles está muito longe *daquele mínimo que compõe a cena escolar*” (Ibid., p. 38, grifos nossos). Esse apagamento da *identidade aluno* e negação da capacidade de aprender em sujeitos com deficiência mental podem ser observados nos relatos de uma professora que assim narra experiências formativas com estudantes de graduação:

*[...] quando ele cursou Educação Matemática e Inclusão, ele mudou a visão, porque ele ficou pra estudar a Educação Matemática para alunos com deficiências mentais, e ele disse que ele nunca imaginava que uma pessoa com deficiência mental pudesse aprender matemática. Então ele começou a enxergar a matemática no ensino de um jeito diferente. [...] Nossa, foi uma conquista! E o trabalho de conclusão de curso dele era Geometria, só Geometria, e aí eu desafiei ele na disciplina de pesquisa, eu falei: “eu desafio você a pensar como eu ensino Geometria, esse mesmo objeto que você quer, que é um objeto matemático, mas como que você ensina isso para uma criança da Educação Infantil. E se for uma criança de 10 anos de idade? E se for um jovem de 15 anos, como você ensina?”. Aí ele começou a mudar a visão dele... (Professora 2/Matemática – entrevista)*

A mesma docente, quando rememora seu tempo de professora na Educação Básica, refere-se à noção de inclusão associada ao direito de aprendizagem de todos, anteriormente aludida pelo Professor 2/Química: “*eu sempre acreditei que todos ali, fossem do fundão ou de qualquer lugar da sala, eles tinham direito a aprender*” (Professora 2/Matemática –

entrevista). Aliás, assinala Voltolini (2018), esse tem sido o *slogan* da educação inclusiva: visa um *para todos*. Emerge, então, a grande questão, pauta de intensos debates: *todos têm direito à educação*, assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDBEN (BRASIL, 1996), mas *como promover efetivamente* uma educação para todos, assegurando-lhes, sem qualquer tipo de discriminação, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola?

Não temos “A-Reposta”, mas reconhecemos que no espaço real da sala de aula essa inclusão depende dos professores – muitas vezes responsabilizados pelo fracasso escolar –, que além de imersos num discurso político-pedagógico pautado em uma *metapsicologia do excluído*, se veem frequentemente com “pouca ajuda [para] a sua lida diária com crianças [jovens e adultos] que, de todo modo, estão ali colocadas para sua escolarização e que com suas necessidades concretas desafiam este discurso metapsicológico em sua inoperância constitutiva” (VOLTOLINI, 2018, p. 42, grifos do autor, acréscimos nossos). Nas palavras do autor, “um aluno é um lugar discursivo que sustenta, do outro lado o lugar do professor: não há um aluno sem seu professor” e, portanto, frente a um sujeito “que não responde ou responde pouco como aluno, o professor se vê ameaçado fundamentalmente em seu saber” – uma das razões que leva os docentes a reivindicarem formação especializada (Ibid., p. 42).

Assim, pensamos que “resgatar a possibilidade de uma vida comum, ou seja, estabelecer um laço social genuíno entre esse aluno e esse professor se torna a tarefa fundamental para que a inclusão ocorra”, pois, para que “algo de educativo possa ocorrer” (Ibid., p. 42) faz-se necessário constituir *o lugar de aluno* para esses sujeitos, para que, então, *o lugar de professor* também possa aparecer e, assim, instaurar e manter o vínculo didático “adequado” nas situações de ensino (BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

## **12. Ou seja, um lugar de ilusões (psico)pedagógicas?**

Nas últimas décadas, a questão dos “problemas de aprendizagem” tem sido tema cada vez mais presente nos debates educacionais. Movidas pelo desejo de encontrar respostas para as questões sobre *o que devem saber e como devem fazer* para garantir a aprendizagem dos alunos e evitar o temido e tão comentado fracasso escolar, as instituições escolares comumente têm recorrido à Psicologia, seja através do encaminhamento de estudantes para diagnósticos clínicos, da acolhida de psicólogos em ambientes escolares ou do interesse docente pela formação em cursos de Psicopedagogia.

Acerca da Psicologia Escolar, uma professora entrevistada assim se manifesta: “*eu antes entendia que a gente não tinha que ter psicólogos em todas as escolas, porque senão a gente vai, todo mundo vai encaminhar o menino para psicólogo, sabe? O menino ficou agitado, jogou uma borracha no chão... tá com problema, leva para o psicólogo*” (Professora 1/Química – entrevista). Entretanto, atualmente intercede pela presença desses profissionais nas escolas e universidades, pois visualiza possibilidades de contribuir com problemáticas intrínsecas aos processos de ensino-aprendizagem em tempos de violência escolar e crises de saúde mental nas instituições de ensino. Dentre essas problemáticas, são evidenciadas: as relações interpessoais entre professores-professores, estudantes-estudantes e professores-estudantes; a integração escola-família-comunidade; a carência de “escutas qualificadas”; e possíveis intervenções psicopedagógicas no tocante às necessidades educacionais dos estudantes bem como direcionadas ao próprio trabalho docente.

Contudo, a entrevistada enfatiza a questão da (psico)patologização da educação e rotulagem dos sujeitos a partir de “diagnósticos estigmatizantes” como preocupações:

*Eu tenho a preocupação em relação à patologização, sabe? Daquele entendimento da gente ficar rotulando todos os estudantes? “Ah, o estudante que é mais agitado”... você sair patologizando. Ao mesmo tempo que eu li esses tempos [sobre] a importância de você “dar nomes” a essas questões, um TDAH, [...] para que esses estudantes entendam o que acontece com ele e ele pare de tentar se padronizar em relação aos outros, [...] eu ainda fico preocupada com essa questão desse processo de patologização, de modo que, os estudantes, eles se sintam incapazes de fazerem coisas, por conta desses rótulos, sabe? “Ah, então eu não consigo fazer isso; [...] eu tenho isso, eu não consigo fazer isso”. E não o contrário. Não é? (Professora 1/Química – entrevista)*

Lajonquière (1999, p. 51, grifos do autor) alerta-nos que parece haver um certo consenso entre os educadores quanto às causas dos problemas ou distúrbios de aprendizagem, ou transtornos e dificuldades de aprendizagem, como outros preferem chamar: “a falta de adequação da ‘prática pedagógica’ ou, simplesmente, a insuficiência do ‘método de ensino’ utilizado, bem como o estado imaturo das ‘capacidades psicológicas’ das crianças e jovens” surgem como as principais razões apontadas pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico para a justificativa da não-aprendizagem dos alunos. Entretanto, como questiona o autor, à luz de reflexões emergidas no interior da conexão Psicanálise-Educação, não seria esse discurso (psico)pedagógico atravessado de ilusões?

Em *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999), *Figuras do infantil* (2010) e *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender* (2013), assim como em dezenas de artigos

publicados ao longo das últimas três décadas, Leandro de Lajonquière traz para o debate a complexidade que envolve o aprender escolar, convidando-nos *a repensar as vicissitudes do sujeito (do desejo) na busca do saber e questionar nossas certezas*, indo, portanto, para além da dimensão estritamente psicológica das problemáticas ligadas à aprendizagem que tem psico(pato)logizado o fazer educativo e contaminado o cenário pedagógico com supostas verdades que parecem servir muitas vezes para alimentá-lo de ilusões e atender, inclusive, demandas ideológicas associadas a uma tendência neoliberal e mercadológica do discurso pedagógico (VOLTOLINI, 2018).

Neste sentido, a referida docente afirma que se vê entre um dilema:

*[...] me preocupa o processo de patologização desses jovens, de rótulos [...] acho que nós somos pessoas diferentes e a nossa sociedade às vezes está querendo colocar a gente em caixas que a gente não deveria estar. E ao mesmo tempo eu acho necessário e fundamental por conta desses casos que a gente tem visto, inclusive na universidade. É muito difícil todas as vezes que você escuta questões envolvendo saúde mental, a gente tem muita dificuldade de lidar, e eu sei que eu não sou uma pessoa capacitada para discutir isso. [...] Então eu acho que a gente precisa desse suporte [da Psicologia] sim. Então hoje [...] eu estou caminhando para um outro entendimento. (Professora 1/Química – entrevista)*

Nas palavras de Voltolini (2018):

O que se passa entre professor e aluno no campo dinâmico da escola é muito pouco afeito a qualquer tentativa de estabelecer entre eles uma proporção. Certo reducionismo psicologizante pretendeu fazer crer que uma psicologia do aluno – centrada nas características de seu desenvolvimento – aliada a uma psicologia do professor – em geral as características ideais que deveria ter – seria capaz de fornecer os elementos para o estabelecimento dessa proporção. Esqueceu-se, com isso, que a instituição e suas regras atravessa estruturalmente essa relação, condicionando os lugares nos quais ficarão dispostos cada um deles (VOLTOLINI, 2018, p. 28).

Segundo Lajonquière (2013), com a crescente oferta de cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, sobretudo na década de 1990, instala-se por aqui o que ele chama de *ideário pedagógico animado por ilusões (psico)pedagógicas*. Sendo a ilusão uma “crença animada por um desejo” (Ibid., p. 12), o autor nos provoca dizendo que o discurso proposto pelo estatuto do sujeito psicológico resultante da tentativa genebrina pós-70 de singularização do sujeito epistêmico – sujeito da consciência, adaptativo e do desenvolvimento – tem fertilizado “um solo imaginário propício para o império da *ilusão (psico)pedagógica* que tanto degrada a *demandas escolar* quanto inviabiliza a *clínica do aprender*” (Ibid., p. 16). De acordo com o autor, o “reclamo insistente” e a “lamentação sistemática” dos educadores de hoje em

relação à insuficiente eficácia da dita prática pedagógica – em razão da “impotência própria da racionalidade do projeto pedagógico implementado” nas escolas, ou do método de ensino utilizado ou das “incapacidades, mais ou menos psicológicas, da ‘clientela escolar’” – parecem ser “uma derivação necessária do caráter impossível da *tese da adequação natural*, entre a intervenção educativa e os estados espirituais infantis, em torno da qual articula-se o, assim chamado por nós, *discurso (psico)pedagógico hegemônico*” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 18).

Nesta perspectiva, parece-nos que o pensamento pedagógico brasileiro na atualidade encontra-se ainda submetido à crença no poder das “soluções ecléticas” ensaiadas pela Psicopedagogia, conforme pontua Lajonquière (2013), como se esta – a partir do seu suposto saber de especialista sobre os (mal)ditos problemas ou transtornos de aprendizagem – estivesse “A verdade” e fosse capaz de com ela dizer assertivamente o que o professor(a) deve saber-fazer para garantir a efetividade do ensinar e do aprender. Talqualmente, os professores têm cada vez mais recorrido à aposta nas proposições teórico-práticas emergidas do campo da didática, orientando-se por esta ou aquela corrente pedagógica, por este ou aquele método de ensino mais tradicional ou menos tradicional, na esperança de, assim, “assegurar” a aprendizagem dos alunos que, por diferentes razões, enfrentam impasses em suas relações com o conhecimento e o saber.

Neste sentido, a articulação entre Psicanálise e Educação parece-nos ser uma interessante aposta para a emergência de uma torção na forma de os professores conceber a educação e pensar suas relações com o saber e o exercício de educar.

[...] o ensino da psicanálise a educadores abre-lhes as possibilidades para pensar suas relações com o saber e com o exercício de educar. Mais do que um manejo teórico, os efeitos da transmissão da psicanálise produzem mudanças de posições, uma outra forma de enxergar a si e ao outro. Por isso, no lugar de buscar garantias racionais e metodológicas, o educador atravessado pela psicanálise conhece e assume a responsabilidade pela transmissão, pois reconhece que não há transmissão/educação sem implicações (MONTEIRO, 2005, p. 171).

Subscrevemos Lajonquière (2013, p. 212) mais uma vez: “para a psicanálise, as vicissitudes no aprender são função dos acidentes simbólicos do desdobrar de uma subjetividade, e não dos contratempos rítmicos inerentes ao desenvolvimento de um organismo”. Portanto, os impasses que atravessam as tentativas dos sujeitos professor(a) e aluno(a) em aprender e ensinar estão para além das explicações advindas da noção de sujeito epistêmico – base da empreitada pedagógica (VOLTOLINI, 2018) – sustentada pelo “estatuto

do sujeito psicológico” que prece ter alimentado de ilusões o ideário psicopedagógico escolar, pois, a partir da Psicanálise, entendemos que o sujeito não é apenas um cérebro em funcionamento ou um organismo em desenvolvimento: é subjetividade, desejo e forças inconscientes em movimento na cena educativa e para além.

Nesta perspectiva, propõe Voltolini (2018, p. 28-29) que “o papel da psicanálise na educação é fundamentalmente o de recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso”, haja vista que desde e por essa *démarche* específica “ela situa seu campo de elaboração no *avesso* da pedagogia, podendo, com isso, revelar algo sobre sua verdade” (Ibid., p. 26), não a partir da idealização de suas formas, mas da discriminação de “seus possíveis” e “seu impossível” pela abordagem do real.

### **13. A escola/sala de aula como lugar da fala e da falta: ou... a educação é “impossível”?**

Na perspectiva freudiana, a docência é uma das “profissões impossíveis”. Essa concepção de educação aparece em dois textos de Freud: *Prefácio à ‘Juventude desorientada’* (1925), de August Aichhorn [1878-1949] e *Análise terminável e interminável* (1937). Nesse último, afirma: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (FREUD, 1996 [1937], p. 265).

Assim, para o autor, curar, educar e governar são “ofícios impossíveis”: trata-se de *profissões da falta*, sustentadas e atravessadas pela impossibilidade de o sujeito gozar de/com resultados plenamente satisfatórios; e *profissões da fala*, pois sem a palavra não há psicanálise, não há política e, também, não há educação, repetindo, pois, a impossibilidade de conformação a um ideal de um sujeito que analisa/cura, que governa e que educa. Se na psicanálise “cura-se pela palavra”, na política a gestão pública e a vida na polis estão sujeitas à necessidade do diálogo, assim como na educação. Deste modo, a impossibilidade faz com que na educação, assim como na psicanálise e na política, sempre haja ausências, ou seja, insatisfações, resultados que, aquém ou além do pretendido, sempre deixam a desejar (LAJONQUIÈRE, 2010).

Como observa um docente do curso de Matemática da UFOB: “o professor, a gente sabe, né, que ele vai tá sempre em contínua formação [...] sempre vai ter alguma coisinha ali para qual não teremos resposta” (Professor 3/Matemática – entrevista). Nas palavras de outra

professora, “[...] parece que a gente sempre tá nadando contra a corrente” (Professora 1/Física – entrevista), evidenciando também que, como profissão da fala e da falta, em educação “sempre algo falta no seu lugar” e que exatamente *isso* que “deixa a desejar”, essa falta, “faz de fato desejar” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 66), ou seja, *nadar contra a corrente*, sempre atrás daquilo que não/nunca se tem.

[...] a palavra é a ferramenta educativa por excelência. Os marketeiros do bem-estar social, da política e da educação abominam a palavra, pois, quando menos se espera, ela lembra ao emissor a sua pouca ciência no assunto. Por isso, a perseguem para amordaçá-la. Para que ela não se mexa de lugar e deixe a desejar. Porém, o desejo vinga-se sempre, mesmo que isso custe caro aos analisantes, aos cidadãos e às crianças. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 66)

Por tais razões, reitera Blanchard-Laville (2005) que *a sala de aula é o lugar do impossível*, da fala e da falta, onde aspectos inconscientes e mal-entendidos permeiam a relação pedagógica. Neste sentido, a compreensão psicanalítica do inconsciente e seu registro no contexto da sala de aula impõem limites ao ato de educar/ensinar. Em *Freud e a educação: o mestre do impossível*, Kupfer (1989, p. 50) pontua que se, de um lado, “o educador deve promover a sublimação”, de outro “a sublimação não se promove, por ser inconsciente”; ou seja, ainda que o professor(a) (re)crie uma ambiência pedagógica favorável à sublimação, esta não pode ser ensinada pelos métodos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem em uso nas instituições escolares. Segundo a autora, “a realidade do inconsciente ensina [...] que a palavra escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu eu havia determinado”, haja vista que “[a] palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente”; e, aí, portanto, está o paradoxo, pois ensina a Psicanálise que a palavra “é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e fraqueza; de controle e de descontrole” (Ibid., p. 59).

Kupfer (1989) questiona: afinal, como construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente? Oportunamente, afirma: “*Impossível* não é sinônimo de *irrealizável*, mas indica principalmente a idéia de algo que não pode ser jamais integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico” (Ibid., p. 59, grifos da autora).

Nesta perspectiva, Lajonquière (2010, p. 65) ratifica: “Impossível significa que não adianta fazer nada? Não! O leitor deve lembrar que a psicanálise não é justificativa para o cinismo”; pelo contrário, em razão da impossibilidade mesma de haver uma satisfação total e



prazerosa que o sujeito do desejo se vê animado para “a luta” e numa busca incessante pela impossível completude, pelo objeto perdido do desejo, que, caso encontrado e saciado, abriria outras fendas, questões, mal-estares. Afinal, a falta – o “objeto a” lacaniano – é a causa do desejo, este que coloca o sujeito em movimento, inquietado face ao “que ou como saber fazer com *isso*”. Nas palavras do autor, “no coração da educação, algo sempre restará” e, portanto, “se assim não fosse, não haveria lugar para *um sujeito da educação*” (Ibid., p 79).

Sendo, pois, em termos psicanalíticos, o sujeito da educação *o sujeito do desejo*, somos levados a (re)pensar a escola, em geral, e a sala de aula, em particular, como lugares de prazer e desprazer que, atravessados pela ordem estrutural da impossibilidade, colocam os sujeitos professores e alunos diante da *falta-a-ser* que lhes move:

Talvez o bom professor, e qualquer um que possa sê-lo, seja aquele que leve a cabo sua “falta-a-ser” (sofisticação lacaniana que redimensiona a ideia de Freud sobre o inconsciente). Assim, antes da universalidade do saber pensar, fazer e ser, um professor posicionará segundo a contingência de uma falta-a-ser que o move. Por fim, procuramos entender as demandas prováveis dos profissionais de educação que, ora culpados, ora heróis, lidam cotidianamente com o “impossível”, minando o ideal de se construir modelos de ação a imitar, pois o avesso não cessa de se repetir (e de não se inscrever) e à falência destina todo e qualquer modelo. Daí, o *avesso do modelo* (PEREIRA, 2003, p. 19, grifos do autor).

Criticando a lógica tecnocrática presente na educação, Fanizzi (2021, p. 118) cunha o conceito de “insuficiência docente” para falar *daquilo que parece nunca estar bom* em relação ao saber-fazer-ser docente, como se o professor(a) estivesse sempre carente de um complemento para atuar na docência, de uma formação a mais, de “algo que de forma assertiva e eficaz o habilite à docência e o adeque às novas exigências e demandas apresentadas por uma sociedade que mantém, com afinco, os olhos fixos no futuro”. Como sublinha a autora, esses complementos advêm de diferentes lugares e podem assumir as mais distintas formas: “reificam-se em cursos, equipamentos, tecnologias, mobiliários, manuais, livros, enunciados e, até mesmo, personificam-se em especialistas, detentores de saberes especializados acerca da educação”.

Sobre a busca pelo ideal do magistério e as ilusões educativas:

Propomos assim, a partir da reflexão desenvolvida, que a percepção do professor como sujeito sempre *insuficiente* à docência decorre da crença – profundamente enraizada em uma concepção tecnocientífica da educação – na existência de um saber absoluto sobre o educar, isto é, da crença de que haveria uma forma ideal ao ser e ao fazer docentes. No imaginário pedagógico contemporâneo, tal ideal docente diz respeito, essencialmente, a uma forma de ensino capaz de garantir – a partir de formulações assertivas e

científicas – um determinado aprendizado. Essa forma ideal, apresentada como um modelo passível de ser atingido, alimenta e mobiliza a desconfiança acerca do ensino e do professor, que já não sabe mais de onde fala. A força da afirmação sobre a existência de um ideal, independentemente dos contornos que apresenta, advém do fato de que esse se constitui a partir de um emaranhado conjunto de ilusões, enraizadas de forma hegemônica no discurso educacional contemporâneo (FANIZZI, 2021, p. 128).

Portanto, como aludido, é experienciando prazer e sofrimento, encanto e desencanto, bem-estar e mal-estar que o professor(a), esse *profissional do impossível*, é desafiado a descobrir o que saber fazer com *isso* e a encontrar o “ponto ótimo” (FREUD, 1996 [1933]) para lidar com o (im)possível do educar. Como reitera Lajonquière (2010, p. 54), ao considerar a falta estrutural da educação, a marca da incompletude do sujeito e o desprazer efeito inevitável da humanização, “Freud não se ilude nunca com uma educação ‘no ponto’ ou ‘adequada’, capaz de não implicar desprazer psíquico”. Numa perspectiva lacaniana, podemos associar o impossível ao que não cessa de não se escrever e o possível, por sua vez, ao que cessa de se escrever; daí emerge a “angústia realística” de *sempre faltar resposta para “alguma coisinha ali”* e de *estar sempre nadando contra a corrente*, como sugestionam, respectivamente, os professores de Matemática e Física entrevistados.

#### **14. Um lugar de mal-entendidos e incertezas, mas, também, de esperança(r)**

Segundo Blanchard-Laville (2005, p. 24), o laço didático é tecido de mal-entendidos: sem que os docentes tomem conhecimento, eles habitam o plano psíquico na sala de aula, “em especial no que diz respeito à transmissão de saber e às modalidades de relações com os alunos”. Para a autora, “os mal-entendidos estão no cerne da vida e, por conseguinte, também no âmago da vida profissional”; contudo, “isso não constitui em si um problema, salvo se, na situação específica de ensino, esses mal-entendidos [...] entrarem em ressonância com as questões problemáticas dos alunos” e, conseqüentemente, levar “aos limites a possibilidade do exercício da função de professor” (Ibid., p. 162).

Blanchard-Laville (2005) afirma que na relação pedagógica ocorre um *duplo mal-entendido*, tanto por parte dos alunos como por parte do professor(a), e a sala de aula, nesse sentido, não é um espaço isento de (des)afetos, pois direta e indiretamente ligados às vicissitudes e impasses inerentes ao vínculo didático podem emergir sentimentos diversos que consciente e/ou inconscientemente atravessam as tentativas de aprender e ensinar e colocam ambos os sujeitos à prova da sala de aula.

Para além da escola, a autora lembra-nos que sabemos, em particular desde Freud e seu *O mal-estar na civilização* (1930), que “poderosas forças de ruptura atuam na sociedade” e que “esse conflito entre as *forças de ligação* e as *forças de ruptura* age também na instituição escolar” (Ibid., p. 25, grifos da autora), de tal modo que as queixas generalizadas e insistentes dos professores sugerem a degradação em movimento de um sistema que ultrapassa os limites das instituições de ensino, pois engloba o contexto político-social mais amplo no qual estão inseridas. Entretanto, pensamos que, com os meios que cada um(a) dispõe, “diante dessa dinâmica conflituosa, inelutável em certo sentido, é possível lutar contra os ataques da ruptura construindo e reconstruindo incansavelmente a ligação” (Ibid., p. 25).

Contudo, em relação ao “que fazer” com os mal-entendidos e impasses no ensino-aprendizagem, parece-nos que por mais que a Pedagogia e Psicopedagogia empreendam esforços no sentido de formular respostas em torno de uma forma de ideal pedagógico, *A-Escola* desvela-se impossível de existir (LAJONQUIÈRE, 2010). Talqualmente, pensamos ser da ordem do impossível freudiano, como discutimos, a presença na sala de aula *d’O-Aluno* e *d’O-Professor(a)*. Na contramão de toda e qualquer tentativa de idealização (psico)pedagógica, professores e alunos são de um lado “pessoas de carne e osso” submetidas às limitações didáticas e institucionais, e de outro sujeitos do desejo submetidos às leis do inconsciente. Nesta perspectiva, *superalunos* e *superprofessores* somente podem habitar o campo da fantasia e existir na ilusão de um desejo, pois *A-Formação*, *O-Ensino* e *A-Aprendizagem* não existem.

Como pontua Blanchard-Laville (2005, p. 316, grifo da autora), a escola e a sala de aula são lugares onde se desenrola a dialética entre o (supostamente) conhecido e o desconhecido, *onde a certeza sempre será provisória*; logo, “entendo por *formação* um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e impele ao desenvolvimento e à mudança”. Nas palavras de uma participante da pesquisa, a escola e as salas de aula são lugares de incertezas e árduos desafios, mas, também, de esperança(r): “[...] *o que me alegra na profissão é esse esperar, [...] ‘ai de nós se a gente perder a esperança’; [...] acho que esperar é o que nos alegra, o que nos faz continuar nessa caminhada que é tão árdua, complicada, difícil...*” (Professora 1/Física – entrevista).

Conforme sugere-nos a Psicanálise, enquanto *a certeza cessa a busca*, seu avesso, a incerteza, coloca-nos em movimento. Deste modo, entre incertezas, medos e *impasses* outros

– visíveis e invisíveis – presentes no campo educacional, *esperança(r) é caminhar*<sup>90</sup>, sem a garantia de mapas ou GPS indicadores de “qual” itinerário os professores e estudantes devem percorrer “para chegar lá”. Parafraçando o poeta espanhol Antônio Machado [1875-1939], contemporâneo de Freud: *não há caminho, o caminho se faz ao caminhar*. Eis aí, implícito nesse discurso poético, o sentido impossível que tangencia a educação e, por isso mesmo, convocante da permanente demanda posta entre nós: a de, face à falta, vermo-nos ante à inevitabilidade de sempre *ir em busca de...*

---

<sup>90</sup> Expressão inspirada em cena de *Hoje é Dia de Maria*, minissérie exigida pela TV Globo em 2005, em que a personagem-título declara: “Vamo, Maria, que esperança num é esperá; esperança é caminhá”.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (MOMENTÂNEAS)

---

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar...<sup>91</sup>  
(Antonio Machado)

Numa perspectiva psicanalítica, a tese pretendeu identificar e analisar os impasses que atravessam as tentativas de professores e alunos-já-professores em aprender e ensinar no âmbito das Ciências Exatas – área do conhecimento marcada por “singulares complexidades” –, percebidos (ou não) nos contextos de formação e atuação profissional. Para tanto, sustentamos a aposta de que para além da dimensão manifesta (consciente), o aprender e ensinar na escola e universidade – observadas as singularidades desses universos e dos sujeitos que os habitam – estão envoltos pela presença de fenômenos vinculados ao registro do inconsciente.

Como evidenciam as narrativas dos professores e alunos-já-professores de Física, Matemática e Química participantes da pesquisa, os impasses no campo da Educação, em especial nos processos de formação docente e ensino-aprendizagem, podem ocupar lugares tanto manifestos quanto latentes: são vicissitudes, afetos, produções subjetivas, resistências ou entraves explícitos e implícitos – circunstâncias, fatos, incertezas, mal-entendidos, contratempos, percepções, sentimentos e outros –, portanto, conscientes e/ou inconscientes, que o sujeito pode atravessar para aprender e ensinar e tornar-se/ser/manter-se professor(a). Desse modo, assumimos que os impasses que emergem no percurso de aprender de um sujeito se entrelaçam direta e/ou indiretamente às questões curriculares, institucionais, epistemológicas, sociais e culturais, ou seja, não são exclusivamente atinentes a um ou outro elemento da dupla professor(a) e aluno(a): estes, como sujeitos desejantes, marcados pelo tempo e espaço histórico, sofrem incidências do desejo do Outro.

Se o discurso é um laço social e, portanto, se o Outro ocupa um lugar constitutivo para o sujeito, haja vista que não há sujeito sem Outro, as relações que professores e estudantes estabelecem com o conhecimento na escola/universidade e para além desses espaços educativos formais apontam para uma “complexa rede de relações” entre os sujeitos e *outros*: cada qual, com seu *estilo* e imerso num determinado campo social, carrega as “marcas” de sua própria história e do que circula na cultura e no imaginário escolar como discursos ditos e não ditos.

---

<sup>91</sup> MACHADO, Antonio. *Antologia poética*. Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

No contexto das Ciências Exatas, discursos do grande Outro sobre esse campo do conhecimento, transmitidos e repetidos através das gerações, continuam reproduzidos de maneira consciente e/ou inconsciente: (1) um saber destinado aos gênios, (2) “cientificamente verdadeiro”, (3) destituído de subjetividade, (4) privilegiado e “mais importante” que as humanidades, (5) não autorizado às mulheres, (6) “aceitavelmente reprovável”, dentre outros. Ou seja, discursos produzidos e disseminados socialmente por estratégias discursivas e políticas que habitam o imaginário escolar e universitário, muitas vezes incorporados pelos sujeitos desde suas infâncias – antes mesmo de se tornarem escolares – e “reatualizados” inconscientemente em suas tentativas de aprender e ensinar, como por meio da produção de certos sintomas que podem afetar as relações com o conhecimento e o aprendizado.

Dito de outra maneira, em especial nas Ciências Exatas – onde discursos sobre o aprender e não aprender não cessam de (não) se repetir e de serem transmitidos, consciente e inconscientemente, em espaços escolares e não escolares –, é possível que muitos impasses no aprender e ensinar possam ser “lidos” como produções sintomáticas do sujeito ligadas a significantes presentes no imaginário social e educativo. O sujeito se inscreve no discurso, ou seja, no laço social, no interior do qual os sintomas são produzidos, pois *não há sujeito fora do campo do Outro e de um arranjo sintomático*.

Historicamente, as Ciências Exatas reúnem disciplinas estigmatizadas como “duras” e “frias”, marcadas por estereótipos, estigmas, crenças, elevados índices de reprovações e evasões escolares, angústias, mal-estares, sintomas. Nas escolas e universidades se ouve com frequência sobre dificuldades, medos e traumas dos estudantes e professores em relação às Ciências Exatas – as *Hard Sciences* –, uma rejeição ou espécie de fobia compartilhada coletivamente. A esse respeito, retomemos algumas narrativas dos sujeitos da pesquisa: i) “valorização dessas áreas em detrimento das outras, [...] é uma questão cultural, midiático, do discurso, do próprio papel do cientista, até do papel da ciência. [...] é uma disciplina mais difícil que outras, [...] de homens, do pensar eurocêntrico” (Professora 1/Física – entrevista); ii) “tinham tanto medo de matemática que eles não se permitiam aprender. [...] os profissionais da área ainda contribuem para perpetuar a ideia de que essas ciências só existem para mentes iluminadas” (Professora 2/Matemática – entrevista); e iii) “aquela frase ‘ah, é um em cem milhões’; essa é a apresentação que a gente tem [dos cientistas e das Ciências Exatas] [...]. Puts! E aí a criança, o jovem, pergunta: será que eu vou conseguir ser esse um em um milhão nesse negócio? Deve ser difícil demais” (Aluno-já-professor 2/Química – entrevista).

À luz do exposto, pensamos que as vicissitudes no aprender, para além de questões relativas ao organismo e fenômenos biológicos – as quais, é preciso sublinhar, não ignoramos –, não podem ser consideradas fora do campo do Outro e das singularidades do sujeito que aprende e ensina. Para a psicanálise, reiteramos, o sujeito que aprende é o sujeito do desejo inconsciente pulsionado a partir do Outro no campo da palavra e da linguagem: está para além da consciência, impossível de padronização, complexo em sua singularidade e subjetividade – que não se desenvolve, mas se constitui – e cujas aprendizagens se processam na ordem do significante que cava o buraco do desejo, uma “falta a ser no ser”. Em outros termos, o sujeito que aprende e ensina é mais que um cérebro em funcionamento: é subjetividade, desejo e forças inconscientes em movimento na “cena educativa” e para além.

Para (in)concluir, sustentamos a aposta de que é da ordem do impossível freudiano encontrar “soluções duradouras” para os problemas educacionais ou “respostas exatas” para as singulares questões e impasses que põem à prova os esforços individuais e coletivos cotidianamente empreendidos pelos professores e estudantes em suas tentativas de aprender e ensinar na escola e universidade. Assim sendo, retornamos ao início, quando dissemos que a tese, inscrita na interface Psicanálise e Educação, não pretende apresentar orientações, sugerir técnicas ou ofertar garantias para o ser-saber-fazer discente ou docente face aos impasses que explícita ou implicitamente emergem nas experiências de ensino e aprendizagem em contextos formativos escolares e universitários.

Seja pelas lentes da Psicanálise ou sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, reconhecemos que *há muito mais para se escutar e dizer* sobre os temas entrelaçados no bordado da tessitura desta tese. À vista disso, inspirados na “metáfora arqueológica freudiana”, esperamos que as questões, provocações e lacunas incitem novas expedições pelo extenso e multifacetado campo da Educação: uma área ainda com muitas cavernas a explorar, “restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis” à espera de outras investigações interessadas em inspecionar não somente “o que está visível”, mas, também, trazer à luz materiais submersos ou (re)ler aqueles já achados e observados, pois, como adverte-nos a Psicanálise, é preciso olhar além da superfície, escavar um pouco mais para apreender as sutilzas dos detalhes ditos e não ditos, ou seja, “remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado” (FREUD, 1996 [1896], p. 218). Assim desvela ser a pesquisa na interface Psicanálise e Educação: *saxa loquuntur!*

---

## EPÍLOGO: uma escrita sobre a escrita

---

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (Graciliano Ramos<sup>92</sup>).

Esse fragmento de entrevista concedida pelo escritor e jornalista Graciliano Ramos (1892-1953) evidencia dois polos oscilantes presentes na arte de escrever: prazer e sofrimento, desvelados no processo de tessitura desta tese. Como pontua José Castello, “escreve-se, sempre, por linhas tortas”<sup>93</sup>. E assim foi a experiência de escrita, que finalmente é suspensa no varal para secar, ainda que *como um dizer que não atingiu sua finalização*. Tudo começou sem saber como e onde chegaria, pois não havia garantias de que as ideias lançadas *a priori* – questões de pesquisa, objetivos, hipóteses – seriam respondidas, alcançadas, confirmadas ou desmentidas no *a posteriori*. Afinal, suponho, *tesear é lidar com o contingencial*.

Na madrugada de 31/01/2023, ao acessar o Instagram durante pausa entre as sessões de estudo dedicadas à escrita desta tese, me deparei com uma publicação relacionada ao filósofo Arthur Schopenhauer (1788-1860): “a tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”<sup>94</sup>. O *post*, compartilhado por um psicanalista, me provocou: seria essa uma possível resposta para a pergunta “o que é uma tese”? Incitado, refleti: talvez, uma tese não seja (tanto) escrever sobre algo que ninguém escreveu ou pensar o que ninguém (ainda) pensou sobre algo que todo mundo – ou ninguém – vê (a tão idealizada originalidade na pesquisa científica), mas pode, para além, ser uma “leitura e escrita outra” sobre algo “já lido e dito” de várias maneiras, pois o que se espera dessa produção acadêmica como “contribuição inédita para o conhecimento” é

---

<sup>92</sup> SILVEIRA, Joel. **Na fogueira**: memórias. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

<sup>93</sup> CASTELLO, José. **Ribamar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

<sup>94</sup> SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga y paralipomena**. Madrid: Trotta Ed., 2009. Original publicado em 1851.



a emergência e acréscimo de *um saber novo*, construído a partir de *um percurso singular* e sob as lentes particulares de um(a) pesquisador(a), que, com *seu estilo*, autoriza-se como autor(a) para, servindo-se de recursos metodológicos pertinentes aos seus objetivos, *tenha algo a dizer*.

O “encontro cibernético” com Arthur Schopenhauer me fez “voltar no tempo”, mais precisamente a março de 2019, quando, movido pelo desejo de investir na formação *Stricto sensu*, me inscrevi no processo seletivo do curso de doutorado do PPGE/UnB e me vi face à pergunta: o que apresentar como *proposta de tese*? Quatro anos após esboçar o projeto preliminar de pesquisa, a *angústia da tese* persiste: afinal, “por que essa tese e não outra”, ou, “o que escrevo é, de fato, uma tese”?

Alguém poderia dizer que “impasses no aprender e ensinar” é uma temática amplamente discutida em cursos de formação de professores – da graduação à pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* –, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Todavia, *a tese que escrevi ninguém jamais escreveu*: ao pesquisar o mesmo tema-objeto, outro autor, mesmo se percorresse itinerários semelhantes aos meus, traria elementos novos, outros autores, olhares, diálogos, questões, experiências, reflexões e pretextos para o texto.

Como pontua Dunker (2020, p. 304), é um desafio ao narcisismo escrever uma tese – particularmente quando o tema é psicanálise –, pois *se o autor não se coloca o texto é anódino, se se coloca o texto o expõe*: “suas limitações, preconceitos e os mais loucos devaneios serão chamados a trabalhar durante o tempo gestacional de seu texto”, que, portanto, “será um fragmento de sua conversa com seus analistas, supervisores, pacientes, amigos, concorrentes, inimigos, pseudoinimigos, grupos, anti-grupos e demais figuras fantásticas que só o seu imaginário sabe criar”. Como também sublinha o autor, reconheço a presença manifesta e latente dos diálogos com professores do passado e presente, as contribuições dos autores – clássicos e atuais –, a escuta dos sujeitos da pesquisa, os eventos cotidianos, as vivências e percursos formativos do pesquisador e sua implicação; enfim, *são muitas as vozes que compõe um texto, muitas das quais nem mesmo sabemos de onde provém*.

Como proferiu meu querido colega Adail Santos certa vez, em aula da disciplina *Tópicos Especiais em Psicanálise: a escrita do psicanalista*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura – PPGPsiCC/UnB, “somos a escrita dos traçados dos outros que passaram por nós”. Destarte, penso que esta tese, inscrita na interface Psicanálise e Educação, é atravessada de alguma forma pelos “traçados” do outro e grande Outro que comparecem em sua escrita. Uma escrita que, embora sustentada pelo rigor teórico

e metodológico que a pesquisa acadêmico-científica exige, possui “algo de meu”, pois nesse emaranhado de palavras “me coloquei” – consciente e inconscientemente – e inscrevi meu desejo (por isso emerge das experiências e inquietações ligadas à trajetória de formação e atuação profissional). Conforme expresse na Memória Educativa do eu-pesquisador, o sujeito que pesquisa/escreve se inscreve n’isso que pesquisa/escreve e sofre incidências do desejo do Outro. Você, leitor(a), ao realizar a travessia pela tese deve ter percebido a “presença” do autor, aqui e acolá, do início ao fim do texto: ora discretamente, sussurrando nas entrelinhas, em letras miúdas; ora escancaradamente, “dançando axé” em letras garrafais cintilantes.

Em alguns momentos, como numa associação livre, palavras “automaticamente” marcavam o papel em branco; mas, na maioria das vezes, o autor viu-se face a uma “escrita sofrida”, de idas e vindas, recomeços constantes. Assim como o ofício das lavadeiras descrito por Graciliano Ramos, escrever – uma tese, dissertação, artigo ou romance – é um trabalho que demanda implicação, dedicação, persistência, criatividade, força, delicadeza. Uma atividade intelectualmente laboriosa, pois o escritor precisa fazer com seu texto o mesmo que faz a lavadeira com a roupa suja na beira do rio: se para higienizar o tecido requer molhar, ensaboar, molhar novamente e torcer repetidas vezes, para molhar de novo, ensaboar, torcer, surrar na laje, enxugar até não pingar do pano uma só gota, escrever uma tese também desvelou-se para seu autor um exercício de repetições – escrever, ler, apagar, escrever novamente e reler várias vezes para reestruturar as ideias que quase sempre parecem carecer de reedições e novas lavagens para limpar os excessos ou preencher exiguidades.

“Escrever é aprender a morrer”<sup>95</sup>, sugere Montaigne (1533-1592). Segundo Dunker (2020, p. 317), “as reduções e emagrecimentos serão sentidos como perdas melancólicas” – pois apagar as próprias ideias pode doer, incitar sentimentos de luto –, às quais o sujeito tende a resistir com fervor no processo de escrita, mas que podem ser necessárias para que seu texto não fique lento, perca agilidade e morra “como um elefante preso na areia movediça, perecendo miseravelmente de hemorragia libidinal”. Assim, sugere o autor, que o escritor “*seja psicanalista de seu próprio texto*”, ou seja, que “escute-o, reconheça insistências, sintomas, inibições, mensagens que retornam invertidas desde o Outro” e que, principalmente, sustente os significantes introduzidos (Ibid., p. 311). Tarefa difícil, reconheço. Lembro claramente que na defesa do projeto de pesquisa ao qual esta tese se vincula, em 30/07/2021, a professora Elisabete Aparecida Monteiro, integrante da Comissão Examinadora, advertiu-me: “o texto e seu autor podem ‘se comprometer’ se possuem uma *relação gulosa com as*

<sup>95</sup> MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**: que filosofar é aprender a morrer e outros ensaios. Porto Alegre: L&PM, 2016.

*palavras*”. Então, a você, leitor(a), peço desculpas se não consegui polir este escrito adequadamente, se deixei muitas arestas, lacunas, palavras desnecessárias, páginas secas ou molhadas demais.

Pois bem, sendo eu apaixonado pela escrita – e “guloso com as palavras”, com as quais “desde pequeno” gosto de brincar *como se brinca com bola, papagaio, pião* –, despedir-me dela é uma decisão criativa muito difícil; porém, necessária, dada a impossibilidade de tudo dizer e aprimorá-la até o infinito. Afinal, *uma tese é não toda*; assim como a verdade, sempre provisória. Neste sentido, resgato Lacan (1986, p. 275): “atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado”. Em outros termos, penso que *um texto possui outros textos*<sup>96</sup>, pelos menos três: o texto que o leitor lê, o texto que o autor escreve – que precisa ser diferente do texto lido pelo outro – e o texto que o autor escreveria se tivesse “força o suficiente”.

Importante sublinhar que o mundo não parou para eu escrever esta tese: conciliar trabalho e estudo, distância entre Brasília e oeste da Bahia, pandemia da Covid-19, lutos, problemas de saúde (físicos e emocionais), um Brasil sob o desgoverno (fome, caos na saúde e educação, crimes ambientais, escândalos de corrupção, ameaças à democracia, ataques à ciência e universidades, dentre outras sérias problemáticas). Acontecimentos que afetaram o pesquisador – que é uma pessoa de carne e osso – e, conseqüentemente, a pesquisa: tensão, insegurança, incertezas, angústias, desalento, ansiedade, inibições de escrita e criação...

Reitero que, “teseando”, aprendi que marcamos o papel a partir de marcas inscritas em nosso consciente e inconsciente, e que a escrita pode produzir efeitos sobre o sujeito que escreve. Assim, para seu autor, *essa experiência de escrita, em particular, teve valor e efeito de formação*. Como já gozei bastante nesse processo de repetição – conforme evidencia a escrita da tese e epílogo para seu autor –, repasso a tese a você, leitor(a) atento(a), a quem espero que possa provocar e produzir efeitos, para que, quem sabe, inspirado em Graciliano Ramos, leve-a novamente ao rio para ensaboar e torcer uma, duas ou mais vezes: aposto que outros textos, falados ou escritos, poderão emergir.

Para despedir-me, retomo o poema *Convite*, apresentado no início da tese e por meio do qual regresso à minha “infância ainda pulsante” – dada a onipotência e atemporalidade do infantil que para sempre nos habita –, especialmente ao tempo de aprendizagem da leitura e escrita com a “profi” V. na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, “onde tudo começou”:

---

<sup>96</sup> OZ, Amós; HADAD, Shira. **Do que é feita a maçã**: seis conversas sobre amor, culpa e outros prazeres. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

**Convite**

(José Paulo Paes)

Poesia é brincar com palavras  
como se brinca com bola, papagaio, pião.

Só que bola, papagaio, pião  
de tanto brincar se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

## Referências:

ABRAHAM, Ada. **L'Enseignant est une personne**. Paris: ESF, 1984.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 9-19.

\_\_\_\_\_. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, n. 8, São Paulo. Anais Col. LEPSI: IP/FE/USP, 2011. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en&nrm=isso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en&nrm=isso&tlng=pt). Acesso: 08 maio 2023.

\_\_\_\_\_. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise. **Psicanálise, instituições e infância**, n. 5, São Paulo. Anais Col. LEPSI: IP/FE/USP, 2004. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn). Acesso em: 08 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. **Os adultos, seus saberes e a infância**, n. 4, São Paulo. Anais Col. LEPSI: IP/FE/USP, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400011&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso: 08 maio 2023.

ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. The writing of educational memories as a significant research device. **Atiner's Conference Paper Series**, Athens, v. 1, n. EDU2018-2496, 2018, p. 02-18.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Módulo Comum**: imersão no processo educativo das Ciências e da Matemática. Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília: Universidade Aberta do Distrito Federal, 1998.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicologia, psicanálise e educação: três discursos diferentes? In: BUCHER, Richard; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicologia e psicanálise: desafios**. Brasília: Editora UnB, 1993, p. 19-31.

ALVES, Rafaela; CURADO, Bárbara. O narcisismo na docência universitária. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2017, p. 259-276. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/34940/24685>. Acesso: 04 marc. 2023.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. Edições 70, 1977.

BARDO, Pamela. The pain of teacher burnout: a case history. **Phi Delta Kappan**, EUA, v. 61, n. 4, 1979.

BERGER, Ida. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. **Revue Internationale de Pédagogie**, França, v. 3, 1957, p. 335-346.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira Nascimento; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin; PATO, Claudia Marcia Lyra; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644440682>. Acesso: 02 mar. 2022.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BONFIM, Flavia Gaze. O conceito de falo na psicanálise... ainda? **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 133-146, 2022. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/3164>. Acesso: 04 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sobre o escrito lacaniano: “a significação do falo”. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del Rei, v. 3, n. 5, p. 157-182, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/444>. Acesso: 13 maio 2022.

BONGIOVANI, Anair. **O entre o prazer e a dor, o (des)encanto da profissão docente**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 07 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso: 29 marc. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso: 29 marc. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 08 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Diário Oficial da União, Brasília, 06 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória 746/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, v. 134, n. 201, out. 1996. Seção 1, p. 21.082-21.085.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.** São Paulo: Artmed, 2001.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Sintoma e educação: breves reflexões sobre esta formação de compromisso. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 226-232.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHASSOT, Ático. **A ciência é masculina? É, sim senhora!** 9ª ed. Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, 2019.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CHIARETTI, Paula. O sintoma em suas dimensões singular e social. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, 2015, p. 1168-1177. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1047>. Acesso: 10 maio 2023.

CORDIÉ, Anny. **Malestar em el docente: la educación confrontada com el psicoanálisis.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COUTINHO, Anamaria Ribeiro. Cientificidade e relevância social I: controvérsias sobre a cientificidade da psicologia e das ciências sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 12, n. 1, 1996, p. 23-37. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17263>. Acesso: 10 maio 2023.

CUNNINGHAM, William. Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. **Urban Review**. EUA, v. 15, n. 1, 1983, p. 37-51.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Originalmente publicado em 1637.

DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 111-128.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Silêncio de Narciso**: da relação do professor com o não-saber. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/profissao-professor-na-america-latina-por-que-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo>. Acesso: 08 maio 2023.

ESTEVE, José Maria. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1987.

FANIZZI, Caroline. Das representações às ilusões acerca do ser e do fazer docentes. In: ROSADO, Janaina; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021, p. 115-136.

FAVACHO, André Marcio Picanço. A “angústia real”: que efeitos podem produzir a experiência e a política do ato de educar de hoje? In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje**: o que fazer com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 265-271.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 129-151.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 13-16.



FIGUEIREDO, Ana Cristina. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.7, n.1, 2004, p. 75-86. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/v9qDvJVvYY4tHQPDJtC9FgH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10 maio 2023.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, 2006, p. 257-278. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352006000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017). Acesso: 04 marc. 2022.

FINGERMANN, Dominique. Amar adentro. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 30, 2015, p. 103-110. Disponível em: <https://stylus.emnuvens.com.br/cs/article/view/686>. Acesso: 17 abr. 2023.

FONSÊCA, Ludmilla Lopes. **Inibição no fuxico de aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

FONTANELLA, Bruno Barcellos; CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não-dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, 2006, p. 174-183. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2366>. Acesso: 10 maio 2023.

FRANCO, Raquel Braga. Mãe, mulher, feminino, professora e... o falo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 67-80, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-69752010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752010000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 03 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Porto Alegre: L&PM, 2016. Originalmente publicado em 1920.

\_\_\_\_\_. Carta 52. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1896.

\_\_\_\_\_. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1950 [1892-1899]).

\_\_\_\_\_. A psicoterapia da histeria. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**: estudos sobre a histeria (1893-1895). v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Originalmente publicado em 1895.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a histeria**. Obras Completas, v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Originalmente publicado em 1895.

\_\_\_\_\_. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1893.

\_\_\_\_\_. A etiologia da histeria. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1896.

\_\_\_\_\_. Lembranças encobridoras. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1899.

\_\_\_\_\_. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 4. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1900.

\_\_\_\_\_. Análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”). In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905).** v. 6. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Originalmente publicado em 1905[1901].

\_\_\_\_\_. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1905[1901].

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 119-229. Originalmente publicado em 1905.

\_\_\_\_\_. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1905.

\_\_\_\_\_. Cinco lições de psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: observações sobre um caso de neurose obsessiva [“o homem dos ratos”], Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910).** v. 9. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Originalmente publicado em 1910.

\_\_\_\_\_. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Originalmente publicado em 1908.

\_\_\_\_\_. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** v. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1909.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da transferência. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913).** v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1912.

\_\_\_\_\_. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1911.

\_\_\_\_\_. Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**, v. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1909.

\_\_\_\_\_. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1911.

\_\_\_\_\_. Observações sobre o amor de transferência. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)**. v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1915 [1914].

\_\_\_\_\_. Contribuição à história do movimento psicanalítico. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos**. v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 177-237. Originalmente publicado em 1914.

\_\_\_\_\_. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 64-141. Originalmente publicado em 1910.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da transferência. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1912.

\_\_\_\_\_. Luto e Melancolia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 127-144. Originalmente publicado em 1915[1917].

\_\_\_\_\_. O caso Schreber: notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1911.

\_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1914.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 283-289. Originalmente publicado em 1914.

\_\_\_\_\_. O interesse científico da psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1913.

\_\_\_\_\_. O inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 185-245. Originalmente publicado em 1915.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1914.

\_\_\_\_\_. Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 15. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1915-1916.

\_\_\_\_\_. História de uma neurose infantil. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 13-130. Originalmente publicado em 1918[1914].

\_\_\_\_\_. Inibição, sintoma e angústia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. v. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. O estranho. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 237-242. Originalmente publicado em 1919.

\_\_\_\_\_. Uma dificuldade no caminho da Psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1917.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras 2010. Originalmente publicado em 1930.

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? In: \_\_\_\_\_. **Obras completas: O mal-estar na civilização, novas conferencias introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 417-435. Originalmente publicado em 1932.

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 79-154. Originalmente publicado em 1921.

\_\_\_\_\_. A dissolução do complexo de Édipo. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 191-199. Originalmente publicado em 1924.

\_\_\_\_\_. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 273-286. Originalmente publicado em 1925.

\_\_\_\_\_. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 155-161. Originalmente publicado em 1923.

\_\_\_\_\_. Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 161-163. Originalmente publicado em 1925.

\_\_\_\_\_. Inibição, sintoma e ansiedade. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas**. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1926.

\_\_\_\_\_. Um estudo autobiográfico. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1925 [1924].

\_\_\_\_\_. Sexualidade feminina. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1931.

\_\_\_\_\_. Conferência XXXIII: Feminilidade. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1932.

\_\_\_\_\_. Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1933.

\_\_\_\_\_. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1933 [1932].

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 231-270. Originalmente publicado em 1939 [1937].

GALLOP, Jane. Além do falo. **Cadernos pagu**, Campinas, v. 16, p. 267-287, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100012>. Acesso: 13 maio 2022.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOBBATO, Gilberto Gênova. Transferência: amor ao saber. **Ágora**, Vitória, v. 4, n. 1, 2001, p. 103-114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982001000100007>. Acesso: 17 abr. 2023.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GURSKI, Rose. Os novos sintomas na educação de adolescentes de hoje: nota sobre o Saber Fazer com “isso”. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 2017-224.

HADDAD, Jane Patrícia. **Educação e psicanálise: vazio existencial.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

JANOT, Laurence. Stress perçu de l’enseignant et logiques d’action face à la violence dans l’école. **Recherche et Formation.** França, 48, 2005, p. 135-150.

JHON, Gillian. **An exploratory study of the prevalence and nature of burnout among public primary and secondary qualified school.** Canadá: Trinity Western University, 2007.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento.** Coleção Clínica Psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

KELLER, Evelyn Fox. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade.** Maceió: EDUFAL, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2013.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954).** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958).** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Seminário, livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960).** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 8: a transferência (1960-1961).** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 10: a angústia (1962-1963).** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964).** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 16: de um outro ao outro (1968-1969).** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973).** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender.** Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Figuras do infantil:** a psicanálise na vida cotidiana das crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. **Revista da APPOA**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, 1999, p. 27-38. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso: 11 maio 2023.

\_\_\_\_\_. (Psico)pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, 1998, p. 120-134. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281998000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200014). Acesso: 17 abr. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITÃO, Luiza Maria Carneiro de Carvalho. **Ressentimento:** (im)possibilidades de elaboração. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação (não) é tudo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, 2003, p. 112-123. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117925>. Acesso: 10 maio 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Aline Borba; MEDEIROS, Cynthia Pereira de; FONTES, Flávio. O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2012, p. 44-61. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282012000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100004). Acesso: 10 maio 2023.

MAIA, Elisa Arreguy. Apresentação. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise:** do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 9-12.

MELLO, Caroline Soares de; SOUZA, Vanessa de; HABOWSKI, Débora Laís; CERVI, Taís. Dificuldade na aprendizagem e o sintoma na clínica psicanalítica infantil. **Salão do Conhecimento**, Ijuí, v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12825>. Acesso: 10 maio 2023.

MILLER, Jacques-Alain. **Percursos de Lacan:** uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Cássio Eduardo. “Angústia real” e mal-estar docente: fragmentos de uma conversação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 252-264.

MONTEIRO, Elizabete Aparecida. **A transferência e a ação educativa**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOSCONI, Nicole. **Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs**. Paris: L'Harmattan, 1994.

MRECH, Leny Magalhães. A escrita em Freud e Lacan. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 153-169.

NASCIMENTO, Thais Rodrigues de Carvalho; CAVALLINI, Ana Carolina. Os problemas de aprendizagem como um sintoma: um estudo na teoria psicanalítica. **Psicologia: Saberes & Práticas**, Bebedouro, n.1, v. 1, 37-45, 2017.

NASIO, Juan David. **A criança magnífica da psicanálise: o conceito de sujeito e objeto na teoria de Jacques Lacan**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

NEZAN, Monica de Barros Cunha. Inibição intelectual: manejos clínicos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 11, n 20, p. 84-91, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282006000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100007). Acesso: 05 jun. 2022.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; ANTONINO, Edileide. “Amo em ti mais que tu”: transferência de professor-aluno na constituição do saber. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 290-297.



OTERO-LÓPEZ, José Manuel; CASTRO, Cristina; VILLARDEFrancos, Estíbaliz; SANTIAGO, Maria José. Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. **European Journal of Education and Psychology**, Espanha, v. 20, n. 2, 2009, p. 99-111.

OTERO-LÓPEZ, José Manuel; SANTIAGO, Maria José.; CASTRO, Cristina; PARDIÑAS, M. C.; MIRÓN, Lourdes; PONTE, Dolores. **Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria**. Santiago de Compostela: ICE/USTC, 2006.

PAIME, Edison Fredy León. Teacher distress: a review of investigation into teacher malaise violence in Latin-America. **Innovar Journal – Revista de Ciências Administrativas y Sociales**, Colômbia, v. 19, 2009, p. 91-110.

PALHARES, Odana. **No avesso do problema de aprendizagem**: por uma clínica do aprender. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2010.

PATY, Michel. Do estilo em ciência e em história das ciências. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 26, n. 75, 2012, p. 291-308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000200020>. Acesso: 07 maio 2022.

PAULINO, Bárbara Oliveira. **De que discurso se trata quando professores se dizem padecidos**. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

\_\_\_\_\_. Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação hoje**: o que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 7-11.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Fernanda de Sousa e Castro Noya. **A transferência e seus efeitos de saber**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2014.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Considerações sobre as teorias da angústia em Freud. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 2, 2008, p. 404-417. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000200014>. Acesso: 11 maio 2023.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. STEM education: um panorama e sua relação com a educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 209-232, jan./abr., 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=rWEjlSoAAAAJ&citation\\_for\\_view=rWEjlSoAAAAJ:qjMakFHDy7sC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=rWEjlSoAAAAJ&citation_for_view=rWEjlSoAAAAJ:qjMakFHDy7sC). Acesso: 11 maio 2023.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

REGO, Cláudia de Moraes. **Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

RIOLFI, Cláudia. O que faz um bom professor: um decálogo. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação hoje: o que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 272-281.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, 2010, p. 180-188.

ROSADO, Janaína dos Reis. Docência, vocação e a implicação da palavra. In: ROSADO, Janaina; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021, p. 81-94.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACCO, Ricardo Dias. **Para uma etiologia da renúncia ao professor: alguns apanhados da corte ao neoliberalismo no Brasil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: PPGE/FaE/UFMG, 2009.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa. Angústia, inibições e desejo. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 31-38, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-73952009000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952009000100004). Acesso: 10 jun. 2022.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar (org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 89-120.

SILVA, Ana Carolina; RUDGE, Ana Maria. Construindo a noção de sintoma: articulações entre psicanálise e pragmática. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2017, p. 224-229. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/134449>. Acesso: 11 maio 2023.

SILVA, Ana Carolina Barros. **Por uma utopia para as crianças africanas: a incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, 2019.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, 2008, p. 1-20. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026>. Acesso: 17 set. 2022.

SILVA, Esmeralda de Fatima Santos. **(Re)sentimento e angústia: fios na tecitura das representações docentes acerca da formação continuada.** Dissertação (Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras. Taubaté, SP: UNITAU/DCSL, 2010.

SILVA, Odália Bispo de Souza e. **Saber, poder e resistência em discursos sobre o professor no Brasil.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVÉRIO, Florença Freitas; VERRANGIA, Douglas. O cientista é um homem branco ocidental: uma análise de livros didáticos de Biologia. **Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Eunápolis, v. 2, n. 3, 2021, p. 332-360. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/11936>. Acesso: 17 set. 2022.

SOUSA, Jaqueline; DIAS, Helena Maria. Psicanálise e educação: desejo de saber e inibição intelectual. **Polêm!ca**, [S.l.], v. 13, n. 4, 2014, p. 1671-1680. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/13211/10206>. Acesso: 02 jun. 2022.

SOUZA, Lélia Castro de. Dificuldades de aprendizagem e inibição psíquica. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, 2018, p. 27-34. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862018000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100004). Acesso: 02 jun. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del sintoma. In: TIZIO, Hebe. (Org.). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis.** Barcelona: Gedisa, 2003.

UFOB. **Estatuto.** Barreiras-BA: UFOB, 2018. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/instrumentos-normativos>. Acesso: 15 marc. 2023.

UFOB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Barreiras-BA: UFOB, 2019. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/planos-e-projetos>. Acesso: 15 marc. 2023.

UFOB. **Projeto Pedagógico de Curso – licenciatura em Física.** Barreiras-BA: CCET/Colegiado do Curso de Licenciatura em Física, 2019. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/fisica/licenciatura>. Acesso: 26 nov. 2022.

UFOB. **Projeto Pedagógico de Curso – licenciatura em Matemática**. Barreiras-BA: CCET/Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática, 2019. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/matematica/licenciatura>. Acesso: 26 nov. 2022.

UFOB. **Projeto Pedagógico de Curso – licenciatura em Química**. Barreiras-BA: CCET/Colegiado do Curso de Licenciatura em Química, 2019. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/quimica/licenciatura>. Acesso: 02 marc. 2023.

UFOB. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Barreiras-BA: UFOB, 2016. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/planos-e-projetos>. Acesso: 27 nov. 2022.

UFOB. **Resolução CEEA/CONSUNI/UFOB nº 009, de 03 de dezembro de 2021**. Aprova o Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Oeste Bahia. Conselho Universitário: Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas – CEEA, 2021. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/regulamentos>. Acesso: 04 fev. 2023.

VANIER, Alain. O sintoma social. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2002, p. 205-217. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/4Yjp3rzy9vWd3KCLpSY3dDN/?lang=pt>. Acesso: 11 maio 2023.

VERDE, Radson Lima. **Memória educativa: marcas da subjetividade discente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2012.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VORCARO, Angela. Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 41-61.

WILLEMART, Philippe. Como entender o tempo lógico na roda da escritura. In: \_\_\_\_\_. **O tempo lógico e as rodas da escritura e da leitura**. Fapesp: 2014, p. 3-16.

ZELMANOVICH, Perla. Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 241-251.

ZIMERMAN, David. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZIPIN, Lew. Too much with too little: shift and intensification in the work of ACT teachers. **Australian Education Union**. Austrália: relatório governamental, 2001.



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

**(APÊNDICE A)**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA E AUTORIZAÇÃO  
INSTITUCIONAL PARA SUA REALIZAÇÃO**

**Título da pesquisa:**

Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação

**Pesquisador proponente da pesquisa:**

Silvano Messias dos Santos, doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB

**Professora orientadora:**

Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Ao Prof. Dr. Valdeilson Souza Braga

Diretor do Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias – CCET/UFOB

Prezado Professor,

Cumprimentando-o, sirvo-me do presente documento para comunicá-lo acerca da pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, sob orientação da Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, intitulada *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*. Com essa pesquisa, pretende-se analisar as vicissitudes de um sujeito (do desejo) na busca do saber, a partir da escuta entre psicanálise e educação sobre os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas.

O cenário de pesquisa para a realização do estudo é o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias – CCET/UFOB e os sujeitos participantes serão os professores e estudantes vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química.

Frente ao exposto, venho por meio desta carta de apresentação de pesquisa e consentimento institucional solicitar à Vossa Senhoria autorização para a realização do estudo nessa Unidade Universitária, pelo período de execução previsto no cronograma de pesquisa (conferir item 9).

A seguir são apresentadas algumas informações sobre questões inerentes ao desenvolvimento deste estudo, para o qual desde já agradeço sua colaboração.

## **1. Apresentação da pesquisa.**

A pesquisa pretende ter como *locus* de investigação o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias da Universidade Federal do Oeste da Bahia – CCET/UFOB e envolverá professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química. Configura-se como um estudo que aborda a complexa relação entre formação docente e dificuldades de ensino-aprendizagem; escolhemos as Ciências Exatas em razão de pesquisas diversas, realizadas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciarem em muitas instituições educacionais brasileiras (de universidades às escolas da educação básica) inquietantes problemáticas nesse campo do conhecimento, desveladas pela reprovação e evasão escolar/acadêmica.

Importante esclarecer que a expressão *alunos-já-professores* utilizada nesta pesquisa visa referir-se aos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura mencionados que, simultaneamente, atuam como professores – temporários ou efetivos – em escolas públicas ou privadas da Educação Básica, ou que já atuaram como professores e no momento se dedicam à graduação.

Assim sendo, tem como objetivo geral: analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos. Os objetivos específicos são:

- Identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou inconscientemente, em suas tentativas de ensinar e aprender;
- Compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no ensinar e aprender;
- Analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no ensinar e aprender; e
- Discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo.

## **2. Participação dos sujeitos na pesquisa e instrumentos de coleta de dados utilizados**

A participação dos professores e estudantes nesse estudo é voluntária e acontecerá por meio da escrita de suas Memórias Educativas e de entrevistas consentidas.

## **3. Sigilo, anonimato e privacidade.**

Os materiais e informações fornecidas pelos participantes serão tratadas confidencialmente na pesquisa, ficando o pesquisador responsável pela sua guarda e proteção sigilosa, seja em arquivos no formato físico ou digital, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término deste estudo, para posterior descarte seguro. Os dados obtidos na pesquisa poderão ser utilizados para palestras, publicações em periódicos e eventos científicos, sem a identificação dos participantes, a quem fica assegurado o anonimato.

## **4. Autonomia.**

Durante a realização da pesquisa, os participantes poderão retirar o consentimento e desistir do estudo a qualquer momento, sem lhes acarretar qualquer prejuízo. Participantes e direção do CCET também poderão entrar em contato com o pesquisador em qualquer etapa de

desenvolvimento da pesquisa, por meio do e-mail ou telefone apresentados neste documento, para obter informações ou esclarecimentos sobre o estudo e suas repercussões.

## **5. Benefícios e possíveis riscos.**

5.1 Riscos: a participação dos sujeitos na pesquisa não implica em riscos; entretanto, por tratar-se de uma pesquisa que se interessa em trabalhar com dados subjetivos/pessoais, há possibilidade de o(a) participante não se sentir à vontade em algum momento durante a entrevista ou durante a escrita de sua Memória Educativa. Ciente disso, o pesquisador é aqui entendido como responsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa, evitando danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos envolvidos, conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim sendo, esta pesquisa assegura total respeito com o/s participante/s em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade e assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Durante a elaboração da Memória Educativa ou realização da entrevista, caso o(a) participante não se sinta confortável em se posicionar perante alguma pergunta, lhe é assegurado o direito de não respondê-la.

5.2 Benefícios: a participação dos professores e estudantes contribuirá com a produção e difusão de conhecimentos dos estudos psicanalíticos no campo educativo.

## **6. Devolutiva dos resultados.**

Os resultados finais da pesquisa poderão ser solicitados após a defesa/aprovação da tese, prevista para julho de 2023. A tese ficará disponível no repositório institucional da UnB e será publicada por meio de artigos em periódicos, discussões e anais de eventos acadêmicos ou em livros, dentre outras possibilidades, para acesso público.

## **7. Ressarcimento e indenização.**

Como dito anteriormente, a participação dos professores e estudantes é voluntária e isso significa que não poderão ser pagos, de nenhuma maneira, por participarem desta pesquisa. Porém, caso a pesquisa ocasione algum tipo de dano/prejuízo a algum/a participante, este/esta tem o direito: i) ao ressarcimento, se houver despesas pessoais (como no caso de precisar pagar transporte ou alimentação, por exemplo); ou ii) à indenização, se a pesquisa lhe causar eventuais danos, observada a legislação vigente.

## **8. Esclarecimentos sobre o comitê de ética em pesquisa.**

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB) é um órgão colegiado, multidisciplinar, independente, de natureza consultiva, deliberativa e educativa, que tem como finalidade avaliar e acompanhar projetos de pesquisa que envolvam seres humanos e seu desenvolvimento, em relação aos seus aspectos éticos e metodológicos. É, portanto, composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que os direitos do participante sejam respeitados, pautados nas legislações vigentes, em especial as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as normas e regulamentos publicados pela UnB a respeito de pesquisas envolvendo seres humanos. Sobre o CEP/CHS – UnB, ao qual esta pesquisa se submete, você encontra informações e poderá entrar em contato acessando a seguinte página: <https://www.cepchs.unb.br/>

### 9. Cronograma para o desenvolvimento da pesquisa.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	2019	2020		2021		2022		2023
	1° S	2° S	3° S	4° S	5° S	6° S	7° S	8° S
Estudos teóricos – Psicanálise e Educação	x	x	x	x	x	x	x	x
Reestruturação do projeto de pesquisa			x	x				
Defesa/qualificação do projeto de pesquisa				x				
Reajustes do projeto de pesquisa (pós-defesa)				x	x			
Construção de dados						x		
Organização e análise de dados						x	x	x
Redação da tese						x	x	x
Ajustes e revisão textual da tese								x
Defesa da tese e reajustes finais (pós-defesa)								x

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

**Após ser esclarecido(a) sobre a pesquisa, e estando de acordo com o exposto, assine este documento em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome (página seguinte), em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador e a outra com o Senhor.**

**Pesquisador proponente do estudo:** Silvano Messias dos Santos

**E-mail para contato:** [silvannomessias@yahoo.com.br](mailto:silvannomessias@yahoo.com.br)

**Telefone para contato:** (77) 99204-4704

**Assinatura:**



**Professora orientadora:** Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

**E-mail para contato:** [almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

**Assinatura:**



Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Matrícula 1083309



**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**  
**(DIREÇÃO DO CCET)**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor do Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias da Universidade Federal do Oeste da Bahia – CCET/UFOB, declaro ter conhecimento das informações contidas na Carta de Apresentação do projeto de pesquisa intitulado *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*, sob orientação da professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Declaro ter entendido a natureza da pesquisa, seus objetivos, benefícios, possíveis riscos e como será a participação da instituição e dos sujeitos a ela vinculados. Esta instituição manifesta ciência das responsabilidades do projeto e de seu compromisso com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Portanto, declaro que estou de acordo em disponibilizar ao pesquisador/doutorando Silvano Messias dos Santos acesso aos espaços institucionais dessa Unidade Universitária para coleta de dados para a pesquisa e autorizo que nossos professores e estudantes participem do estudo após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Barreiras-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional



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

**(APÊNDICE B)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

---

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, intitulada *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Com essa pesquisa, pretende-se analisar as vicissitudes de um sujeito (do desejo) na busca do saber, a partir da escuta entre psicanálise e educação sobre os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas.

Importante assinalar que sua participação será muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois estará contribuindo para a análise/compreensão do objeto de estudo em questão e, conseqüentemente, com a produção e difusão de conhecimentos dos estudos psicanalíticos no campo educativo. Nas páginas seguintes serão apresentadas informações a você – convidado(a) especial a participar deste estudo – sobre questões inerentes ao desenvolvimento da pesquisa e sua participação.

Desde já agradeço pela colaboração nesta pesquisa.

---

**1. Apresentação da pesquisa.**

A pesquisa para a qual você está sendo convidado(a) a participar tem como *locus* de investigação o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias da Universidade Federal do Oeste da Bahia – CCET/UFOB e envolverá professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química. Configura-se como um estudo que aborda a complexa relação entre formação docente e dificuldades de ensino-aprendizagem; escolhemos as Ciências Exatas em razão de pesquisas diversas, realizadas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciarem em muitas instituições educacionais brasileiras (de universidades às escolas da educação básica) inquietantes problemáticas nesse campo do conhecimento, desveladas pela reprovação e evasão escolar/acadêmica.

Importante esclarecer que a expressão *alunos-já-professores* utilizada nesta pesquisa visa referir-se aos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura mencionados que, simultaneamente, atuam como professores – temporários ou efetivos – em escolas públicas ou privadas da Educação Básica, ou que já atuaram como professores e no momento se dedicam à graduação.

Assim sendo, tem como objetivo geral: analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos. Os objetivos específicos são:

- Identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou inconscientemente, em suas tentativas de ensinar e aprender;
- Compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no ensinar e aprender;
- Analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no ensinar e aprender; e
- Discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo.

## **2. Participação na pesquisa.**

A sua participação nesse estudo é voluntária e acontecerá por meio da escrita de sua Memória Educativa e de uma entrevista consentida. Para a elaboração da Memória Educativa, você receberá um texto, uma espiral e um questionário orientadores, e terá o pesquisador à disposição para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Com relação à entrevista, esta será individual e terá duração média de 1 (uma) hora, com registro em gravador e diário de campo do pesquisador, podendo ocorrer presencial ou virtualmente.

## **3. Sigilo, anonimato e privacidade.**

Os materiais e informações fornecidas pelo(a) participante serão tratadas confidencialmente na pesquisa, ficando o pesquisador responsável pela sua guarda e proteção sigilosa, seja em arquivos no formato físico ou digital, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término deste estudo, para posterior descarte seguro. Os dados obtidos na pesquisa poderão ser utilizados para palestras, publicações em periódicos e eventos científicos, sem a identificação do(a) participante, a quem fica assegurado o anonimato.

## **4. Autonomia.**

Sendo sua participação na pesquisa voluntária, durante a realização da mesma você poderá retirar o seu consentimento e desistir do estudo a qualquer momento, sem lhe acarretar qualquer prejuízo. Você também poderá entrar em contato com o pesquisador em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, por meio do e-mail ou telefone apresentados neste documento, para obter informações ou esclarecimentos sobre o estudo e suas repercussões.

## **5. Benefícios e possíveis riscos.**

5.1 Riscos: sua participação na pesquisa não implica em riscos; entretanto, por tratar-se de uma pesquisa que se interessa em trabalhar com dados subjetivos/pessoais, há possibilidade de o(a) participante não se sentir à vontade em algum momento durante a entrevista ou durante a escrita de sua Memória Educativa. Ciente disso, o pesquisador é aqui entendido como responsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa, evitando danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos envolvidos, conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim sendo, esta pesquisa assegura total respeito com o/s participante/s em sua dignidade e autonomia,

reconhecendo sua vulnerabilidade e assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Durante a elaboração da Memória Educativa ou realização da entrevista, caso o(a) participante não se sinta confortável em se posicionar perante alguma pergunta, lhe é assegurado o direito de não respondê-la.

5.2 Benefícios: a sua participação contribuirá com a produção e difusão de conhecimentos dos estudos psicanalíticos no campo educativo.

## **6. Devolutiva dos resultados.**

Os resultados finais da pesquisa poderão ser solicitados após a defesa/aprovação da tese, prevista para julho de 2023. A tese ficará disponível no repositório institucional da UnB e será publicada por meio de artigos em periódicos, discussões e anais de eventos acadêmicos ou em livros, dentre outras possibilidades, para acesso público.

## **7. Ressarcimento e Indenização.**

Como dito anteriormente, sua participação é voluntária e isso significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. Porém, caso a pesquisa lhe ocasione algum tipo de dano/prejuízo, o participante tem o direito: i) ao ressarcimento, se houver despesas pessoais (como no caso de precisar pagar transporte ou alimentação, por exemplo); ou ii) à indenização, se a pesquisa lhe causar eventuais danos, observada a legislação vigente.

## **8. Esclarecimentos sobre o comitê de ética em pesquisa.**

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB) é um órgão colegiado, multidisciplinar, independente, de natureza consultiva, deliberativa e educativa, que tem como finalidade avaliar e acompanhar projetos de pesquisa que envolvam seres humanos e seu desenvolvimento, em relação aos seus aspectos éticos e metodológicos. É, portanto, composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, pautados nas legislações vigentes, em especial as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como as normas e regulamentos publicados pela UnB a respeito de pesquisas envolvendo seres humanos. Para maiores informações, inclusive sobre a pesquisa, consultar o CEP/CHS – UnB: página institucional (<https://www.cepchs.unb.br/>), e-mail ([cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br)) e telefone (61 3107-1592).

**Após ser esclarecido(a) sobre a pesquisa, caso aceite participar do estudo, assine este documento em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome (página seguinte), em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador e a outra com você.**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*, ciente das informações apresentadas neste TCLE. Declaro que fui informado(a) dos objetivos do estudo e compreendo como será a minha participação/colaboração. Sei que as informações fornecidas por mim ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa e serão tratadas confidencialmente, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam me identificar. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, sem que isso acarrete em qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Barreiras-BA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone/s para contato: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

**Pesquisador proponente do estudo:** Silvano Messias dos Santos

**E-mail para contato:** [silvannomessias@yahoo.com.br](mailto:silvannomessias@yahoo.com.br)

**Telefone para contato:** (77) 99204-4704

**Assinatura:**



**Professora orientadora:** Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

**E-mail para contato:** [almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

**Assinatura:**



Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Matrícula 1083309



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

**(APÊNDICE C)**

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a gravação e utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*. A gravação de minha imagem e som de voz poderá ser acessada e utilizada apenas pelo pesquisador/doutorando Silvano Messias dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, e que apenas a transcrição de minhas respostas à entrevista será utilizada sem minha identificação para fins desta pesquisa e seus desdobramentos, como publicação dos resultados em eventos e periódicos científicos, por exemplo. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador que está realizando a pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, a gravação e utilização de minha imagem e som de voz para fins de pesquisa, nos termos acima descritos. Sendo este documento elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra comigo.

Barreiras-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador



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

**(APÊNDICE D)**

**ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DA MEMÓRIA EDUCATIVA**

Prezado(a),

É um prazer tê-lo(a) como participante da pesquisa intitulada *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*. Estamos certos de que a sua colaboração muito contribuirá com os objetivos da pesquisa, possibilitando novas perspectivas e olhares no âmbito da Educação, com a produção e difusão de conhecimentos nesse campo do saber.

Nas páginas seguintes, lhe apresentamos: i) um texto sobre a Memória Educativa como dispositivo de pesquisa, para que você compreenda as razões de sua utilização nesse estudo; ii) algumas orientações para a escrita de sua memória educativa, com a apresentação de uma espiral e de um quadro com questões norteadoras/sugestivas.

Desde já lhe agradecemos pela preciosa atenção e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Silvano Messias dos Santos – pesquisador responsável pelo estudo

[silvannomessias@yahoo.com.br](mailto:silvannomessias@yahoo.com.br)

(77) 99204-4704

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – professora orientadora

[almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

## Texto 01 – A Memória Educativa como dispositivo de pesquisa

A Memória Educativa é um convite que lhe fazemos à *escrita-leitura de si*. Sabemos que *o professor e o aluno são pessoas* e nos parece que, inegavelmente, sua vida pessoal, subjetiva, imprime marcas em sua relação com o ensinar e o aprender. Neste sentido, a Memória Educativa é entendida nesta pesquisa como “um espaço de reflexividade” para professores e estudantes universitários: por meio de sua escrita, os sujeitos pesquisados têm a oportunidade de resgatar experiências escolares e extraescolares, antigas ou mais recentes, e refletir sobre seus possíveis efeitos na trajetória acadêmico-profissional.

Como supõem Almeida e Rodrigues (1998, p. 10), muitas crenças que o professor alimenta “acerca do sucesso/fracasso na aprendizagem e de como ensinar são fruto da experiência vivida por [ele] ao longo da sua trajetória como aluno”, haja vista que a partir das relações que estabelecemos com os diferentes contextos de vida e com a instituição escola, com a qual nossas interações são mais ou menos longas, produzimos “vivências que, pela frequência com que foram experimentadas, [as interiorizamos] como sendo “naturais” e, conseqüentemente, [tenderemos] a reproduzir”.

Assim sendo, por meio da escrita de sua Memória Educativa, os professores e alunos-já-professores participantes da pesquisa são convidados “a uma viagem ao passado”, para que (re)visitem suas trajetórias como estudantes e professores, resgatando “na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos” articulados às experiências educativas vividas em espaços escolares e não escolares (ALMEIDA e RODRIGUES, 1998, p. 12). Acreditamos que a “prática docente atual” e a/s forma/s como o estudante universitário aprende ou não aprende, ainda que inconscientemente, é atravessada pelas ressonâncias emitidas pelas vivências de outrora; ou seja, a constituição da nossa subjetividade, sempre em movimento, se constrói mediante os efeitos (visíveis ou invisíveis) dos traços que as experiências escolares e não escolares (boas ou ruins) deixam no sujeito, com repercussões em sua formação e processos de ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, lhe propomos a escrita de sua Memória Educativa como forma de coleta de dados para essa pesquisa, entendendo que as vicissitudes e singularidades da história pessoal de cada um(a) como sujeito-aluno/sujeito-professor(a) constituem-se em “um material de pesquisa riquíssimo” para pensarmos sobre as implicações das marcas de memória no processo de constituição da subjetividade do eu-professor e do eu-aluno-já-professor, com possíveis repercussões no ensinar e no aprender.





## Texto 02 – Orientações para a escrita da Memória Educativa

Com a escrita de sua Memória Educativa, propomos que você faça uma imersão em sua trajetória de vida e de formação escolar, resgatando histórias, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessas experiências, sejam elas boas ou ruins. Esperamos que, por meio da Memória Educativa, seja possível reolhar sua trajetória e reorganizar criticamente suas representações e sentimentos em torno daquilo que marcou sua caminhada como aluno e professor, com possíveis repercussões no ensinar e aprender, hoje.

Assim, sugerimos dois caminhos possíveis de serem trilhados simultaneamente no processo de elaboração de sua Memória Educativa: o Quadro 01, que apresenta algumas questões norteadoras, e a Figura 01, que é uma espiral com a sinalização dos possíveis itinerários formativos vividos por você. A finalidade da espiral e do quadro é orientá-lo(la) em relação ao resgate e registro de informações sobre as marcas sinalizadoras de sua constituição como sujeito contidas na arqueologia das memórias de seu processo escolar e extraescolar, manifestas ou latentes. A proposta é que você não apenas narre descritivamente sobre seu passado, mas, através de um retorno à sua trajetória escolar e profissional, re-olhe para si e re-leia-se, posicionando crítica e reflexivamente sobre sua relação com a formação/profissão docente e os impasses, angústias e mal-estar que acompanham suas tentativas de ensinar/aprender, dentre outros assuntos relacionados ao ser professor/ser aluno.

### Quadro 01 – Questões norteadoras para a escrita da Memória Educativa

<b>ETAPA I – Resgatando fatos e experiências escolares marcantes da Educação Básica</b>	
<b>01</b>	Qual o(a) professor(a) de que mais e menos gostei? Por quê? (Fique à vontade para falar sobre os professores que o marcou na educação infantil, no ensino fundamental e/ou médio).
<b>02</b>	Quais as disciplinas que: mais “chamavam minha atenção”?; menos me atraíam?; eram mais fáceis de aprender?; exigiam muitos esforços por eu sentir dificuldades de aprendê-las?
<b>03</b>	Para continuar refletindo acerca da questão 02: quais os conteúdos que aprendi e nunca os esqueci?; quais conteúdos foram aprendidos fácil e prazerosamente ou a duras penas?; quais as atividades que nem sentia o tempo passar e aquelas outras monótonas e intermináveis?
<b>04</b>	Como esses conteúdos e componentes curriculares eram ensinados/aprendidos (ou seja, qual/quais metodologia/s era/m utilizada/s no processo de ensino-aprendizagem) e de que forma/s se processava a avaliação (modalidades e frequência das avaliações)?

05	Pense sobre: (1) a relação professor-aluno e o “clima” vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que marcaram positiva ou negativamente); (2) a relação família-escola-sociedade (como minha família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela, etc.)
06	Como eu me sentia na “pele” de aluno (reflita sobre seus medos, angústias, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças) e quais eram meus desejos em relação ao futuro?
	<b>ETAPA II – Resgatando fatos e experiências marcantes da vida universitária</b>
07	Em relação ao meu ingresso na universidade, como se deu a escolha pela UFOB e pelo curso de graduação/licenciatura?
08	Atualmente, na universidade, quais os conteúdos ou disciplinas que: mais “chamam minha atenção”?; menos me atraem?; são mais fáceis de aprender?; exigem muitos esforços por eu sentir dificuldades de aprender? (Fique à vontade para escrever acerca desse assunto)
09	Pense sobre: (1) como esses conteúdos e componentes curriculares referidos na questão anterior são ensinados/aprendidos (ou seja, qual/quais metodologia/s é/são utilizada/s no processo de ensino-aprendizagem) e de que forma/s se processa a avaliação?; (2) como eu aprendo ou ensino?
10	Penso a área das Ciências Exatas como mais difícil que outros campos do conhecimento?
11	Escreva sobre: (1) a relação professor-aluno e o “clima” vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram/marcam positiva ou negativamente); (2) a relação família-universidade-sociedade (se minha família se envolve com as questões da universidade e com minha vida acadêmica, em que medida meu curso se conecta a assuntos da comunidade, se os saberes aprendidos na universidade mantém sintonia com a vida que ocorre fora dela, etc.).
12	Para mim, qual a importância e possíveis “efeitos” dos serviços sociopsicopedagógicos que a universidade oferece aos estudantes de graduação? (Se já foi acolhido/a por algum serviço, fique à vontade para discorrer a respeito de suas experiências)
13	Como me sinto na “pele” de estudante universitário ou de professor universitário (os medos, angústias, alegrias, sensações marcantes, vivência das regras e cobranças, demandas, etc.)?
	<b>ETAPA III – Síntese e análise crítica</b>
14	Que “produto” sou eu dessas interações de tantos anos com diferentes experiências educativas/formativas e modos de ensinar?

15	Que relação existe entre “o que me foi ensinado e como me foi ensinado” e os meus procedimentos e posturas didático-metodológicas como professor hoje, na universidade e/ou na educação básica?
16	Como é que, depois de tudo o que vivi, e apesar de possíveis contradições, me tornei professor(a)?
17	Como percebo e vivencio, hoje, os papéis do professor(a) e do aluno(a) a partir das experiências escolares vivenciadas?
18	O que significa, para mim, ser um(a) “bom/boa professor(a)” e um(a) “bom/boa aluno(a)”?
19	A meu ver, quais os desafios para ser e constituir-se professor(a), especialmente no/do campo das ciências exatas?
20	Afinal: (1) por que escolhi ser professor(a)?; (2) lido com angústias e dilemas relacionadas à profissão?; (3) quais as minhas expectativas em relação ao futuro?

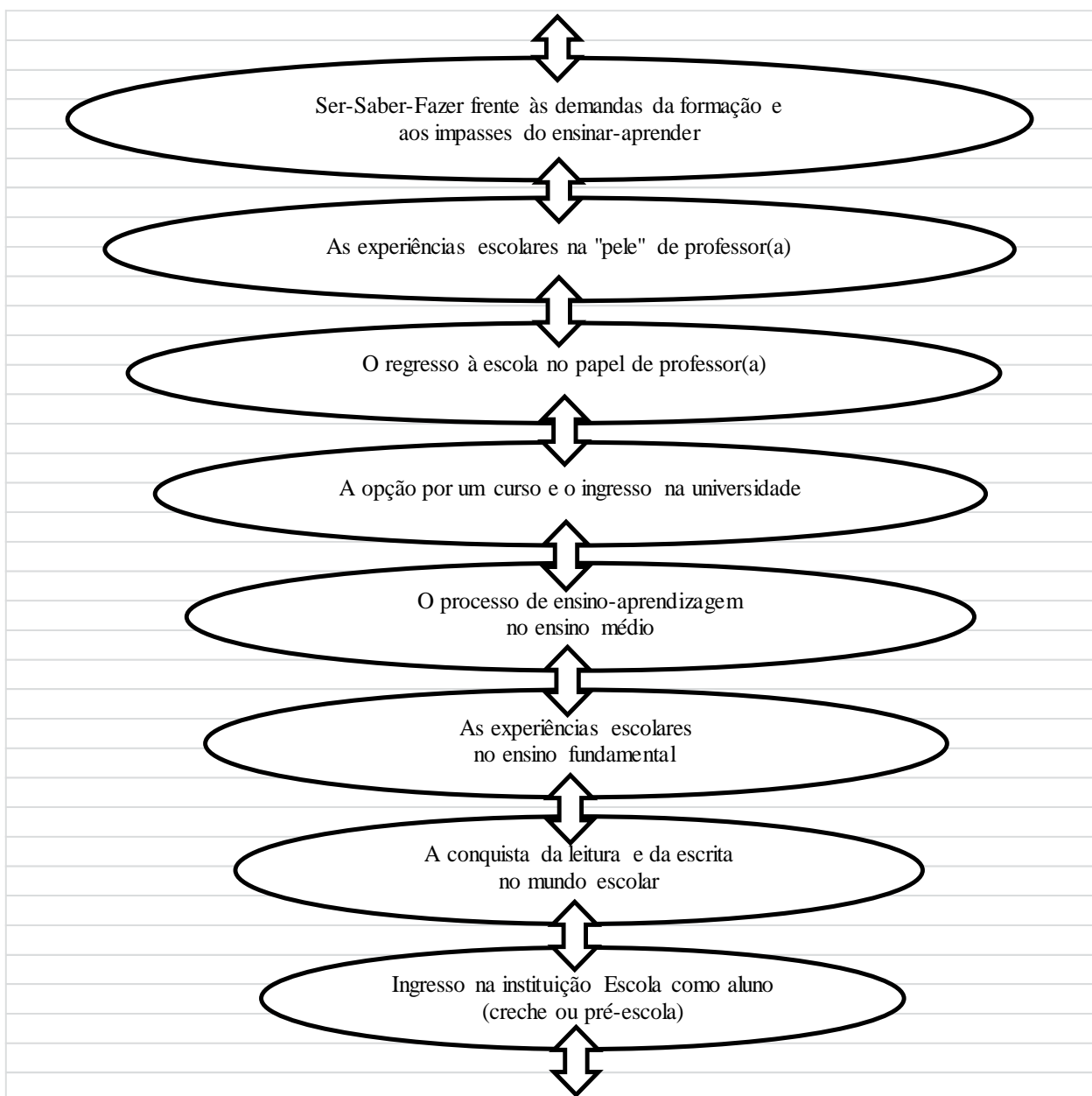
Fonte: ALMEIDA e RODRIGUES (1998). Nota: elaborado com adaptações.

Sendo a Memória Educativa uma escrita pessoal, animada pela singularidade do desejo de cada sujeito, as questões expostas no Quadro 01 e a espiral foram pensadas com a intenção de orientar e incitar suas reflexões, sem a pretensão de inibi-lo(la) em relação à possibilidade de “escutarem” outras perguntas que possam emergir de cada um(a) durante o processo de escrita do seu texto. Acreditamos que na escrita da Memória Educativa uma pergunta pode chamar outras perguntas e, assim, conduzir a outras reflexões, lhe possibilitando adentrar em sua própria história de vida/formação e dela resgatar elementos importantes para a análise do objeto de estudo proposto pela pesquisa em questão.

Informamos que não existe um limite de páginas para a escrita de sua Memória Educativa e que o desenvolvimento de seu texto não precisa, necessariamente, seguir rigidamente a mesma ordem das questões apresentadas: transite com autonomia e flexibilidade pelas linhas da escrita de suas memórias. Se preferir, você pode consultar e incluir imagens (desenhos, filmes, fotos) que auxiliem você a reviver sua história nesse “retorno ao passado”. Enfim, lhe desejamos *uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade*.

O diagrama seguinte mostra um caminho dinâmico e sequencial de interações que pode ser reflexivamente seguido por você durante a escrita de sua Memória Educativa, ajudando-o(a) a situar-se no curso de sua trajetória de aluno(a) a professor(a).

Figura 01 – Espiral das interações do sujeito-aluno/sujeito-professor com o “mundo escolar” no decurso de sua história de vida e de formação



Fonte: Almeida e Rodrigues (1998). Nota: elaborado com adaptações à proposta original.

### Referência:

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Módulo Comum: imersão no processo educativo das Ciências e da Matemática*. Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília: Universidade Aberta do Distrito Federal, 1998.



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

**(APÊNDICE E)**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E ALUNOS-JÁ-  
PROFESSORES**

<p><b>Data:</b> ..... /..... /....., <b>Horário:</b> início às ..... e conclusão às .....</p> <p><b>Local da entrevista:</b> .....</p> <p><b>Entrevistado (a):</b> .....</p> <p><b>Pesquisador/entrevistador:</b> Silvano Messias dos Santos</p>
<p><b>Perfil do participante da pesquisa:</b></p> <p><b>Naturalidade:</b> ..... <b>Idade:</b> .....</p> <p><b>Sexo:</b> ( ) masculino, ( ) feminino, ( ) outro: .....</p> <p><b>Estado civil:</b> ( ) solteiro/a, ( ) casado/a, ( ) viúvo/a, ( ) outro: .....</p> <p><b>Tempo na docência:</b> .....</p> <p><b>Tempo de atuação na educação básica:</b> .....</p> <p><b>Tempo de atuação na educação superior:</b> .....</p> <p><b>Tempo como professor(a) na UFOB:</b> .....</p> <p><b>Minha formação acadêmica:</b> ..... .....</p> <p>Suas respostas serão utilizadas nos textos produzidos como consequência da pesquisa, mas sua identidade será protegida, conforme assegura o TCLE que você e o pesquisador assinaram. Gostaria que suas falas fossem identificadas com algum pseudônimo específico? .....</p>

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

**Questão 01:** Como se deu o processo de escolha pela profissão docente? Por que escolheu essa profissão? Como se sente como professor(a)?

**Questão 02:** Para você, o que significa ser professor(a), hoje, e quais os desafios postos à formação docente e ao trabalho do professor (na universidade e na educação básica)? Como você lida com esses desafios e impasses?

**Questão 03:** Sobre a formação inicial de professores, especialmente no contexto da UFOB e das Ciências Exatas, quais são, na sua opinião, os aspectos positivos e negativos ou o que vem dando certo ou não, por exemplo: i) em relação à articulação ensino, pesquisa e extensão?; ii) em relação às práticas de ensino e estágios em escolas da Educação Básica?

**Questão 04:** Os cursos de graduação na área das Ciências Exatas são marcados pelos altos índices de reprovação em disciplinas, de desistências e evasões; na educação básica, as disciplinas dessa área são também vistas como “mais difíceis e reprovadoras”. Na sua opinião, por que isso acontece e como os professores, alunos e a própria instituição escolar lidam ou deveriam lidar com essa problemática?

**Questão 05:** Quais dificuldades de aprendizagem dos alunos ou obstáculos ao ensinar-aprender você percebe na sala de aula? Como se posiciona perante esses impasses?

**Questão 06:** O que pensa sobre a relação professor-aluno e processo de ensino-aprendizagem?

**Questão 07:** O que pensa sobre a relação entre a didática e o processo de ensino-aprendizagem?

**Questão 08:** O que você pensa sobre a relação entre desejo, ensino e aprendizagem?

**Questão 09:** Para você, o que deve *saber/fazer* um “bom professor” e um “bom aluno”, ou seja, como ser ou o que faz/caracteriza um bom professor e um bom aluno?

**Questão 10:** Algumas ações e políticas institucionais são adotadas no âmbito da UFOB como tentativa de acolhimento dos estudantes e orientação em relação às dificuldades acadêmicas e de aprendizagem, tais como: projetos de monitoria de ensino, orientação acadêmica, atendimentos sociopsicopedagógicos, dentre outras. Como você avalia essas ações e seus possíveis reflexos nos processos de ensino-aprendizagem?

**Questão 11:** O que lhe angustia e o que lhe alegra no campo da docência? Já pensou em desistir da profissão? Por que?

**Questão 12:** Para além das perguntas feitas, teria mais alguma coisa para acrescentar sobre o tema *formação docente, desejo de saber e impasses no ensinar e aprender Ciências Exatas?*



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

**(APÊNDICE F)**

**DECÁLOGO<sup>1</sup>**

**Questão 01:** Como foram suas primeiras experiências escolares? Se lembra como “as exatas” eram ensinadas para você quando criança? Algum(a) professor(a) lhe “marcou” durante seu percurso escolar – na educação infantil e/ou em etapas posteriores da educação básica?

**Questão 02:** Será possível que o modo como uma disciplina ou objeto de conhecimento fora nos apresentado na infância ou adolescência, dentro e/ou fora da escola, influencia a forma como nós, adultos, aprendemos/ensinamos hoje ou a própria forma como desejamos ou não aprender uma disciplina ou até mesmo uma profissão?

**Questão 03:** Os seus professores de Física, Matemática e Química durante o Ensino Fundamental e Médio eram formados nessas áreas? O que pensa sobre docentes com formação específica em outras áreas ensinando essas disciplinas nas escolas, ou sobre professores ainda não licenciados assumindo o ensino desses componentes curriculares?

**Questão 04:** Para você, o que caracteriza uma escola tradicional e um(a) professor(a) tradicional?

**Questão 05:** O que falaria acerca da presença das mulheres nas Ciências Exatas, área social e historicamente ocupada por homens?

**Questão 06:** O que você pensa acerca da dicotomia social e historicamente estabelecida “ciências exatas *versus* ciências humanas”?

**Questão 07:** Quais questões/elementos você acha que atrapalham ou favorecem o ensinar e aprender nas escolas e universidades?

**Questão 08:** Considera que universidade e escola são espaços que têm adoecido física e emocionalmente os professores e estudantes? Acha que o sofrimento psíquico é mais acentuado em determinadas áreas do conhecimento (ciências exatas, por exemplo)? Por quê?

**Questão 09:** Afinal, por que Física/Matemática/Química? Como nasceu o desejo por essa área? O que ela tem que lhe atrai?

**Questão 10:** Quais foram os desafios e o que aprendeu como professor(a)/aluno(a) durante a pandemia imposta pelo Covid-19? O que pensa sobre a educação no período “pós-pandêmico”?

---

<sup>1</sup> Listagem das dez questões que com maior recorrência emergiram durante a leitura das memórias educativas dos professores e alunos-já-professores ou no curso das entrevistas semidirigidas.

## ANEXOS A

### ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE PESQUISA<sup>2</sup> (PARCIAL E FINAL)

1. **Título do projeto de pesquisa:** *Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação*
2. **Pesquisador/a responsável:** *Silvano Messias dos Santos*
3. **E-mail:** *silvannomessias@yahoo.com.br*
4. **Nº de identificação do projeto na Plataforma Brasil (CAAE):** *52473321.4.0000.5540*
5. **Tipo de relatório:**    ( ) parcial                    ( X ) final
6. **Data prevista para envio do próximo relatório:** *o presente relatório é final*

#### 7. Resumo do projeto

*Objetivo geral do projeto: analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos. Objetivos específicos: i) identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou inconscientemente, em suas tentativas de ensinar e aprender; ii) compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no ensinar e aprender; iii) analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no ensinar e aprender; e iv) discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo. Local de pesquisa: Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Sujeitos participantes: professores e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química. Metodologia: pesquisa qualitativa, propõe aos sujeitos participantes a escrita de memórias educativas e entrevistas.*

#### Sobre o cronograma da pesquisa

8. Quando sua pesquisa de campo foi iniciada? Indique mês e ano.  
*A pesquisa foi iniciada em fevereiro de 2022 (coleta de dados com os sujeitos participantes).*

---

<sup>2</sup> Relatório Final encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB).



**9.** Houve ou será necessária alguma extensão do prazo previsto para a realização da pesquisa? Se sim, indique os novos prazos e as razões para tais modificações.

*A pesquisa necessitou de novos prazos para a finalização da coleta de dados. Alguns sujeitos participantes desistiram da pesquisa, alegando falta de tempo para se dedicar à escrita da Memória Educativa, e então outros foram convidados. Assim, ao invés de concluir a coleta de dados em maio de 2022, conforme inicialmente planejado, encerramos em agosto de 2022.*

**10.** Sua pesquisa de campo já foi finalizada? Indique mês e ano.

*A pesquisa de campo foi finalizada em agosto de 2022 e sua defesa perante o PPGE/UnB realizada em 07 de julho de 2023.*

### **Sobre a metodologia**

**11.** Houve alguma mudança no desenho metodológico revisado pelo comitê? Se sim, indique as alterações.

*Não houve mudanças no desenho metodológico, apenas avaliamos a necessidade de considerar outros perfis de sujeitos participantes em relação aos alunos-já-professores. Nossa intenção era convidar para a pesquisa somente discentes ativos nos cursos de graduação e que atuam na docência, mas em função da pandemia Covid-19 muitos estudantes de graduação perderam seus vínculos com as escolas. Então consideramos na pesquisa, além dos ativos, aqueles estudantes egressos que ao longo da graduação estiveram na educação básica atuando como professores. Ao final do processo de coleta de dados, como alguns participantes estavam com dificuldades para escrever/entregar a Memória Educativa (relatavam falta de tempo para dedicarem à escrita desse texto), resolvemos realizar apenas a entrevista.*

**12.** Os dados foram coletados/participantes foram recrutados nas instituições inicialmente previstas ou houve alguma alteração? Indique e justifique as alterações.

*Das 18 memórias educativas e 18 entrevistas previstas no projeto, 14 memórias foram recebidas pelo pesquisador e 18 entrevistas realizadas. Todos os participantes possuem vínculos com os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química da UFOB.*

### **Sobre o TCLE**

**13.** Como foi o registro do TCLE (oral, escrito, etc.)?

*Registro escrito.*

**14.** Como avalia o TCLE utilizado? Foi eficaz?

*O TCLE utilizado foi eficaz. Os participantes não expuseram dúvidas em relação ao TLCE.*

**15.** Houve dúvidas por parte dos participantes no preenchimento?

*Não houve dúvidas por parte dos participantes.*

**16.** Caso seus participantes tenham sido pessoas menores de idade, foi utilizado o termo de assentimento? Se sim, em que formato (oral, escrito, etc.)?

*Todos os participantes são maiores de 18 anos.*

### **Sobre os participantes**

**17.** Houve ou será necessária alguma mudança no desenho do grupo participante da pesquisa? Indique as mudanças quanto ao tamanho da amostra, características da população, etc.

*Como relatado anteriormente, não houve mudanças no desenho metodológico, apenas avaliamos a necessidade de considerar outros perfis de sujeitos participantes em relação aos alunos-já-professores e realizar entrevista com os participantes que não conseguiram escrever/entregar suas memórias educativas. Nossa intenção era convidar para a pesquisa somente discentes ativos nos cursos de graduação e que atuam na docência, mas em função da pandemia Covid-19 muitos estudantes de graduação perderam seus vínculos com as escolas. Então consideramos na pesquisa, além dos ativos, aqueles estudantes egressos que ao longo da graduação estiveram na educação básica atuando como professores. Conforme delineado no projeto, a pesquisa previa a participação de 18 participantes e obteve contribuições de 18 sujeitos.*

### **Sobre os riscos**

**18.** Houve algum risco ou desconforto aos participantes pelo envolvimento na pesquisa? Se sim, qual?

*Não houve risco e relatos de desconforto ou situações equivalentes.*

**19.** Como foi solucionado?

*Não se aplica.*

**20.** Houve algum risco aos/às pesquisadores/as na condução do estudo? Se sim, qual?

*Não houve riscos.*

**21.** Como foi solucionado?

*Não se aplica.*

### **Sobre os benefícios**

**22.** Houve benefícios diretos aos participantes da pesquisa? Se sim, qual? Se não houve benefícios, justifique.

*Os participantes agradeceram o convite para participarem da pesquisa e relataram interesse pela tese. Todos manifestaram ciência da importância de sua participação na pesquisa, pois estão contribuindo com a produção e difusão de conhecimentos dos estudos psicanalíticos no campo educativo. O*

*pesquisador assumiu o compromisso de enviar para todos e dialogar com eles sobre os resultados da pesquisa. Os artigos publicados em revistas, anais de eventos e como capítulo de livro foram encaminhados aos participantes da pesquisa, além da tese produzida que será socializada e discutida.*

### **Sobre a devolução dos resultados aos participantes**

**23.** Como foi feita a devolução dos resultados? Descreva o impacto dos resultados para os participantes ou comunidades que participaram do estudo.

*O pesquisador assumiu o compromisso de enviar e dialogar com os participantes sobre os resultados da pesquisa, conforme registrado no item anterior.*

### **Sobre os resultados da pesquisa**

**24.** Houve divulgação dos resultados? Se sim, onde? Indique fonte completa em formato ABNT.

*Publicação de capítulo de livro (em produção), artigos em revistas e textos em eventos científicos. Outras produções serão realizadas.*

**ARTIGO 1** – SANTOS, Silvano Messias dos; SANTOS, Adail Silva Pereira dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Constituição da subjetividade e o lugar da instituição escolar: desejo, laços e implicação docente na escuta de crianças. *Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 12, p. 20-35, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7254>. Acesso: 19 de junho de 2023.

**ARTIGO 2** – SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Medo de matemática e trauma na relação com o aprender: uma leitura psicanalítica. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 36, n. 74, p. 1273-1292, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/7vQhs3s9MYBFVpJ7xLWTPyR/>. Acesso: 19 de junho de 2023.

**ARTIGO 3** – SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Limites e alcances (im)possíveis entre psicanálise e educação: do tempo de Freud à atualidade (artigo APROVADO pela Educação em Revista – ainda não publicado).

**ARTIGO 4** – SANTOS, Adail Silva Pereira dos; PERCÍLIO, Denise do Nascimento; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; SANTOS, Silvano Messias dos. A criança e sua relação com a aprendizagem da escrita: algumas articulações possíveis com o processo de constituição do sujeito no chão da

escola. *Educação*, v. 48, n. 1, 2023, p. 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644466387>.

Acesso: 31 julho 2023.

**ARTIGO 5** – Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Psicanálise e a escrita de si: uma escrita sobre a escrita (artigo submetido à revista *Linguagem em (Dis)curso* – em avaliação/ainda não publicado)

**ARTIGO 6** – CAPÍTULO: SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Memória educativa, um singular dispositivo de pesquisa: relatos de estudo com professores e alunos-já-professores (artigo APROVADO pela Paco Editorial; porém, livro ainda não publicado)

**25.** Se não, por quais razões?

*Conferir resposta dada ao item anterior.*

**Outros (opcional)**

**26.** Utilize este espaço para compartilhar com o CEP/CHS os desafios enfrentados durante a realização de sua pesquisa ou para relatar outras alterações na execução de seu projeto que não foram contempladas nas perguntas acima.

*Questão contemplada em respostas a perguntas anteriores.*

*Envie este roteiro preenchido pela Plataforma Brasil:*

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

## ANEXO B

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação

**Pesquisador:** SILVANO MESSIAS DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52473321.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Prezado CEP, meus cumprimentos!

**Data do Envio:** 13/07/2023

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.208.761

**Apresentação da Notificação:**

Inalterado em relação ao Parecer substanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo CEP/CHS.

**Objetivo da Notificação:**

Inalterado em relação ao Parecer substanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo CEP/CHS.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Inalterado em relação ao Parecer substanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo CEP/CHS.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Inalterado em relação ao Parecer substanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** csp\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.208.761

CEP/CHS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Inalterado em relação ao Parecer consubstanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo CEP/CHS.

**Recomendações:**

Inalterado em relação ao Parecer consubstanciado do dia 21 de outubro de 2021 emitido pelo CEP/CHS.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador apresenta o Relatório Final de sua pesquisa. Este Comitê reitera a APROVAÇÃO emitida em Parecer no dia 21 de outubro de 2021.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador apresenta o Relatório Final de sua pesquisa. Este Comitê reitera a APROVAÇÃO emitida em Parecer no dia 21 de OUTUBRO de 2021.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_final_de_pesquisa_para_CEP.pdf	13/07/2023 02:58:04	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 31 de Julho de 2023

Assinado por:

**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO C

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação

**Pesquisador:** SILVANO MESSIAS DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52473321.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.058.992

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa situa-se no "entre-lugar" gerado dos encontros (e desencontros) psicanálise e educação. Partindo do pressuposto psicanalítico de que o sujeito do desejo é marcado e movido pela falta, o projeto de pesquisa em questão nasce do desejo de analisar as vicissitudes de um sujeito (do desejo) na busca do saber, a partir da escuta referenciada nos estudos psicanalíticos no campo da educação sobre os impasses no ensinar e aprender.

Sob a ótica das várias possibilidades de desdobramentos que o tema exposto sugere, o recorte temático sobre o qual este projeto se sustenta volta-se para a questão dos impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos.

O locus pensado para a realização da pesquisa é o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), unidade universitária da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário** - Analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos.

**Objetivos específicos:**

1. Identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.056.992

inconscientemente, em suas tentativas de ensinar e aprender;

2. Compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no ensinar e aprender;

3. Analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no ensinar e aprender; e

4. Discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta baixo risco embora o pesquisador tenha primado pelo TCLE e contemplado adequadamente a liberdade do pesquisado, caso desista de continuar.

Os benefícios são acerca da promoção da qualidade da formação de professores na área das ciências exatas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante por investigar a qualidade da formação docente de cursos da área das ciências exatas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os anexos (documentos e termos) estão adequadamente preenchidos e assinados.

**Recomendações:**

Não há o que recomendar tendo em vista que cumpre com todas as exigências do CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considero que o projeto atende as exigências do CEP/CONEP. Portanto recomendo aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto atende as exigências do CEP/CONEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1836350.pdf	08/10/2021 11:27:33		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	Carta_de_encaminhamento_ao_CEP.pdf	08/10/2021 11:25:49	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.056.992

Responsável	Carta_de_encaminhamento_ao_CEP.pdf	08/10/2021 11:25:49	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	08/10/2021 11:19:04	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	08/10/2021 11:16:02	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2021 11:15:35	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_pelo_PPGE.pdf	08/10/2021 11:12:30	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_com_alunos_ja_professores.pdf	05/10/2021 16:39:17	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_com_professores.pdf	05/10/2021 16:38:10	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_memoria_educativa.pdf	05/10/2021 16:37:20	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_imagem_som_e_voz.pdf	05/10/2021 16:35:07	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ines_Maria_Marques_Zanforlin_Pires_de_Almeida.pdf	05/10/2021 16:32:20	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Silvano_Messias_dos_Santos.pdf	05/10/2021 16:31:10	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_institucional_assinado.pdf	05/10/2021 16:29:25	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_orcamento.pdf	05/10/2021 16:25:15	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_revisao_etica.pdf	05/10/2021 16:24:23	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 24 de Outubro de 2021

Assinado por:  
**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** csp\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.056.992

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DA BAHIA - UFOB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Professores e alunos-já-professores de ciências exatas entre impasses no ensinar-aprender e o desejo de saber: uma leitura pela psicanálise-educação

**Pesquisador:** SILVANO MESSIAS DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52473321.4.3001.8060

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.188.723

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa situa-se no "entre-lugar" gerado dos encontros (e desencontros) psicanálise e educação. Partindo do pressuposto psicanalítico de que o sujeito do desejo é marcado e movido pela falta, o projeto de pesquisa em questão nasce do desejo de analisar as vicissitudes de um sujeito (do desejo) na busca do saber, a partir da escuta referenciada nos estudos psicanalíticos no campo da educação sobre os impasses no ensinar e aprender.

Sob a ótica das várias possibilidades de desdobramentos que o tema exposto sugere, o recorte temático sobre o qual este projeto se sustenta volta-se para a questão dos impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos. O lócus pensado para a realização da pesquisa é o Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), unidade universitária da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário -** Analisar, numa perspectiva psicanalítica, os impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas, percebidos ou não pelos professores e alunos-já-professores no espaço psíquico da sala de aula e em seus percursos formativos.

**Objetivos específicos:**

1. Identificar os impasses que professores e alunos-já-professores enfrentam, consciente e/ou

**Endereço:** JOSE SEABRA DE LEMOS

**Bairro:** RECANTO DOS PASSAROS

**CEP:** 47.808-021

**UF:** BA

**Município:** BARREIRAS

**Telefone:** (77)3614-3508

**E-mail:** cep@ufob.edu.br

Continuação do Parecer: 5.188.723

inconscientemente, em suas tentativas de ensinar e aprender;

2. Compreender como os sujeitos professor e aluno-já-professor operam seus estilos frente aos impasses no ensinar e aprender;

3. Analisar as implicações do desejo de saber e de ser (ou não ser) professor(a) no ensinar e aprender;

4. Discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado, especialmente no campo das Ciências Exatas, como produções do sujeito ligadas a ditos e não-ditos que circulam no imaginário social e educativo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta baixo risco embora o pesquisador tenha primado pelo TCLE e contemplado adequadamente a liberdade do pesquisado, caso desista de continuar. Os benefícios são acerca da promoção da qualidade da formação de professores na área das ciências exatas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante por investigar a qualidade da formação docente de cursos da área das ciências exatas.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os anexos (documentos e termos) estão adequadamente preenchidos e assinados.

#### **Recomendações:**

Não há o que recomendar tendo em vista que cumpre com todas as exigências do CEP/CONEP.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O autor atendeu a todas as recomendações do CEP quanto a justificativa do tamanho da amostra de indivíduos a serem entrevistados.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Caro pesquisador ao final do desenvolvimento do projeto, enviar o relatório final a este Cep.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1847962.pdf	15/12/2021 14:33:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_atualizado.pdf	15/12/2021 14:32:20	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito

**Endereço:** JOSE SEABRA DE LEMOS

**Bairro:** RECANTO DOS PASSAROS

**CEP:** 47.808-021

**UF:** BA

**Município:** BARREIRAS

**Telefone:** (77)3614-3508

**E-mail:** csp@ufob.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DA BAHIA - UFOB



Continuação do Parecer: 5.188.723

Outros	Justificativa_quantitativo_de_sujeitos_participantes_de_pesquisa.pdf	15/12/2021 14:27:45	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	08/10/2021 11:19:04	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2021 11:15:35	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_com_alunos_ja_professores.pdf	05/10/2021 16:39:17	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_com_professores.pdf	05/10/2021 16:38:10	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_memoria_educativa.pdf	05/10/2021 16:37:20	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_imagem_som_d_e_voz.pdf	05/10/2021 16:35:07	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ines_Maria_Marques_Zanforlin_Pires_de_Almeida.pdf	05/10/2021 16:32:20	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Silvano_Messias_dos_Santos.pdf	05/10/2021 16:31:10	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_institucional_assinado.pdf	05/10/2021 16:29:25	SILVANO MESSIAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BARREIRAS, 28 de Dezembro de 2021

---

Assinado por:  
Dayane Otero Rodrigues  
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE SEABRA DE LEMOS

Bairro: RECANTO DOS PASSAROS

CEP: 47.808-021

UF: BA

Município: BARREIRAS

Telefone: (77)3614-3508

E-mail: cep@ufob.edu.br