



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PARA ALÉM DO SOFRIMENTO: UMA
POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO MAL-
ESTAR DOCENTE

BETANIA OLIVEIRA BARROSO

BRASÍLIA

2008

BETANIA OLIVEIRA BARROSO

PARA ALÉM DO SOFRIMENTO: UMA
POSSIBILIDADE DE RE-SIGNIFICAÇÃO DO MAL-
ESTAR DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Área de concentração: Educação e Ecologia Humana.

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

BRASÍLIA

2008

BETANIA OLIVEIRA BARROSO
PARA ALÉM DO SOFRIMENTO: UMA POSSIBILIDADE DE RE-
SIGNIFICAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Educação,
da Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília. Área de concentração: Educação
e Ecologia Humana.

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

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação – FE

Renato Hilário dos Reis
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – FE

Ileno Izídio da Costa
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia – IP

Cláudia Márcia Lyra Pato
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação - FE

Ao meu filho João Augusto Barroso Gandra,
ao meu irmão Amadeu Barroso Júnior, in
memória. A todos os professores que se
dedicam à ação educativa com amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida.

À prof. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, pelo acolhimento do meu desejo de saber. Pela sua amizade, generosidade e o relacionamento acadêmico amistoso e prazeroso que contribui para o meu crescimento e amadurecimento.

Ao prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, pelo amor, carinho, acolhimento, conhecimento e atenção no decorrer dessa caminhada acadêmica. Pela pessoa que é, digna de todo meu carinho e respeito.

Ao prof. Dr. Ileno Izídio Costa, pela disposição, disponibilidade e atenção em atender as minhas solicitações, inclusive no Mestrado.

À prof. Dra. Cláudia Pato, pela atenção e disponibilidade em atender meu convite para estar presente na banca examinadora desse trabalho.

Ao professor Dr. Nilson Santos da Universidade Federal de Rondônia pelo apoio moral e intelectual desta pesquisa.

Ao professor Gibrail diretor da Unidade de Administração Geral (UAG) da Secretaria de Educação do DF, que teve a gentileza e a disponibilidades de me atender e fornecer os documentos do Governo do Distrito Federal/Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria de Suporte Educacional, Gerência de Perícia Médica do Plano Piloto/Cruzeiro, referente à incidência de biometrias e juntas médicas por CID no segundo semestre de 2006.

A Eduardo Balby Gandra e João Augusto Barroso Gandra, pelo incentivo, encorajamento em toda caminhada do mestrado até aqui. Pelos momentos de descontração que me proporcionaram, aliviando as minhas tensões e inseguranças.

À amiga e irmã Zuleide Oliveira Feitosa, pelo companheirismo, dedicação, ajuda moral e intelectual na construção desse trabalho.

Aos meus pais Amadeu Barroso de Oliveira e Maria Pereira Oliveira, que de forma amorosa, mesmo distantes, sempre acreditaram em mim.

As professoras que contribuíram com seus relatos para a construção das informações desta pesquisa.

Aos meus amigos, em especial: Leila de Jesus, Luiz Fernando e Nirce Ferreira, pelo amor, carinho, acolhimento e compreensão que dedicaram a mim

em todos os momentos difíceis e que me deram forças para a construção desse trabalho.

Às colegas da equipe de pesquisa Psicanálise e Educação: Adriana Bomfim, Márcia Chauvet, Nastassja S. Neto, Patrícia Pinheiro, pelos momentos de produção acadêmica.

À Juliane e Ana Paula, secretárias da pós-graduação FE, pelas suas atenções e disponibilidade em me atender sempre com boa vontade e eficiência.

A todos os colegas, amigos e professores que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste trabalho.

A Agência de Fomento para a pesquisa nos programas de pós-graduação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES.

O comportamento humano procede de três fontes principais: desejo, emoção e conhecimento.

Platão (séc. IV ac)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental, para uma possível compreensão do mal-estar de docentes que atuam na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com históricos de afastamento por licenças médicas. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu guiada pelos seguintes objetivos específicos: identificação nos relatos das professoras se há manifestação de causas subjetivas (pessoal) e objetivas (do trabalho) geradoras de mal-estar, que levam ao sofrimento psíquico no trabalho docente; verificação nos relatos, quanto aos destinos da angústia que leva ao sofrimento e a possível re-significação; a possibilidade de contribuição para uma reflexão, construção de idéias e atitudes que possibilitem a re-significação do mal-estar na atuação docente. Para tanto, buscamos fundamentação, além da Educação no aporte teórico psicanalítico, bem como em algumas contribuições filosóficas sobre o mal-estar docente na modernidade e a subjetividade no trabalho; a questão do sofrimento do professor e os sintomas que denunciam o sofrimento psíquico e afinal a compreensão do mal-estar, ao apontar possíveis caminhos na perspectiva da rememoração, via “resgate do desejo” um dia manifesto na escolha profissional. Neste propósito, foram investigadas quatro professoras de uma Escola Classe da Asa Sul com históricos de afastamento por licenças médicas. Como procedimento metodológico para análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), utilizamos a entrevista semi-estruturada e o dispositivo da memória educativa, que nos forneceram as informações e os resultados. Desse modo, foram encontradas sete categorias temáticas, a saber: trabalho, adoecimento, família, angústia, impotência, memória, professor. Dos resultados alcançados, em resposta ao primeiro objetivo, percebemos que as causas objetivas do sofrimento psíquico estão atreladas às questões próprias do trabalho, como: organização e planejamento das tarefas, mas também, vinculadas a questões subjetivas, pessoais, de modo que não conseguem dissociar suas individualidades das questões do convívio social. Quanto ao segundo objetivo, constatamos uma grande incidência dos sentimentos de medo, insegurança, culpa, tristeza, sensação de morte, taquicardia, falta de ar, desgaste, bem como, recorrência de choro, depressão e associada a esta, o pânico. Em resposta ao terceiro objetivo, percebemos um reconhecimento das professoras, em gostar da profissão. Há, pois identificação com a docência. Desse modo, muito embora, seja inevitável a angústia, o sofrimento na profissão docente é no trabalho que as professoras encontram satisfação.

Palavra-chave: Psicanálise e educação, mal-estar docente, sofrimento psíquico e angústia, re-significação e desejo.

ABSTRACT

This research had for objective to investigate the teachers' of the fundamental teaching psychic suffering, for a possible understanding of teachers' indisposition that act in the Public Net of Teaching of Distrito Federal, with reports of removal for medical licenses. Therefore, the research developed guided by the following specific objectives: to identify if there is manifestation of subjective and objective causes generating indisposition, that leads to the psychic suffering in the educational work; to establish in the reports, the destiny of the anguish that induce to the suffering and the possible reverse-significance; the possibility contribution for a reflection, construction of ideas and attitudes that make accessible the reverse-significance of indisposition in the educational performance. And so, we looked for grounding, besides Education in the psychoanalytic theoretical contribution, as well as in some philosophical collaboration on the educational indisposition of modernity and subjectivity on the job; teacher's suffering issues and the symptoms that point out the psychic suffering and after all the understanding of indisposition, when indicate possible way outs in perspective of recollection, by means of "rescues of desire" formerly manifested in professional choice. With this purpose, four teachers with reports of removal by medical licenses from an Escola Classe of Asa Sul were investigated. As methodological procedure to analysis of contents, according to Bardin (1979), we used the semi-structured interview and the device of educational memory, that supplied us information and results. This way, they were found seven thematic categories, viz: work, falling sick, family, distress, sensation of incapacity, teacher's memory, teacher. Of the achieved results, answering to the first objective we noticed that the causes of suffering are linked to the own subjects of work, as: organization and planning of tasks, but also, linked to personal subjects, so that they don't get to dissociate their individualities from the social coexistence issues. For the second objective, we verified a great incidence of feelings such as, fear, insecurity, blame, sadness, death sensation, palpitation, lack of air, wastage and weep, as well as, cry appeal, depression and associated panic. In response of the third objective, we noticed that the teachers, recognize that they like their career. There is, identification with the teaching. Being like this, although, be inevitable the anguish and the suffering in the educational profession, it is in the work that these teachers find satisfaction.

WORD-KEY: Psychoanalysis and education, educational indisposition, psychic suffering and anguish, reverse-significance and desire.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| I INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. A memória da pesquisadora e suas relações com o objeto de estudo..... | 13 |
| 2. Justificativa..... | 23 |
| II PROBLEMA DE PESQUISA..... | 35 |
| 1. Objetivos..... | 35 |
| 1.1 Geral..... | 35 |
| 1.2 Específico..... | 35 |
| III TECITURA DO TRABALHO SOB O OLHAR DA TEORIA..... | 36 |
| 1. As possíveis contribuições da psicanálise para a educação..... | 37 |
| 1.1 Recorte na história da educação brasileira e a formação do educador..... | 37 |
| 1.2 Formação Pedagógica e Psicanálise: possíveis conexões..... | 45 |
| 2. Mal – estar docente na modernidade..... | 57 |
| 3. Sofrimento psíquico no trabalho docente: os destinos da angústia..... | 70 |
| 4. A re-significação do mal-estar: uma possibilidade via resgate do desejo..... | 91 |
| IV METODOLOGIA..... | 105 |
| 1. Participantes..... | 108 |
| 2. Instrumentos..... | 109 |
| 2.1. Entrevista semi-estruturada..... | 109 |
| 2.2. Memória educativa..... | 109 |
| 3. Procedimentos..... | 111 |
| 4. Análise das informações..... | 112 |
| V RESULTADOS: ANÁLISE DAS CATEGORIAS..... | 114 |
| 1. Categoria: Trabalho docente..... | 115 |
| 2. Categoria: Adoecimento..... | 117 |
| 3. Categoria: Família dos alunos..... | 120 |
| 4. Categoria: Angústia..... | 122 |

| | |
|---|------------|
| 5. Categoria: Impotência..... | 125 |
| 6. Categoria: Memória do professor..... | 126 |
| 7. Categoria: Professor..... | 129 |
| VI DISCUSSÃO..... | 131 |
| VII CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 162 |
| VIII REFERÊNCIAS..... | 174 |
| ANEXOS | |
| Anexo 1 | 183 |
| Anexo 2 | 184 |
| Anexo 3 | 185 |
| Anexo 4 | 187 |
| Anexo 5 | 188 |
| Anexo 6 | 189 |
| Anexo 7 | 190 |
| Anexo 8..... | 191 |

I INTRODUÇÃO

1. A memória da pesquisara e suas relações com objeto de pesquisa

É ainda da memória que tiro a distinção entre as quatro emoções da alma: o desejo, a alegria, o medo e a tristeza. Assim, todo raciocínio que eu teça, dividindo cada uma delas nas espécies de seus gêneros, definindo-as, é na memória que encontro o que tenho a dizer, e de lá tiro tudo que digo. (Santo Agostinho, 2002)

Início esta elaboração escrita sobre minha história de vida, afirmando que esta tarefa não é nada fácil, pois as recordações e as imagens que às vezes queremos guardar ou esquecer, nos vêm à mente com muita força e variadas emoções, que se torna difícil evitar as lágrimas. No entanto, reconheço a importância e o resultado positivo desse processo, as re-significações que damos às lembranças e as renovações dos conceitos ou preconceitos que criamos sobre determinadas situações. Além disso, há as recordações boas, das quais apenas nos lembramos com saudosismo e nostalgia e que infelizmente não voltam mais, a não ser pelos processos de resgate da nossa memória e assim mesmo da ordem do impossível, os registros tais como ocorreram.

Para prosseguir na construção e constituição da minha memória educativa, busquei em meu nome, Betania, significado para um pouco de compreensão do que sou. Quando era criança, corriqueiramente em várias situações que eu tinha de dizer o meu nome, alguém perguntava: Maria Bethânia, como a irmã do Caetano? Eu “Não sei”. Até que um dia resolvi perguntar à minha mãe a razão de ela ter me dado esse nome. Respondeu-me que havia me

chamado de Betania porque achava bonito e por causa de uma cidade bíblica, que Jesus sempre visitava quando ia ver Lázaro, Marta e Maria.

Com o passar do tempo, em meados da adolescência, busquei investigar melhor o significado do meu nome e descobri que é uma palavra de origem hebraica que significa “*casa cheia de graça*” ou “*casa de misericórdia*”, ou seja, é algo do tipo: dar acolhimento e suavidade à dor alheia.

Sobre esses conceitos, devo admitir que não me sinto autorizada mas reconheço a clareza que tenho de que negar esses significados seria no mínimo negar minha própria identidade, já que, oficialmente somos reconhecidos por um registro concreto e representativo, isto é, nosso nome próprio. Portanto, penso que cabe a cada um de nós, nos tornarmos “proprietários” dele. A partir desse ponto de vista, a compreensão do meu lugar no “mundo”, da minha posição nos meios em que eu esteja inserida tornou-se mais clara. Com essa concepção, hoje, penso, mais do que antes, que minhas decisões e as causas que escolhi, não poderiam ser outras. A Pedagogia, a Filosofia, o Mestrado e a própria opção religiosa pela mensagem de Cristo, foram e são escolhas reveladoras sobre o meu processo constitutivo, ou seja, do que penso e sou.

Quanto a minha vida escolar (primário, ginásio, 2º grau), sempre me senti estimulada pela literatura, em especial; poesia e teatro. Devo admitir que nunca fui muito atraída pelos números, embora admire muito quem a eles se dedica.

A escola para mim era e é o lugar onde a criatividade da vida acontece. Por que não dizer um lugar cheio de “mistérios” e vivências que ocorrem na sala de aula e fora dela?

Lembro-me que dentro da sala havia uma espécie de seriedade, compromisso e tensão misturados com desafios, superações e ao mesmo tempo descompromisso e brincadeiras. Tais sensações eram vinculadas à pessoa e a atuação do professor e sua respectiva disciplina. Fora da sala, no pátio e corredores (ou até mesmo em sala quando não havia aula), o clima era de aconchego, de criatividade, às vezes uma dose de rebeldia, mas também amizade e liberdade. Enfim, a escola era e é um espaço onde eu me sentia e era eu mesma. Mas infelizmente ou felizmente o tempo passou e eu me tornei adulta, mais “preocupada e responsável”.

Daquele tempo, o que ficou de fato, foram as lembranças dos amigos, das brincadeiras, das poesias e dos professores que marcaram minha vida com suas formas de falar, gesticular, afagar, disciplinar, ensinar ou *(en)signar* conhecimentos e saberes que fizeram e fazem parte da minha constituição.

Como disse, o tempo passa e temos que fazer escolhas. A fase de escolha profissional chegou, e embora eu não tivesse muita convicção aos 17 anos, se queria realmente ser professora, foi essa a minha decisão. Escolhi como curso e carreira profissional a Pedagogia que cursei na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A priori, o que me interessou no curso foi saber que teria leituras sobre fundamentos da Filosofia, Psicologia da Educação, dentre outras disciplinas, que me interessavam. Porém, a dimensão da intencionalidade política do curso, alargou-me os horizontes. Os conhecimentos filosóficos, sociológicos interagiam com os da didática, estrutura e funcionamento do ensino, de modo que o diálogo entre estas disciplinas ajudou-me a compreender a seriedade da

educação, agora, não mais apenas como escolha profissional, mas como causa, pois educar exige ação, por isso *educar-ação*.

Sempre gostei de Filosofia, mas agora, queria compreendê-la. Desse modo, paralelamente a graduação de Pedagogia, ingressei em Filosofia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para minha grande surpresa, durante aquele período, novos desafios interpuseram-se em meu caminho. Eu que queria compreender a Filosofia como algo palpável, por algum tempo tive que conviver com a frustração, pois o conhecimento filosófico não me deu respostas como esperava: pragmáticas. Ao contrário disso, compreendi a Filosofia como “lócus” especial para questionar e interpretar a vida, o mundo. Concluí naquele período que nada sabia. Se Sócrates, em sua genialidade, havia afirmado que nada sabia, imagine eu, naquele momento. Sentia-me um “grão de areia”.

Em crise com as minhas certezas, o desafio agora seria como fazer conexão entre Educação e Filosofia. A primeira chamava-me para uma ação, a segunda para uma prazerosa inquietação. O que fazer? Como “casar” estas duas grandes áreas do conhecimento? A “solução” apareceu quando chegou o momento do meu estágio supervisionado, em que uma das professoras sugeriu um curso de formação de professores para escolas comunitárias. Vislumbrei que seria o momento de colocar em prática as reflexões dos conhecimentos filosóficos, por meio da ação pedagógica.

Nesse período, a turma foi dividida em grupos, dois de oficinas pedagógicas e dois de conhecimentos pedagógicos. Optei por ficar em um dos grupos que trabalharia com as disciplinas pedagógicas. Desse modo, consegui elaborar meu material de trabalho através do estudo da filosofia da educação.

Aproveitei, portanto, para uma retomada da Filosofia clássica, ou melhor, do ideal de educação grega, que acreditava no ser político, no ser de conhecimento e de espírito livre. *A Formação do Homem Grego*, ou seja, a *Paidéia*¹ em seu ideal de educação, bem escreve Jaeger (2003): “a natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação” (p. 03)

Para além da educação que almejava o equilíbrio entre corpo e espírito, a *Paidéia* grega tinha a finalidade de constituir cidadãos, capaz de trazer o sujeito para participar da pólis, da arena das decisões do poder político.

Esta idéia ou ideal não é de nenhum modo desconhecida para nós, pois a própria Constituição Brasileira faz uso deste pensamento quando afirma que “a democracia é o governo do povo, pelo povo, para o povo”, isto é, em nosso contexto, o povo brasileiro é chamado a polis para “tomar decisões” por meio do voto.

O meu objetivo, porém, não era o de defender um “ideal” de educação, mas o de propor uma reflexão e construção de idéias acerca do que a educação representa, e qual a sua função na sociedade. Ou seja, a educação, em seu papel primeiro deveria exercer a posição de esclarecimento político, de desveladora da realidade de direitos e deveres dos cidadãos da nossa sociedade capitalista moderna.

¹ Paidéia: *A Formação do Homem Grego*, como afirma Jaeger (2003), “a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é, de fato, difícil de definir: (...), resiste a deixar-se encerrar numa fórmula abstrata. O seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade” (p. 01).

Durante todo um semestre (2/ 2003), o curso caminhou alternadamente entre teoria e prática. Tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das escolas comunitárias envolvidas no curso. Admito, porém, ter dificuldades emotivas em expressar tudo aquilo que vivenciei, mas sei que devo abrir mão delas e dar espaço a uma reflexão.

De antemão devo dizer que as escolas funcionavam no período noturno e todas situavam-se na periferia da cidade. Na verdade, a maioria das escolas funcionava nas associações de moradores da comunidade, nas quais as estruturas eram precárias para o atendimento dos alunos. O espaço físico, em geral, era um grande salão com algumas carteiras, um quadro de giz e apenas um pequeno banheiro. O material escolar dos alunos, basicamente, resumia-se a um caderno e lápis que traziam de casa e alguns materiais pedagógicos recicláveis no espaço da sala de aula.

O público atendido por essas escolas e professores era bastante diversificado. Homens e mulheres, jovens e adultos de idades variadas que trabalhavam durante o dia, mas que, à noite, com seus semblantes cansados do “*rojão*”², estavam lá, uns em busca de aprendizagem, outros pelo simples fato de estarem numa escola, pois muitos nunca tiveram a oportunidade de conhecê-la. Aquele era um espaço importante!

Pois bem, diante do que vivenciei, do ponto de vista das minhas impressões e sentimentos, devo afirmar que jamais esquecerei a sensação de tristeza e impotência diante daquela realidade de pobreza, de necessidade, e

² “*Rojão*”: termo utilizado pelos educandos.

principalmente de seriedade da situação e das pessoas que buscavam na escola um referencial de esperança.

Ao conhecer essa realidade na vivência, devo admitir que todas as “parafernalias” pedagógicas, os conhecimentos, as técnicas, em princípio de nada serviram. Talvez estes sentimentos tenham predominado por não saber como lidar com estas pessoas carentes, que esperavam muito de mim por ser “professora e universitária”. Mal sabiam eles, que o chão dos meus pés tinha fugido, logo eu que estava trabalhando num curso de formação para professores. De qualquer forma, as ironias e contradições dos caminhos da vida serviram para abalar e re-significar meus conceitos, (pré) conceitos e verdades.

Com o tempo, o trabalho que parecia ser apenas de contribuir com conhecimentos teóricos, foi tornando-se prático também, na medida em que a inserção, junto com os professores comunitários, nas diversidades de suas realidades em sala de aula, aprendendo e construindo junto com eles fez-me compreender que antes de qualquer conhecimento está o respeito por si mesmo e pelo próximo, independente de sua condição social, gênero, cor ou raça. Ou seja, o respeito e amor à vida em todas as suas dimensões.

Durante este estágio, o qual prefiro chamar de “vivência educativa”, presenciei e experienciei momentos de muitas alegrias. Quando alguém fazia aniversário, ou conseguia emprego, quando se aproximava o dia do estudante e/ou do professor, tudo era motivo de festa e comemoração.

Mas, a rotina em geral era muito dura para aqueles alunos, assim como para os professores que estavam ali para ensiná-los, pelo simples e importante fato de querer. Comecei a perceber que muito dos professores iam dar aula por se

sensibilizar com aqueles que não sabiam ler nem escrever, porém a grande maioria estava alfabetizando porque sentia “desejo” de ser professor realmente, mas frustrados por não terem tido a oportunidade de fazer um curso universitário. Percebi que este movimento de satisfação e insatisfação do trabalho educativo, do professor que desejava ser diplomado gerava muita angústia, pois vivia a ação educativa, mas via-se impossibilitado de reconhecimento.

Mas como fazê-los compreender que o trabalho realizado por eles estava para além da importância de um diploma? Eu não sabia e ainda não sei responder esta pergunta. O que me ponho a refletir: diversos trabalhos como este estão sendo realizados no Brasil inteiro, por que não há reconhecimento? Penso que iniciativas como esta não sejam interessantes para o modo de produção capitalista vigente, pois não são lucrativas e para alguns poderão até se configurarem como “ameaçadoras” à manutenção do “status quo”.

Bom, mas continuando a minha história, a graduação chegou ao fim e a vivência com os meus alunos-professores, também. Defendi a monografia e dois dias depois, 23 de fevereiro de 2004, estava em Brasília – DF onde resido atualmente. Aqui, desde que cheguei, busquei conhecer a Universidade de Brasília (UnB) à procura de seminários, congressos, cursos que contribuíssem para meu aprendizado acadêmico. Numa destas procuras encontrei o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Instituto de Psicologia – IP, coordenado pela professora Maria Helena Fávero.

Durante a especialização, pude compreender o universo psicopedagógico segundo as concepções de Wallon, Piaget, Vygotsky, dentre outros teóricos. Em linhas gerais, a Psicopedagogia tem por objetivo acompanhar e auxiliar o

desenvolvimento do educando, nas dimensões cognitiva e afetiva, ou seja, busca trabalhar uma espécie de equilíbrio entre estas duas instâncias psíquicas do sujeito na perspectiva do sucesso escolar.

Porém, pude conviver com professores e presenciar muitos depoimentos de experiências que contradiziam o princípio psicopedagógico mencionado acima. Muitas professoras contavam em suas narrativas os casos de alunos com histórico de fracasso escolar e que elas não sabiam o que fazer com eles, pois estavam à beira de outra reprovação. Devo lembrar que tais depoimentos, a meu ver, eram de pessoas sérias, preocupadas com a educação, mas que sofriam por não saber ou por não “dar conta” do aprendizado de seus alunos.

Mais um estágio supervisionado chegou, agora o da especialização. Optei por realizá-lo na escola, com a professora, e não na clínica, com o aluno. Busquei investigar a *“qualidade da relação professor aluno no processo ensino aprendizagem”* com uma professora de 4^o série que acompanhei durante um semestre em uma escola classe da Asa Sul.

Na conclusão deste trabalho, pude inferir que a qualidade da relação professor - aluno está o tempo todo atravessado por sentimento de angústia, de mal-estar em sala de aula, gerado pelas diferenças entre os alunos e a insegurança da professora quanto a esta diversidade. Entretanto, o meu objetivo não era o de afirmar com esta conclusão que a relação entre professor e aluno não seja de boa qualidade. O que quero dizer, é que a realização do trabalho pedagógico é permeada de dificuldades e que nem sempre é só alegria e satisfação. Porém, venho refletindo sobre o que tenho visto e vivenciado quanto à pessoa do professor. A ansiedade, o estresse, a depressão, sofrimento tais,

levaram-me a crer que o trabalho docente tem passado por sérias crises. O professor, o profissional da educação, está precisando de “socorro”.

Paralelamente à especialização, fui aceita como aluna especial na disciplina *Tópicos em Educação de Jovens e Adultos*, com o professor Renato Hilário dos Reis. Essa disciplina ensinou-me a compreender e acreditar na *constituição do sujeito epistemológico, político e amoroso* (2000), ou seja, a ser uma pessoa de saber, de poder e de amor. Ensinou-me a ser uma pessoa melhor.

Após essa disciplina, ingressei em outra, *Tópicos em Formação do Profissional da Educação*, com a professora Inês Maria Z. P. de Almeida. Nessa disciplina, conheci uma nova abordagem teórica na formação de professores, os saberes da psicanálise como possível contribuição para a educação. Pude compreender as influências das manifestações do inconsciente na prática docente.

Desse modo, seduzida pelos saberes da psicanálise na formação de professores, participei da seleção de mestrado, no Programa de Pós-Graduação da FE/UnB, na linha de pesquisa Educação e Subjetividade, sendo hoje integrante do grupo de pesquisa coordenado pela professora Inês Maria Z.P. de Almeida.

Com essa pesquisa, dentre outras possibilidades, pretendo contribuir com os professores que participaram da investigação, assim como, aqueles que tiveram contato com a nossa produção suscitando reflexões, construção de idéias e atitudes, principalmente nos momentos de vivências de mal-estar e sofrimento psíquico em seu trabalho docente.

2. Justificativa

A presente pesquisa objetivou investigar o mal-estar docente, tendo em vista os destinos da angústia e a possibilidade de re-significação do sofrimento psíquico gerado por fatores internos, associados aos fatores externos (do trabalho), tais como: o ambiente escolar, sala de aula, alunos, administração, organização e efetivação das atividades docentes em professores com histórico de afastamento por licenças médicas que trabalham no ensino fundamental na Rede Pública do Distrito Federal.

Para tanto, o presente trabalho realizou-se por meio dos relatos em forma de entrevista e das elaborações das memórias educativas, que abordaram suas histórias de vida pessoal e profissional, com a intenção de verificar se há presença de sintomas que denunciem alguma forma de mal-estar.

O interesse por este tema partiu primeiramente de um mergulho em minha história de vida, através da elaboração da memória educativa que oportunizou a reflexão e a possibilidade do resgate do desejo pessoal e profissional, em investigar a pessoa do professor e suas dificuldades na ação educativa.

Em segundo lugar, nosso objeto de estudo, veio materializar-se pela observação, reflexão e vivência na construção de um trabalho monográfico de pós-graduação que buscou investigar “*A qualidade da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem*”³. Para nossa “surpresa”, este trabalho acadêmico revelou indicadores de insatisfação e mal-estar vivenciado pela professora

³Monografia realizada como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Psicologia – IP na Universidade de Brasília – UnB.

investigada, na realização de seu trabalho. O cansaço e o stress, por várias vezes levaram-na aos pedidos de licenças médicas para o afastamento e tratamento. Recentemente, fato como este vivido na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, comprovou-se com as denúncias feitas através de jornais, em rede local e nacional, revistas e correios eletrônicos sobre os afastamentos de professores por atestados de doenças, estimados pela perícia médica da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal.

Nesse sentido, desenvolvemos um trabalho longo e burocrático junto à perícia médica da Secretaria de Educação do Distrito Federal para realização da pesquisa documental referente aos dados dos afastamentos de professores da Rede Pública de Ensino.

Tais documentos atestam a freqüência de licenças devido ao diagnóstico de doenças emocionais baseadas no CID 10 (Código Internacional de Doenças) com a finalidade de afastamento para realização de tratamento de professores durante o segundo período letivo de 2006. Enfatizamos a importância desses registros, na medida em que são os dados mais recentes e legitimadores sobre a realidade da saúde mental dos professores, sendo os mesmos fornecidos pela Secretaria de Educação, a qual possui área específica de diagnósticos e perícia médica da saúde dos professores e conseqüentemente o “controle” sobre a situação vigente. Sobre a leitura demonstrativa desses dados, veremos mais adiante, no capítulo três deste trabalho.

Desse modo, buscamos dar relevância na leitura dos CIDs mais freqüentes, com maior número de atestados médicos, que conforme os

documentos periciais os Fs⁴, são os CIDs com maior índice de liberação de licenças. Estes CIDs especificam, de modo geral, todas as doenças possíveis de serem catalogadas e diagnosticadas. Para o propósito deste estudo, privilegamos apenas aqueles relacionados aos estados mentais tais como estresse, depressão, e os demais transtornos correlacionados.

Podemos constatar também a gravidade do problema, conforme a divulgação do jornal eletrônico *CorreioWeb* em 19/01/2007, numa entrevista com a anterior Secretária de Educação, ao referir-se à questão do afastamento dos professores da sala de aula na Rede Pública de Ensino. Foi por ela anunciada a abertura de um processo de auditoria para investigar as denúncias de supostas “irregularidades” na Secretaria de Educação, dentre elas; a “venda” de licenças médicas.

Segundo o Jornal:

No caso das licenças médicas, o que primeiro surpreendeu a secretária foi o grande número de pedidos. Os servidores afastados das salas de aulas por motivo de saúde representam 30% dos professores ativos. Ano passado foram autorizadas 8.673 licenças na Secretaria de Educação. No estado de São Paulo, maior rede do país, o número de licenças médicas corresponde a 6% do universo de professores. “Queremos entender qual é o problema, o que afeta a saúde do professor. É uma quantidade totalmente atípica e absurda de licenças médicas”, afirma Maria Helena Guimarães (www.correioweb.com.br, 10/02/2007).

⁴ F é o CID, onde estão incluídos os transtornos depressivos e outras doenças psicossomáticas relacionadas à depressão.

Ao verificarmos este exemplo, se há fraude ou não, relativo às vendas de licenças médicas, percebemos que ao ser comparados, os percentuais de licenças do estado de São Paulo em relação ao Distrito Federal, as estatísticas sobre o afastamento dos professores no DF são realmente alarmantes. O preocupante, na verdade, é o que a Secretaria de Educação vem questionando: “O que está acontecendo com os professores?” “Que problema é esse que leva ao afastamento dos docentes da sala de aula?” Estas questões também se fazem presentes em nossa pesquisa. Entretanto, pensamos ser necessária uma investigação, não somente sobre o fato da ocorrência de licenças médicas, mas principalmente verificar quais as causas que estão levando o professor a distanciar-se do trabalho e quais as possibilidades da não desistência do professor da ação educativa.

Portanto, para o processo de desenvolvimento teórico de nossa pesquisa temos como ponto de partida a investigação sobre o mal-estar docente, na perspectiva de uma construção na interface educação – psicanálise e alguns conceitos filosóficos. Ressaltamos que a proposta de abordar a filosofia em nosso trabalho partiu da pertinência do tema ao necessitar de conceitos relacionados à angústia e as questões existenciais do *ser professor*. Compreendemos ser necessária tal abordagem, na medida em que, a filosofia ao longo da história das epistemologias, a saber: a educação, a psicologia e a própria psicanálise, buscaram suporte para suas construções teóricas. Desse modo, afirma Costa (2003):

Sucintamente colocado, podemos falar das influências de Hegel, Schopenhauer e Nietzsche sobre o trabalho de Freud; este cita

diretamente o seu encantamento com as posições de Schopenhauer sobre a sexualidade, morte, repressão e loucura; as influências da Fenomenologia/Existencialismo (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre) sobre as psicoterapias existenciais ou mesmo as influências da Filosofia Humanista (Goethe, Schiller, More) nas abordagens de Carl Rogers e Rollo May, ou ainda as influências do Estruturalismo (Foucault, Althusser) nas posturas dos psicanalistas de orientação lacaniana (p. 42).

Essas conexões representam uma tentativa de compreender como se instala o sofrimento psíquico por via da angústia, bem como, os sintomas e as causas que levam ao adoecimento e conseqüentemente ao afastamento do professor da sala de aula.

Para tanto, ao longo do texto dissertativo, buscamos primeiramente investigar o mal-estar segundo Freud (1930), pois conforme sua teoria, ele, está posto na cultura. Isto é, a própria civilização tratou de sua construção e constituição, através de regras, normas e leis como instrumentos da educação moral, ética e justa. E essa mesma civilização, pensada, desde os gregos, sob a égide de uma vida organizada, é a própria geradora do sofrimento humano.

Nesse sentido, Freud (1930) afirma que o sofrimento é um sintoma do mal-estar na cultura, pois a vida cotidiana, “tal qual a encontramos é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas” (p.83). Ou seja, embora, faça parte da realidade da vida do ser humano, o sofrimento pode ser trabalhado de forma criativa, de modo que possamos encontrar caminhos ou satisfações que substituam o sofrimento. Na perspectiva da preservação da saúde

mental, o próprio psiquismo se encarrega de trabalhar e encontrar caminhos para a reformulação ou re-significação do sofrimento.

Conforme Freud (1920), o *princípio de prazer* tem como propósito a preservação do equilíbrio psíquico, pois assim nos diz:

Sabemos que o princípio de prazer é próprio de um método primário de funcionamento por parte do aparelho mental, mas que, do ponto de vista da autopreservação do organismo entre as dificuldades do mundo externo, ele é, desde o início, ineficaz. Sob a influência dos instintos de autopreservação do ego, o princípio de prazer é substituído pelo *princípio de realidade*. Este último princípio não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer (p. 2 e 3).

Para Freud (1920), o princípio de prazer é quem “articula” o funcionamento do aparelho psíquico, pois deixa claro que é por meio desse princípio, o qual procura evitar o desprazer ou que busca produzir o prazer, que o nosso psiquismo pode encontrar caminhos e assim sair do sofrimento. Nesse sentido, o princípio de realidade, “não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer” (p. 3).

Todavia, o processo de funcionamento entre os dois princípios efetua-se de forma conflituosa no aparelho psíquico, na medida em que o ego se estrutura e se desenvolve para uma organização mental, a fim de proporcionar um equilíbrio psíquico.

Tendo em vista essa breve contextualização sobre mal-estar, o sofrimento, e a possibilidade de re-significação desse sofrimento, queremos deixar claro que não estamos propondo encontrar respostas e verdades pragmáticas às questões da Secretaria, nem às nossas, mas contribuir com um novo olhar, direcionado à pessoa e ao profissional da educação, uma vez que, por meio da interface dos conhecimentos entre psicanálise – educação em consonância com alguns conceitos filosóficos, nossa pesquisa buscou caminhos que proporcionaram essa possível re-significação.

Para a compreensão melhor do tema da pesquisa no contexto educacional, foi necessária primeiramente a percepção da organização do trabalho educacional, a qual hoje, está mais preocupada em acolher e realizar a ação pedagógica pautada em normas, parâmetros curriculares e tendências teóricas.

Tais tendências, de acordo com Dejours (2005) ao invés de considerar o professor, pessoa/profissional, acabam, por vezes, engessando sua criatividade, pois “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias, suportada pelo jogo da motivação e do desejo” (p.49). Nesse sentido, o professor, possivelmente, em função das normas de ensino e das exigências organizacionais, acaba tendo que realizar o trabalho pedagógico de uma forma mecanicista ou construindo modos alternativos de trabalho para suportar as dificuldades que se interpõem no exercício da docência.

Dejours (1988) afirma ser a docência uma profissão de sofrimento. Pois em tempos anteriores a atividade docente era realizada de forma espontânea, agora se engendra em currículos e programas escolares, onde cada passo é avaliado e controlado. Nessas circunstâncias, o professor acaba tornando-se refém do seu próprio trabalho.

Atualmente, segundo Lajonquière (2002), instalou-se na educação, o discurso (psico) pedagógico trazendo junto uma carga de pragmatismo na ação docente, onde “(...) pede inconscientemente em toda tarefa educativa que as crianças venham de fato encarnar no real da existência escolar tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didático-morais” (p. 96). Ou seja, cabe aos professores aceitarem o desafio e a responsabilidade de cumprir as metas de seu trabalho, conforme as idealizações dos parâmetros estabelecidos pelos sistemas de ensino, segundo as normas institucionais, a sociedade, a família, e outros.

Nessas condições, o profissional da educação tem passado por momentos de grandes dificuldades em relação ao alcance das metas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Frequentemente, os professores acabam deparando-se com a desilusão de não poder realizar em sua totalidade o que foi idealizado para formação de seus alunos.

Nesse sentido, para Monteiro (2000), “o problema está na pretensão de saber prever e, dessa forma, controlar a educação com vistas a produzir um ideal de criança em termos cognitivos e emocionais” (p. 25). Isto é, a pedagogia idealizada pelos parâmetros de ensino que visa a *construção* de um sujeito

perfeito, emocional e racionalmente equilibrada, não leva em conta os processos de construção e constituição da subjetividade dessa criança, a saber, as marcas inconscientes inscritas no contexto familiar e religioso, dentre outros aspectos.

Podemos refletir sobre isto, quanto à formação do professor que está submetido aos padrões dos sistemas de ensino, no qual é “preparado” para desenvolver o processo educativo conforme a “cartilha”. Não se dá conta da coisificação desse processo. Assim, o aluno acaba sendo um produto que deve ser bem qualificado para a sociedade. Diante disso, nas salas de aula, o professor que foi educado a educar conforme os métodos e parâmetros de adequação se deparam com a frustração quando o aluno começa a demonstrar outras formas afetivas que fogem dos padrões comportamentais esperados. Desse modo, os conflitos se instalam e os supostos fracassos também. Como afirma Monteiro (2000):

(...), vemos que reside no discurso da pedagogia atual a ilusão de uma *linearidade* entre o controle dos fatores externos (ambientais, podemos dizer) e a justa estimulação de um estado psicológico latente (pensamento do tipo *causa e efeito, organismo-meio*). É nesse ponto em que a pedagogia tenta encontrar um “ajuste”, uma “medida certa” para uma educação, que a Psicanálise lhe mostra a impossibilidade do controle do pedagogo sobre o resultado de seu empreendimento (p. 26).

Dessa feita, os professores quando não conseguem conquistar os objetivos propostos pela escola, ensinar à criança os conteúdos pré-estabelecidos e ao mesmo tempo “alcançar” a maturidade afetiva de seus alunos, começam a

apresentar certos sentimentos de fracasso e impotência, que via de regra acabam levando-os a um quadro de profunda angústia. De acordo com Codo (2002):

A atividade de educar, (...), exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno. A realização desse afeto é interdita na medida em que a “interferência” do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante (maior que em outros profissionais) de perda de controle sobre o produto, e, por essa via, de dúvidas sobre sua competência profissional (p. 61).

Quando essa perda de controle acontece, em menor ou em maior grau, o professor passa a questionar sua própria formação. Isto é, de acordo com Dejours (2005) “o nível de qualificação, de formação não é, via de regra, suficiente em relação às aspirações. *O sofrimento começa quando a evolução desta relação é bloqueada*” (p. 49). Assim, o professor passa a sentir-se inseguro na medida em que não consegue harmonizar o conteúdo de seu trabalho com suas aspirações e competências reais, tornando o jogo entre qualificação e aspiração no trabalho incompatível.

Para Dejours (1993), a saúde mental não é a ausência do sentimento de angústia, nem tão pouco uma conformidade deste sentimento. A saúde está na esperança, nas metas e objetivos pensados e desejados. Ou seja, o que faz o ser humano se manter vivo, não são apenas as realizações, mas o “desejo”.

Desse modo, podemos ver um outro lado do sofrimento dos professores: aquele que pode ser convertido em esperança, objetivo ou desejo, isto é,

podemos conhecer o professor que se angustia, mas que consegue suportar de forma saudável, re-significando o sofrimento gerado pelo ambiente de trabalho, suas relações interpessoais e institucionais.

Conforme os anúncios mencionados anteriormente, é sabido que o professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal vem sofrendo e adoecendo no exercício de seu trabalho. As dificuldades que rotineiramente apresentam-se no ambiente de trabalho, na sala de aula, parece favorecer os momentos angustiantes do profissional, levando-o ao stress emocional e a consequentes problemas de saúde de ordem psíquica.

Para nos aprofundarmos nesse sentido, levaremos em consideração a premissa de que o professor, antes de se constituir profissional, se constituiu e se constitui pessoa, pois ao nascer foi inserido num meio, numa família, numa cultura a qual, bem ou mal, lhe deu certos conhecimentos e cuidados. Pressupomos, pois, que a partir dos valores e estímulos internos e externos que foram e são experienciados pelo professor ao longo da sua história de vida, podemos ter subsídios para uma construção teórica, compreendendo tanto a dimensão subjetiva (os processos de constituição interior), quanto às objetivas (processos externos à pessoa que influenciam no campo pessoal e profissional), as quais podem ser geradoras de sofrimento, que possibilitaram a investigação do que está por trás do adoecimento.

Portanto, na perspectiva de uma investigação que contribua para uma possível re-significação do mal-estar do professor na ação educativa, nossa

pesquisa propôs-se a fazer um mergulho nas conexões entre psicanálise, educação e algumas concepções filosóficas relacionadas ao conceito de angústia, a fim de compreender indícios do sofrimento a partir da *subjetividade*⁵ do professor.

Essa possibilidade materializou-se com a re-elaboração de algumas representações marcantes geradoras da angústia do professor em sua atuação profissional, por meio da construção dialógica (entrevistas abertas) e da elaboração da memória educativa, que possibilitou o resgate de vivências, experiências, sensações, sentimentos que foram refletidos e re-significados com a fala e escrita dos professores investigados.

⁵ Considerando os processos conscientes e se possível os inconscientes nas falas e relatos dos memoriais.

II PROBLEMA DE PESQUISA

Como os professores sofrem psiquicamente no exercício da docência?
Quais são as causas do mal-estar, gerado pela angústia, que muitas vezes os leva ao adoecimento, e como sustentá-los na ação educativa?

1. Objetivos

1.1) Geral

Investigar indicadores do sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental, para uma possível discussão sobre a re-significação do mal-estar de docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com históricos de afastamento do trabalho por licenças médicas.

1.2) Específicos

- identificar, nos relatos dos sujeitos manifestações de causas subjetivas e objetivas geradoras de mal-estar, que levam ao sofrimento psíquico no trabalho docente;
- verificar, os destinos da angústia que leva ao sofrimento psíquico e a possibilidade de re-significação;
- contribuir com a proposta para que os professores possam repensar sua práxis pedagógica, dando importância a saberes e experiências que valorizam o ser, o pessoal e a identidade profissional do professor.

III TESSITURA DO TRABALHO SOB O OLHAR DA TEORIA

As pesquisas e experiências de Freud (1856-1939), em seu tempo, especialmente as que, vivenciou com Charcot, segundo Kupfer (2005) deram apoio para a construção do “inconsciente como fundamento do aparelho psíquico” (p.10).

Com a descoberta do inconsciente, Freud provocou na sociedade vienense e setores intelectuais do final do século XIX um grande conflito, abalando as certezas e verdades construídas pela racionalidade e cientificismo daquela geração.

O espanto causado pela psicanálise quando pôs em questão e desbancou a racionalidade em função do construto sobre o inconsciente, como legislador da vida humana, levou as pessoas a abalarem sua fé na razão e a entrarem em conflito com suas próprias verdades.

A inquietude de Freud estava em descobrir o que tinha de “oculto”, o que estava escondido por trás do sintoma e da doença. Como médico neurologista, além do exame físico, Freud passou a ouvir mais as queixas de seus pacientes, compreendendo que por trás da manifestação do sofrimento psíquico ou físico havia todo um contexto, histórico, social e cultural. Passou a importar-se com a trajetória de vida da pessoa, da infância, em especial, até a vida adulta. evidenciou que o ser humano passa por diversas experiências e que são essenciais para constituição de sua personalidade, mas que nem sempre são benéficas ao bem-estar da vida cotidiana. Ou seja, essas vivências marcantes são inscritas no

inconsciente, e ao se manifestarem o fazem de diversas formas, tais como, sonhos, atos falhos, chistes, enfim, por sintomas psíquicos e físicos.

Neste trabalho, saberes da psicanálise e alguns conceitos filosóficos constituirão em arcabouços teóricos para compreender as: (im) possíveis articulações psicanálise e educação, sobre o mal-estar docente na modernidade, em especial, a dimensão da subjetividade/ sofrimento do professor, ressaltando os destinos da angústia que liga os sintomas ao sofrimento psíquico e afinal a possível re-significação do mal-estar via resgate do “desejo” em ser educador.

1. As possíveis contribuições da psicanálise para a educação

1.1. Recorte na história da educação brasileira e a formação do educador

Pensando que um trabalho como este, exige também, melhor compreensão do contexto histórico da formação de professor, propomo-nos a apresentar alguns aspectos importantes e relevantes deste processo para esta pesquisa.

Nesse sentido, para Ghiraldelli (1994) “a história da educação e da pedagogia deve ser vista em seus dois principais planos: os das *políticas educacionais* e os das *construções pedagógico-didáticas*” (p. 12) *As políticas educacionais* envolvem a relação entre Estado, educação e sociedade. Diz respeito a projetos educacionais articulados entre as diversas classes sociais, porém dirigidos pelas classes dominantes que negociam as diretrizes e leis dos projetos com o Estado e as classes não dominantes. O segundo plano refere-se

ao trabalho prático e as construções teóricas sobre as práticas pedagógicas nas escolas ou unidades educacionais.

Nesse sentido, segundo Ghiraldelli (1994), dá-se uma relação de reciprocidade entre Educação e Sociedade, na perspectiva de uma construção pedagógico-didática, mobilizada pelas classes dominantes em articulação com os dirigentes que afastam as pedagogias concorrentes ou as assimilam, se necessário, sob o olhar dominante.

A história da educação está diretamente relacionada com a história da sociedade, dos momentos políticos brasileiros. Ainda, segundo Ghiraldelli (1994) a cada nova situação política, a educação mudava seu perfil e desse modo, reconfigurava-se conforme as disposições de cada época.

Portanto, um breve resumo dos momentos políticos brasileiros nos ajudará a compreender de um modo geral, também, o cenário da história da educação que repercute na formação do professor, bem como suas repercussões civilizatórias. Assim:

- na primeira República são predominantes o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico da educação tradicional;
- a segunda República será o tempo marcado pelas reflexões didático-pedagógicas e políticas educacionais nos confrontos ideológicos dos anos 30 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932);
- no Estado Novo, são aprovadas as leis orgânicas da educação na Constituição;

- a quarta República com os movimentos de educação popular e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, e, efetivamente a pedagogia nova, 40 anos depois do Manifesto dos Pioneiros;

- o governo Militar na década inicial a partir de 1964 até meados dos anos 70 com a reforma universitária (1968, Lei 5540/68) e a institucionalização do ensino profissionalizante no 2º grau (1971, Lei 5692/71) e o conseqüente fracasso dessa política educacional;

- o segundo governo Militar e o advento da Nova República. O primeiro com a preocupação de uma literatura pedagógica e o segundo, o momento de conflito educacional e pedagógico, na medida em que a transição da forma de governo abalou tanto a sociedade, com movimentos operários, populares, etc., quanto o contexto educacional⁶.

Não somente irromperam mudanças no contexto social e político, mas concomitante a estes, no setor econômico, também. A economia provoca mudanças na sociedade, bem como, na educação brasileira desde o início da história da educação, tão bem apontadas nas palavras de Almeida (2001):

(...), as primeiras décadas do século vinte registraram profundas mudanças no contexto sócio-educacional determinado, em grande parte, pela política econômica, com a emergência do capitalismo e de uma nova ordem econômica: o país de economia *agrário-exportador* passou para o modelo *substituição de importação*, as fábricas e indústrias nascentes exigiram ao mesmo tempo máquinas importadas para a produção e operários com qualificação, (...) (p.01).

⁶ Ver mais em GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Essas exigências foram determinantes na busca de escolarização, junto à demanda populacional e de trabalhadores que necessitavam alcançar melhores níveis escolares e especializações. Nessa proporção, o sistema de ensino brasileiro também começou a se articular em função de maior qualidade de ensino.

É, pois, nesse movimento social, político e econômico que a educação brasileira começou a construir seus caminhos.

Entretanto, não podemos nos esquecer que a pedagogia tradicional fez-se presente no contexto da educação brasileira, primeiramente, sob o domínio dos padres jesuítas até os primeiros anos da República.

Antes, porém, de adentrarmos na história da pedagogia tradicional brasileira, entendemos ser importante a compreensão dessa história no contexto externo ao Brasil.

Para tanto, buscamos na obra de Santos (1994), subsídio teórico para este estudo, na medida em que esta obra buscou fundamentação nas concepções de John Dewey e Lipman, ambos, críticos contundentes da escola tradicional e defensores das construções teóricas - experimentais da Escola Nova. Desse modo, afirma Santos (1994):

Para ambos uma educação que cuide do bem pensar e que o faça incluindo a investigação sobre os temas básicos ou fundamentais que dizem respeito às grandes referências que podem orientar a vida humana é, com certeza, uma educação que prepara para uma cidadania responsável. Para ambos, uma cidadania responsável é aquela que parte de uma idéia clara do que é democracia e que para ela ofereça subsídios (p. 07).

Esse pensamento revelava o avesso da educação tradicional, que segundo Santos fundava-se em três princípios: 1- *necessidade de governo*; 2- *necessidade de instrução*; 3- *necessidade de disciplina*⁷. Diante dessas concepções, o norte americano John Dewey começou a construir suas críticas e a elaborar novos construtos sobre a educação, não esquecendo do contexto histórico do Pós - Primeira Guerra Mundial, que destronou e desmistificou o entusiasmo e o otimismo pedagógico tradicionalista, em meados das primeiras três décadas do séc. XX.

Sobre o novo panorama do Pós-Guerra, de miséria, o clima de marginalização entre as nações, dentre outros fatores, decadentes, contribuiu para as reflexões e construções teóricas - críticas sobre a educação tradicionalista. Diante dessa perspectiva, Dewey emerge como um dos maiores representantes críticos do tradicionalismo, bem como um dos maiores representantes do momento educacional conhecido como Escola Nova. De acordo com Santos (1994), Dewey publicou **Moral Principles in Education**,

Onde atribuía à escola tradicional o papel de negar o desenvolvimento do auto-governo, fortalecendo a direção dos professores, e ignorando seus desdobramentos para a fase adulta, quando então seria mais fácil aos líderes políticos a arbitrariedade (p. 84).

Segundo as concepções da escola tradicional, o indivíduo deveria ser educado para adaptar-se ao mundo e à sociedade. A proposta de ensino

⁷ Ler mais em SANTOS, N. **Filosofia para crianças: Investigação e Democracia na Escola**. São Paulo: terceira margem, 1994.

assegurava-se no conteudismo, e a transmissão do conhecimento era atribuição exclusiva do professor.

A Escola Tradicional inspirou-se na filosofia empirista dos ingleses Hume e Locke, que acreditavam no indivíduo como **tabula rasa**, o que possibilitava a autoridade do professor sobre o aluno. Segundo essa concepção, o ser humano esvaziado de saber, seria incapaz de realizar reflexões e pensamentos próprios. A visão de humano dessa tendência compartilhava de conhecimentos filosóficos que acreditavam na mudança da natureza e desse modo na construção de um “modelo ideal” de indivíduo.

Diante desse modo de ver e realizar a educação, Dewey lança suas críticas e desenvolve seus pensamentos sobre uma nova educação, pois como bem afirma Santos (1994): “Para Dewey, a ação é que origina o pensamento. Assim, o conhecimento não tem existência real se não for vinculado à ação. É a ação que gera, que adensa de significados o conhecimento” (p. 92).

Portanto, conforme o estudo de Santos (1994) é por meio, primeiramente, da experiência que o pensamento é formulado e metodicamente articulado, entre o concreto observado, da indeterminação da situação, ainda confusa – inconclusa, para a perspectiva da tomada de consciência do problema, onde será delimitado e escolhido o elemento a ser esclarecido, e assim sejam estabelecidas as hipóteses que possam anteceder os fatos; e por último, optando-se entre as relações das alternativas, as mais satisfatórias e razoáveis, para que a situação seja, de forma, determinante unificada, “desta ação refletida tem-se a possibilidade de descobrir o valor das alternativas” (p. 93).

A Escola Nova, embora tenha chegado com suas raízes norte americanas, em decorrências dos movimentos político-sociais, internamente, vividos, construiu uma roupagem própria. Segundo Ghiraldelli (1994):

A Pedagogia Nova católica cultivou características muito próprias, pois a teoria montessoriana divergia da teoria deweyana; John Dewey, antes do final da década de 20, repudiou o escolanovismo montessoriano. A teoria montessoriana foi considerada por ele excessivamente individualista. Dewey denunciou que a Educação Progressiva estaria favorecendo o espontaneísmo e a improvisação, além de não estar voltada para fazer da escola um elemento decisivo na construção de uma sociedade melhor e mais justa (p. 127).

Nessa perspectiva, a Escola Nova foi ganhando novos horizontes, sendo reinterpretada e reorganizada, agora com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que almejava construir uma teoria educacional que beneficiasse as classes populares. Desse modo, a Pedagogia Nova foi abandonando seus velhos mestres e assimilando novos nomes.

A partir da década de 60 até meados de 70 a teoria deweyana foi processualmente perdendo espaço para concepções mais científicas e psicologizantes da Escola Nova, agora, fundamentadas nos textos de Piaget, Bruner, dentre outros. Concomitante a isto, nos fala Ghiraldelli (1994): “também os textos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros foram substituídos pelas leituras dos divulgadores do piagetianismo, cujo maior expoente foi Lauro de Oliveira Lima” (p. 127). Essa nova perspectiva, da educação, segundo Monteiro (2000) estava mais preocupada com o desenvolvimento natural das estruturas

cognitivas da criança, pois, a hipótese era de que por meio desse desenvolvimento o processo de aprendizagem se realizaria.

Ao contrário da educação tradicionalista, onde a figura mais destacada em sala de aula era a do professor, agora com a nova tendência, o foco passou a ser a criança. Segundo Monteiro (2000), a idéia era a de que o educador (adulto) deveria deixar a criança livre, observando-a e aprendendo com seu mundo. Segundo essa tendência, o aprendizado da criança acontecia de forma espontânea, naturalmente, valorizando primeiramente os aspectos psicológicos e depois os lógicos.

Segundo essa lógica, segundo Monteiro (2000), o discurso pedagógico, ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda hoje está intimamente ligado ao conceito de interacionismo, ou seja, “a realidade torna-se conhecida quando se *interage* com ela, modificando-a física e/ou mentalmente” (p.17). Segundo este pensamento, fundamentado nas concepções de Piaget e de teóricos da corrente desenvolvimentista, a aprendizagem se dá por meio de uma adequação de fatores da realidade exterior que se associam às capacidades próprias dos alunos, favorecendo a interação entre os dois. Ou seja, o aprendizado acontece pela orientação de processos lógicos da criança facilitando a construção de idéias, construídas por meio de processos interpessoais, dando importância ao papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O discurso pedagógico atual tem como pressuposto a valorização do professor e o respeito pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, ou seja, pela sua natureza psicológica, o que levou o professor a um discurso impregnado de saberes psicologizados.

Embora os caminhos da educação tenham tomado novos rumos, podemos perceber que o cientificismo e o racionalismo dos séculos XIX e XX permanecem contaminando a realidade da educação. Hoje, ainda predomina em sala de aula, a utilização de técnicas e métodos no processo ensino-aprendizado em consonância com a idéia de maturidade cognitiva e afetiva do educando. O espaço de criatividade para a educação é preenchido por planejamentos sistêmicos para a formação equilibrada e adequada da criança, segundo os padrões modernos da sociedade vigente.

Assim, com todo o seu empenho, esforço, e aparato metodológico, o educador parece dar-se conta de que não consegue ser perfeito em sua ação educativa, pois nem tudo sai como planejado, e a garantia de que “tudo vai dar certo” geralmente é substituída por um sentimento de frustração quando percebe que algo está sempre faltando, que não consegue tudo “controlar”.

1.2. Formação pedagógica e psicanálise: possíveis conexões

Retomando a proposta de tecer possíveis conexões entre saberes da psicanálise e educação, percebemos que a questão acima aponta para o que disse Freud (1923 – 1925), o ser humano está submetido à impossibilidade da satisfação plena. Esta impossibilidade, na leitura freudiana, ocorre com a dissolução do Complexo de Édipo, em que “o menino encara a mãe como sua propriedade, mas um dia descobre que ela transferiu seu amor ao recém-

chegado” (p.217), ou seja, o novo *irmãozinho (a)*, que ao chegar absorve o amor dessa mãe, distanciando-a do amor do outro filho.

Para Cifali (1999), este é o momento da *interdição da barreira do incesto*, onde se dá a passagem e resolução edipiana, ocorrendo a transferência da pulsão sexual do objeto originário (mãe) para um substituto. Nesse sentido, afirma Freud (1923 – 1925): “Assim, o Complexo de Édipo se encaminharia para a destruição por falta de sucesso, pelos efeitos de sua impossibilidade interna” (p.217).

Trazendo esse fenômeno para a realidade do professor, como todo ser humano, também sujeito da dissolução do Complexo de Édipo é submetido à incompletude, marcada pelos traços mnêmicos da interdição de um outro que impossibilitou a satisfação plena na infância, do desejo do filho pela mãe como uma unidade. Assim, incompletude e insatisfação mostram-se como reflexos na ação educativa, uma vez que o professor se vê impossibilitado para acompanhar e controlar a ação pedagógica de todo processo ensino-aprendizagem da criança. Segundo Kupfer (2005), para que essa educação seja possível, “o educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! (...)” (p. 50).

Entretanto, o professor, embora não consiga voltar à sua infância poderá, por meio de investimento em sua subjetividade, encontrar caminhos que o levarão a compreender o viés dos processos constituintes de sua infância e a do seu aluno.

De outro modo, Freud (1923-1925), em *Prefácio a Juventude Desorientada de Aichhorn*, também se reporta à expectativa e interesse da educação sobre os conhecimentos da psicanálise, admitindo que:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o bom mot que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (p. 341).

Portanto, mesmo não tendo se dedicado à investigação aprofundada sobre a educação, não descartou a possibilidade de seu interesse por ela. Conforme Kupfer (2005), a psicanálise está posta na cultura e para todos aqueles que queiram ampliar sua visão de mundo. Em *O Interesse Educacional da Psicanálise*, afirma Freud (1913) que seu objetivo teria sido atingido se tivesse deixado claras as suas esferas de conhecimento em que a psicanálise é de interesse e os numerosos vínculos que começou a forjar entre elas.

Desse modo, a educação pode servir-se de seus conhecimentos, e assim contribuir na formação do profissional da educação. Nesta perspectiva, para Cifalli (1999) é válido o estudo das obras que tratem da psicanálise, pois dentre outras vantagens, ofertará ao professor “uma compreensão aprofundada da alma infantil – eis o benefício considerável e inestimável que o educador obterá do estudo da psicanálise” (p. 143).

Para além de uma compreensão do *infans*, assevera Kupfer (2001):

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança (p. 35).

Desse modo, a psicanálise ao contribuir com seus conhecimentos à educação ou, à formação de professores, estará contribuindo também para uma ação educativa mais compreensiva. Uma vez que o professor tenha entendido que a criança, em suas atitudes, é atravessada por manifestações do inconsciente, este poderá realizar sua prática educativa com um novo olhar, ensinando e *(en)signando* as marcas do desejo, ou seja, da educação que o outro, o professor, segundo as suas vicissitudes busca realizar.

Portanto, a psicanálise não negou a educação, mas deixou-se interessar e seduzir-se por ela, uma vez que, conforme afirmou Freud (1923 – 1925), “lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade” (p. 341). Nesse sentido, Freud abriu um campo novo e fértil para as expectativas educacionais, deixando a critério da educação fazer suas possíveis conexões e servir-se da psicanálise.

Todavia, nosso trabalho busca refletir sobre a importância que a psicanálise pode ter para educação, na perspectiva de poder contribuir na formação profissional do professor, como uma nova forma de olhar a educação, a partir da compreensão de que o próprio professor é um sujeito, uma pessoa que possa sustentar a posição de autoridade pedagógica no processo ensino aprendizagem e na “dita” relação professor-aluno.

Para compreendermos melhor essa questão, Morgado (2002) nos assegura que “a psicanálise confere importância às primeiras relações da criança com seus genitores, entendendo-as como protótipo das demais relações sociais”

(p.31). Ou seja, a afetividade da criança se constitui no cerne da relação sexualizante dos pais, onde estes, no contexto familiar, representam a autoridade.

Nessa perspectiva, afirma Morgado (2002): “considerando que a relação professor –aluno tem como protótipo essas relações originais, procuro demonstrar que o processo de sedução que nela se instaura também remete a essas relações originais” (p.31 e 32). Ao fazer essa afirmativa, a autora buscou pensar a questão da sedução pedagógica, que para ela é uma atualização da relação originária (pai - filho - mãe) no par professor-aluno.

Alguns conceitos psicanalíticos tornaram-se argamassa para a construção teórica, a saber, os conceitos de *identificação* e *transferência*. Ambos, também, pensados como fundantes para a possível conexão com a educação.

Entendemos ser necessária melhor compreensão desses conceitos. Para tanto, recorreremos ao *Vocabulário da Psicanálise* de Laplanche e Pontalis (2004) no qual, sobre identificação esclarecem:

Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (p. 226).

Não se diferenciando dos autores, Morgado (2002), elucida o processo de *identificação* no seu conjunto, de modo que:

A identificação primordial, constituída de sentimentos ternos de respeito e afeição; a identificação regressiva que, em decorrência do abandono de catexias objetais, superintensifica tais sentimentos ternos; e a identificação parcial, baseada na partilha de traços comuns entre egos e

- no caso dos grupos formados em torno de uma abstração ou de um líder – na concomitante ressonância de superegos se diferenciam do id (p.58).

Portanto, a dinâmica, a diferenciação, o movimento contínuo entre essas três instâncias psíquicas (id, ego e superego), é que faz o jogo das identificações, das quais se constitui a personalidade psíquica. Nessa dinâmica, onde a personalidade passa a se constituir, deflagrada pela identificação com a autoridade parental, ocorre a presença de sentimentos ambivalentes. Ou seja, ocorre um misto de respeito, afeição, sensualidade, agressividade, etc., resultantes da mobilização do processo identificatório.

Nesse processo, Morgado (2002): “as fixações libidinais que o aluno traz para a sala de aula remetem, necessariamente, às pulsões sensuais e hostis recalçadas durante sua vida infantil” (p.111). Isto é, essas pulsões tentam forçar uma passagem para a representação consciente, por meio da atualização prototípica da relação original, especialmente, o momento da relação, onde a libido é impedida de satisfação e expressão pelo fenômeno do recalque. “Agora, na sala de aula, o aluno revive esse momento transferindo para o professor todo o amor e toda a hostilidade dos quais, outrora, teve de abrir mão” (p.111).

Todo esse processo de identificação é acompanhado pelo movimento da transferência, que para Laplanche e Pontalis (2004):

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação

analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada (p. 514).

Em *A Dinâmica da Transferência*, Freud (1912) faz um estudo sistemático sobre o lugar da transferência na análise, afirmando que “é perfeitamente normal e inteligível que catexia libidinal de alguém que se acha pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico” (p. 01). Tais catexias recorrem a protótipos, ligam-se a idéias (imagos infantis) estereotipadas que se encontram no indivíduo. Nesse sentido, o sujeito integra a pessoa do médico em séries psíquicas que já teriam inscrições em seu psiquismo, isto associado à imago paterna, bem como, às imagens maternas e fraternais.

Para compreender a transferência, Freud considerou como ponto de partida a observação do caso Ana O. com seu amigo Breuer. Longe de ser um romance literário, mas perto de uma construção teórica, a relação entre Breuer e sua paciente, no entendimento de Freud era uma relação de amor, na medida em que ela transferia seus afetos à figura do médico, de forma que este se envolvia na sedução histérica de sua paciente.

Em suas conclusões sobre a transferência, Freud, funda a prática psicanalítica, pois, como afirma Mafra (2004):

(...), o amor daquela moça era amor de transferência. Com isso Freud afirmava uma nova conceitualização para o fenômeno: a condição na qual o médico se encontra na relação com a paciente é de tal influência, que a paciente transfere para ele as mesmas impressões outrora vividas com os pais e/ou seus substitutos e demais figuras parentais (p. 23).

Nesse processo, a paciente vive uma relação amorosa com a figura do médico. Essa interpretação é reafirmada por Lacan (1964) quando enfatiza que

Freud colocou, muito cedo a questão da autenticidade do amor tal como ele se produz na transferência. Para dizer logo, a tendência geral é sustentar que ali se trata de uma espécie de falso amor, de sombra de amor. Freud, ao contrário, está longe de ter feito pender a balança neste sentido (p. 119)

Para Lacan (1964), as observações e construções teóricas de Freud foram pertinentes e coerentes em afirmar a autenticidade do amor transferido no processo analítico, na relação médico-paciente, mas nos lembra também que esse processo ocorre seguindo uma dinâmica da transferência de afetos que se recombina conforme a presença real do analista.

Desse modo, a relação amorosa entre analista e analisando, é um movimento de afetos ambivalentes, onde, sentimentos arduos, aversivos, hostis, mas também, amáveis, carinhosos e ternos misturam-se conforme a afetação da figura do analista sobre a/o paciente.

Mas, qual a implicação desse conceito na educação, ou melhor, na relação educativa?

A implicação do conceito de *Transferência* no contexto da relação pedagógica faz-se essencial na articulação psicanálise e educação, na medida em que esse fenômeno pode ser observado não apenas na prática psicanalítica, mas também na ação educativa. Entretanto, como afirma Monteiro (2000), vale ressaltar, que “a transferência, como objeto de decifração, é ferramenta da análise. Ela reanima os afetos presentes na infância, os desejos incestuosos e a proibição do incesto, isto é, a situação edipiana e seus efeitos” (p. 101). No caso

da educação, esse processo não pode ser estabelecido, visto que é um movimento que implica a presença do analista. Entretanto, a transferência é um fenômeno observável na relação professor-aluno, pois, segundo Morgado (2002):

O aluno deverá caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Em termos pulsionais, a pulsão sexual e a pulsão destrutiva fundamental devem sublimar-se na pulsão do saber; ou seja, a sensualidade e hostilidade devem transformar-se em curiosidade (p. 112).

Nessa perspectiva, o amor, a admiração que é endereçada à pessoa do professor deve ser manejada para o processo de construção do saber, em que, o educando poderá canalizar seus pensamentos e elaborações para o aprendizado, por meio do conhecimento mediado pelo professor. Mas, não podemos afirmar ou dar garantias de que o aluno consiga realizar o processo transferencial de forma positiva e assim encontrar êxito nesta relação e “descobrir” o desejo pelo conhecimento.

Portanto, é possível que o contrário também ocorra, uma vez que a transferência representa uma atualização dos imagos parentais infantis, os quais podem reaparecer prototipicamente na pessoa do professor, como uma representação de autoridade. Essa representação, que na infância pode ter sido marcada por afetos negativos (hostilidades), poderá causar no educando grande conflito em relação à figura do professor e assim uma possível associação de desprazer pelo conhecimento.

Mas, segundo Morgado (2002), “devemos nos lembrar que, quando o aluno revive transferencialmente o amor e o ódio originais na relação pedagógica,

também revive todo fascínio e todo o temor à autoridade parental” (p. 113). Em contrapartida, o professor reproduz esse momento, ou seja, do fascínio, da sedução original quando reage *contratransferencialmente*⁸ à transferência do aluno. Ocorre, portanto uma substituição das imagens parentais, pela influência do professor, que assume na psique do aluno uma posição de autoridade paterna. Nessa perspectiva, o educando é levado a atender as exigências do professor de modo similar às que atendia aos seus pais, demonstrando-lhe que é digno de seu amor, na medida em que corresponde aos seus desejos, seduzindo o professor do mesmo modo que seduziu seus pais. Nesse sentido, afirma Morgado (2002):

A partir dessa contratransferência configura-se o processo da sedução recíproca: cada um deles passa a atender às demandas emocionais do outro. Ambos permanecem aprisionados ao fascínio sedutor da autoridade parental (p. 117).

Entretanto, a relação pedagógica atravessada pelo campo transferencial precisa processualmente ser superada, na medida em que novas bases deverão sustentar a relação. Nesse sentido, o professor deverá preocupar-se com o crescimento intelectual do aluno e não no investimento paternal do filho “ideal”, de modo que, este, por sua vez, possivelmente, trabalhará em função do aprendizado e não para desencadear o amor ou hostilidade do pai através do professor.

Desse modo, o professor poderá efetivar sua autoridade pedagógica na proporção em que romper a dominação que a autoridade original exercia sobre ele e sobre o aluno, pois como afirma Morgado (2002):

⁸ Contratransferência: “conjunto das reações inconsciente do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p.102).

A única maneira de fazê-lo é não atender à sedução de ocupar contratransferencialmente seu lugar, isto é, não alimentar o gozo da troca de afetos influenciados pelas representações parentais, e sim, buscar extrair dessa relação a possibilidade de re-significação dessas representações, as quais possam viabilizar alguma forma de sucesso na ação educativa (p. 96)

Portanto, a sedução pedagógica, poderá ser substituída pela autoridade do professor, onde este conseguirá manejar o processo relacional e do ensino-aprendizagem em sala de aula.

De outro modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais cujas bases de sustentação são erguidas sob a égide do conhecimento psicologizado, propõe-se a assegurar uma educação adequada e centrada no equilíbrio psíquico e afetivo do aluno, mediado pelo professor, com a promover o sucesso escolar. Tal proposta vem sendo apresentada e disseminada de forma pragmática nos cursos de formação de professores. Isso implica dizer que o professor deverá estar preparado para agir interventivamente no processo educativo-equilibrado de seu aluno.

Conforme Lajonquière (2002):

A tese da adequação a uma natureza ilusionista não alimenta apenas o caráter omissivo das “intervenções” pedagógicas atuais. A natureza que se recorta no horizonte do cotidiano escolar, apresenta-se como *um dever ser psicopedagógico* (p. 72).

Desse modo, o professor é alimentado ilusoriamente do discurso psicopedagógico, que “orienta” o profissional, não para uma ação efetiva no exercício da construção do conhecimento, mas para a observação e intervenção

sobre o comportamento do educando. A omissão presentifica-se no momento em que o professor abre mão da ação educativa em função de assumir uma posição psicopedagógica na sala de aula.

O professor além de ser o profissional responsável para desenvolver a ação educativa, agora, assume *um dever ser psicopedagógico*, que gera uma espécie de *mal-estar*, conforme afirma Lajonquière (2002):

Essa espécie de *mal-estar (psico) pedagógico*, (...), padecido por não poucos educadores é solidário de uma tão nova como louca exigência educativa, bem como da rejeição da impossibilidade radical de vir, precisamente, a atingi-la (p.96).

Nesse sentido, ao ver-se impossibilitado de conseguir realizar um ideal, as exigências propostas pela educação, o professor passa a conviver afetado por uma constante angústia, de modo que, quase inevitavelmente, o *mal-estar* se instaura em seu ser. Mal-estar, esse, discutido e apresentado teoricamente a seguir.

2. Mal – estar docente na modernidade

As crianças não sabem a razão daquilo que desejam – nisto todos os pedagogos estão de acordo. Mas, também os adultos tal qual a criança, caminham vacilantes e ao acaso sobre a terra, sem saber de onde vêm nem para onde vão! Agem sem objetivos determinados e deixam-se governar, as crianças, por meio de biscoitos, bolos e varas de marmelo. Ninguém acredita que seja assim, mas em minha opinião, não há verdade mais palpável (Goethe, 2002).

Ao longo de gerações, a história da educação nos revela que as escolas e os professores eram vistos com alguns estigmas. A escola entendida como uma instituição paternalista, que, além da função de ensinar os conteúdos disciplinares, tinha também a função de ensinar os princípios da boa moral e dos bons costumes, e os professores considerados como representantes das figuras materna ou paterna da criança. Essa idéia foi assimilada e experienciada durante séculos pela civilização ocidental, como bem aborda Almeida (2001), é

Herdeira da cultura judaico-cristã, a docência como *dom*, vocação ou mesmo associada à *servidão*, tal como aparece na clássica e significativa figura do pedagogo (*paidagogós*), definido etimologicamente como o antigo escravo que acompanhava as crianças à escola, que ilustra muitos livros de História da Educação (p.33).

Na atualidade, com a industrialização e modernização crescente das técnicas e do modo de trabalho, manejados pelas forças do capitalismo, a escola e o profissional da educação também tiveram que acompanhar as mudanças aceleradas oriundas da modernidade que assolaram o campo pedagógico. A

educação escolar e o profissional professor, que por muito tempo tiveram uma relativa acomodação de papéis e funções, agora, segundo Lajonquière (2002), buscam ajustar-se a todo custo à realidade empresarial da escola moderna, responsável em grande parte pelo mal-estar docente na atualidade.

Assim, na perspectiva de compreendermos o mal-estar instalado no professor pelo programa da educação modernizada referida por Lajonquière, decidimos buscar na obra freudiana *O mal – Estar na Civilização (1930)*, saberes que possibilitem desvendar os caminhos que levam o profissional da educação a apresentar sintomas de sofrimento psíquico oriundo do mal-estar desencadeado em seu trabalho.

Uma das concepções de Freud (1930) referente ao mal-estar na civilização, é a de que a própria civilização é em grande parte responsável pela desgraça humana e a humanidade seria muito mais feliz se abandonasse a vida moderna e retornasse às condições primitivas. Parece ser forte demais essa afirmativa, mas pretende nos dizer é que a humanidade, com a mobilização de suas formas de organização, de trabalho, de governo, idealizadas para a vida em sociedade, acabou trazendo desgraça a ela mesma, na medida em que essa própria humanidade buscou investir sua requintada inteligência na invenção de múltiplas técnicas e instrumentos modernos de trabalho, supostamente “facilitadoras” da vida em sociedade.

No entanto, contrariamente ao ideal de bem-estar social, o processo civilizatório provocou as competições de produtividade comercial e de poder entre os homens e nações, gerando graves conflitos, levando o homem a matar impiedosamente (guerras) seu próprio semelhante.

Para Freud, o advento da civilização só foi possível pela renúncia pulsional do ser humano, que abriu mão da satisfação individual pela vida em comunidade. Mas, o homem, ao abrir mão da satisfação pulsional para viver em comunidade, lida o tempo todo com uma determinada tensão vinda do impasse entre a satisfação pessoal e a vida compartilhada. Denominou tal impasse de mal-estar, afirmando ser esta a condição necessária para que o homem viva em cultura.

Todavia, embora o ser humano, conforme Freud (1930), viva em constante mal-estar, procura durante toda a vida, em formas diversas, a realização da ilusão de felicidade e completude. Sobre essa ilusão, afirma:

O programa de tornar-se feliz, que o princípio do prazer nos impõe, não pode ser realizado (...) Caminhos muito diferentes podem ser tomados nessa direção, e podemos conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao aspecto negativo, evitar o desprazer. Nenhum desses caminhos nos leva a tudo que desejamos. A felicidade, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema de economia da libido do indivíduo: não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo (p. 33).

De acordo com Freud (1920), compreender as sensações de prazer e desprazer, ainda era algo misterioso, desconhecido, era “a região mais obscura e inacessível da mente” (p.01). Porém, buscou fazer a relação entre essas duas sensações, à quantidade de excitação na mente, onde o desprazer corresponde a um aumento da quantidade de excitação, enquanto que o prazer está relacionado com uma diminuição desta. Ambas, porém, apresentam-se de forma

desvinculadas e independentes. Nesse sentido, o princípio de prazer acontece com a intenção de proteger o ego do desprazer.

Entretanto, para Freud, esse investimento torna-se ineficaz diante das influências e dificuldades da realidade do mundo externo em satisfazer as necessidades deste. Isto é, quando a intervenção do *princípio de realidade* acontece, há um adiamento da satisfação e o abandono das possibilidades de obter prazer, assim como uma certa tolerância do desprazer até encontrar o caminho longo e enviesado da sensação de bem-estar.

Sobre essa dinâmica psíquica afirmou Freud (1930):

A complicada estrutura de nosso aparelho mental admite, contudo, um grande número de outras influências. Assim como a satisfação do instinto equivale para nós à felicidade, assim também um grave sofrimento surge em nós, caso o mundo externo nos deixe definhar, caso se recuse a satisfazer nossas necessidades (p.86).

Portanto, os princípios que regem o nosso psiquismo, são registros que se conflituam, mas que também dialogam entre si, em busca de encontrar no percurso do desprazer um prazer, um conforto diante das situações que nos causam sofrimento, pois como aponta Freud (1920):

Sob a influência dos instintos de autopreservação do ego, o princípio de prazer é substituído pelo princípio de realidade. Esse último princípio não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer (p.2).

Todo esse método de funcionamento psíquico é designado, segundo Freud (1924), pelas proibições morais e as convenções que regulam as forças internas do psiquismo. Porém, tais proibições não conseguem destituir a pulsão, ao contrário, esta é reprimida e se faz inconsciente. Mas, tudo isso, depende de toda uma organização psíquica do sujeito, pois, tudo o mais, em sua história, decorre do conflito entre a proibição, o interdito e as forças pulsionais. Entretanto, para Freud, o ser humano está sempre colocando o desejo em direção à possibilidade de satisfação, de realização, diante do que julga torná-lo feliz, ou aquilo que por ventura, possa levá-lo, embora imaginariamente, ao pleno gozo. Nesse sentido, afirma Freud (1920):

Contudo, o princípio de prazer persiste por longo tempo como o método de funcionamento empregado pelos instintos sexuais, que são difíceis de 'educar', e, partindo desses instintos, ou do próprio ego, com frequência consegue vencer o princípio de realidade, em detrimento do organismo como um todo (p.06).

Esse esquema psíquico consiste numa ordem imaginária que busca a todo custo evitar o desprazer, aquilo que é aversivo e que tira do ser a idéia de prazer e gozo em suas completudes. A afetação do sujeito pelo princípio de realidade, que pode presentificar-se no convívio com regras, leis e normas civilizadoras provoca desconforto, culpa, ou seja, mal-estar, desprazer. Entretanto, o princípio de prazer permanece na tentativa de re-significação do desprazer, possibilitando uma organização do aparelho psíquico.

Lembramos que o registro do *princípio de prazer* não tem a finalidade de tornar-nos felizes, mas é uma dinâmica psíquica que nos ajuda a re-elaborar

situações de desprazer e que sem o seu funcionamento e organização, é possível que o mal-estar tome conta, por completo, em determinadas situações de realidade, da vida do sujeito podendo não ser re-significado e gerar intenso sofrimento.

Em busca de compreendermos melhor aquilo que Freud (1930) quer nos dizer sobre o mal-estar que invade a alma humana, veremos a sua análise sobre as fontes desencadeadoras do sofrimento humano, dentre as quais classificou: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (p.93).

Freud (1930), ao falar das primeiras fontes de sofrimento, afirma que seu julgamento o força a reconhecê-las como fontes maiores e que temos de nos submeter ao inevitável, pois jamais dominaremos completamente a natureza nem o corpo, na medida em que este é parte integrante daquela e “permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de adaptação e realização” (p. 93); ou seja, não há como controlar totalmente as forças que regem o tempo, o espaço, o clima, assim como não há como prevermos a influência dessa natureza sobre o nosso corpo. Não há, portanto, como ter domínio das doenças e manter o controle da salubridade física. Porém, isso não deve ser percebido como algo estático, paralisador, mas como forma de apontar a direção para nossa mobilidade em busca de afastar ou mitigar o sofrimento, uma vez, que a própria civilização, historicamente, vem nos dando esse exemplo.

Ao falar da terceira fonte, a social, afirma Freud (1930):

O sofrimento que provém dessa fonte, talvez seja o mais penoso, em função da inadequação das regras que procuram ajustar os nossos relacionamentos, na medida em que se criam normas, leis que impossibilitam a satisfação plena do homem em civilização (p. 93).

Essa articulação social leva a humanidade a deparar-se com a realidade do insucesso, pois ao prevenir o sofrimento com regulamentos, regras, leis e todas as formas que ela mesma busca para se proteger contra as ameaças de sofrimento, acaba frustrando-se, na medida em que os recursos utilizados em busca do bem-estar são oriundos dessa mesma civilização. Ou seja, segundo Freud (1930), no momento em que a humanidade percebe seu fracasso refletido em guerras, dissoluções familiares, discórdias no trabalho, angústias e dor advindas de outras formas de relações, “surge em nós a suspeita de que também aqui é possível fazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável – dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica” (p. 93).

Diante dessa sensível análise freudiana, podemos ousar inferir que embora a humanidade esteja em profunda dificuldade, ainda existirá a possibilidade de paz, de harmonia, que a natureza inconquistável de nosso psiquismo estará disposta a nos proteger e a nos cuidar para novamente podermos nos lançar aos caminhos de *prazer* ou de *desprazer* da vida.

Todavia, para Freud nós nos constituímos como humanos por meio da dor de existir, por meio das perdas e das interdições introduzidas ao longo de nossas vidas, e esse mal-estar é condição essencial para que possamos viver em sociedade, pois de modo contrário, não haveria o deslocamento da vida individualista para a relacional, em comunidade. Ou seja, conforme Freud (1930):

os mecanismos utilizados, para o ajustamento relacional na sociedade, acabam inibindo a energia da libido em sua finalidade de realização do amor ideal, egocêntrico, o de se amar no outro, deslocando as sensações de prazer individualistas para o fortalecimento do “vínculo comunal através das relações de amizade (p. 114).

Portanto, a civilização significa no pensamento freudiano, “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (p. 96). A civilização tornou-se possível pela idealização de um plano de unidade e completude, fruto do desejo em ajustar e proteger-se mutuamente, mas também pelo não cumprimento deste ideal, gerador do mal-estar e pela própria falta ou incompletude que nos constitui humanos.

Por essa razão, a humanidade não consegue viver nessa mesma civilização, sem contudo deparar-se com situações angustiantes e conflitantes, seja na família, no trabalho, na igreja ou quaisquer outras formas de relações.

Sobre essas formas de relações, as quais envolvem regras de ajustamento social, nesse momento, daremos atenção e importância para a questão da educação, que segundo Freud (1925) o “objetivo é orientar e assistir às crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (p.341).

Embora o objetivo apontado acima tenha sido o da educação e de educadores ao longo de gerações, temos percebido e atentado atualmente à exarcebação de um grande mal-estar instalado no campo pedagógico, a saber, com o profissional da educação.

Contudo, para compreendermos melhor o que vem acontecendo com o educador, não podemos nos furtar, como abordamos anteriormente, das **raízes históricas e políticas da ação docente**, na medida em estas fazem parte da constituição da identidade profissional do professor, que regiam e regem a ação docente, e que de décadas em décadas têm tentado se adequar e se ajustar às transformações ocorridas em seu campo de trabalho.

Segundo Sousa (2001), na década de 60, quem comandava o cenário pedagógico eram as teorias psicológicas desenvolvimentistas, onde a função do professor foi minimizada em detrimento da centralização do processo ensino-aprendizagem no aluno. Na década de 70, o profissional da educação foi invadido por ataques e críticas que o acusavam de um ensino identificado com os interesses da classe dominante. Segundo esse discurso, o professor contribuía para a reprodução das desigualdades sociais. Nos anos 80 e 90, a disseminação de discursos e tendências, além de instâncias de controle, coadunaram-se com a presente década e as atuais reformas do governo do século XXI, que, por meio das refinadas formas de avaliações, exigem dos professores um alto grau de “preparo” e “qualificação”.

Importante compreendermos que todo esse processo de exigências da especialização no campo profissional foi e é articulado por um dinamismo histórico-científico estrangeiro.

Segundo Ortega y Gasset (2007) na publicação *Barbárie e Especialismo* (junho, 2007), deve ser atribuída maior responsabilidade às influências científicas no início da ciência experimental nos séc. XVI (Galileu), XVII (Newton) até meados do séc. XVIII, que se desenvolveu com a perspectiva da não

mais unificação da física, como ciência experimental, mas com a “necessidade” de fragmentação para progredir como ciência, afinal: “a ciência necessitava que os homens de ciência se especializassem” (p. 96).

Nessa mesma perspectiva, os séculos XIX e XX prosseguem com caráter cada vez mais especializado. Nesse sentido, Ortega y Gasset (2007) afirma que “a especialização começa, precisamente, em um tempo que chama homem civilizado ao homem enciclopédico” (p. 96), assim, o século XIX inicia-se com personagens cientificistas adeptos do enciclopedismo, mas que já começavam a apontar em suas produções a caráter especializado.

Ortega y Gasset (2007), lembra um fato em meados de 1890, na Europa quando essa geração assume o comando intelectual. Um tipo de cientistas sem exemplos na história:

É um homem que, de tudo quanto há que saber para ser um personagem discreto, conhece apenas uma ciência determinada e, ainda, desta ciência só conhece bem a pequena porção em que ele é ativo investigador (p. 97).

Esse personagem que se mostra, mais especificamente, a partir do final do século XIX consolidando-se no XX, é o *admirável homem novo especializado*, ou seja, é uma configuração humana sem comparação na história, pois saiu de um processo universalizado de conhecimentos, para um mundo cientificamente fragmentado. O especialista serve-nos, portanto, para ver todo radicalismo de sua novidade, como escreve o filósofo espanhol:

Ao especializá-lo, a civilização o tornou hermético e satisfeito dentro de sua limitação; mas essa mesma sensação íntima de domínio e valia o

levará a querer predominar fora de sua especialidade. E a conseqüência é que, ainda nesse caso, que representa um *maximum* de homem qualificado – especialismo – e, portanto, o mais oposto ao homem-massa⁹, o resultado é que se comportará sem qualificação e como homem-massa em quase todas as esferas da vida (p. 98).

Para este filósofo, o profissional especializado, dentro de seu “satisfatório mundo tudo sabe”, esse sentimento maximizado pelo especialismo, o levará, paradoxalmente, ao encontro ou a busca investigativa de outras esferas da vida, entretanto, por força de sua dita especialização acaba se comportando sem qualificação, pois o cultivo de sua própria especial paisagem o impediu de ter curiosidade pelo conjunto do saber. Desse modo, comporta-se como *homem-massa*, como modo de ser alienado diante da vida.

Mas, a idéia de especialização difundiu-se por todo o mundo. Nos Estados Unidos, com Hume e Lock, que como vimos, foram os grandes precursores do empirismo científico na educação tradicionalista, e embora, movimentos como a escola nova, com Dewey tenha tentado introduzir novos conceitos e teorias, as raízes das idéias positivistas - psicológicas e liberais permaneceram camufladas em tendências e métodos educacionais que repercutiram também no Brasil. Nesse sentido, a serviço do novo mundo (liberal – moderno), a educação passou a exigir cada vez mais qualificação do profissional educador.

Possivelmente a essa concepção observamos nos tempos atuais o inflacionamento dos cursos de especializações e grande “venda” de diplomas, que

⁹ *Homem-massa*, segundo Ortega y Gasset, “não se entende especialmente o obreiro; não designa aqui uma classe social, mas uma classe ou modo de ser homem que se dá hoje em todas as classes sociais e que por isso mesmo representa o nosso tempo, sobre o qual predomina e impera” (Revista Humanidades, junho 2007, p.95).

na realidade desqualificam e submetem o profissional a um mal-estar, pois o discurso que circula é o de que deve estar preparado e especializado para educar, conforme os padrões pré-estabelecidos pelas normas e legislações educacionais, as quais são “efeitos” do mercado sobre as instituições e supostamente um sintoma do mal-estar na cultura.

Nessa perspectiva, Lajonquière (2002), assegura que o mal-estar docente esteja atrelado à suposta ineficácia da empresa profissional. Ou seja, o mal-estar acontece a partir do não reconhecimento pelo discurso (psico) pedagógico hegemônico da impossibilidade de as crianças reais virem a ser crianças idealizadas, pois os cursos de qualificação ou especialização têm orientado a formação do profissional da educação com a proposta de garantir uma cientificidade de conhecimento com a finalidade de ajustar o educando à realidade social. Tal fato, embora o professor não perceba, via de regra, é fator gerador de sofrimento e desgaste psíquico, pois as expectativas depositadas no aluno, em sua práxis pedagógica e na instituição acabam sendo frustradas por não darem resultados esperados pela instituição ou pelo professor.

Conforme aborda Monteiro (2005), de acordo com essa lógica educacional, o pedagogo em sua profissão deve ser aquele que “*observa, analisa, avalia, valida e autoriza* para a educação (ou não) os diversos saberes, com vista a garantir a cientificidade das pretensas contribuições das práticas educativas” (p.26). Segundo este discurso, o professor deve ser um profissional especializado. Ele deve ter conhecimento das teorias *psi* e o domínio metodológico da ação não apenas pedagógica, mas também psicopedagógica. Assim, afirma Lajonquière (2002):

Dessa forma, quem sabe sobre a educação e portanto fala como especialista na matéria é o (psico) pedagogo - suposto hoje detentor de uma série de saberes 'psi' aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psico-desenvolvimentistas das metódicas intervenções 'educativas' colocadas em ação (p. 29).

Com esse intuito, o professor, em busca da dita qualificação, tem se esforçado para dar o melhor de si, investe tempo, dinheiro, disposição dedicando-se com muito esforço para aprender as novidades teórico-metodológicas no campo da Pedagogia.

Entretanto, na tentativa de conquistar e satisfazer os anseios e metas impostas pelos programas educacionais, o professor, diante destas e de suas próprias exigências, depara-se com a possibilidade de êxito ou a realidade do "fracasso". Porém, quando não alcança o esperado, não consegue entender o que faltou, ou se faltou algo. Desse modo, via de regra, ele acaba desenvolvendo sentimentos de angústia que o levam ao sofrimento psíquico, em decorrência de um mal-estar que se instalou, gerado por situações oriundas das exigências de sua própria formação e das demandas do trabalho, não teve condições psíquicas para re-elaborar.

Nesse propósito, buscaremos compreender os destinos da angústia docente, geradora do sofrimento psíquico que leva muitos professores a entrarem num processo profundo de conflitos subjetivos, articuladores da fragilidade psíquico-emocional do profissional da educação.

Assim, propomos uma abordagem com aprofundamento melhor na compreensão do sofrimento psíquico do professor no contexto dos destinos da angústia.

3. Sofrimento psíquico no trabalho docente: os destinos da angústia

O desejo divorcia-se de sua realização que, sufocada e transformada em negação, converte o próprio desejo em privação (Adorno, 1999).

Antes de adentrarmos na compreensão sobre os destinos da angústia, como um afeto que desencadeia o sofrimento psíquico, entendemos ser necessário esclarecimento do panorama geral sobre alguns sentidos de sofrimento psíquico, segundo autores, como Freud (1925), Dejours (1992), Bleichmar (1994), Codo (2002), dentre outros.

Atualmente, compreende-se o sofrimento psíquico de professores como um sinal do mal-estar que se instalou na realização do trabalho pedagógico. Essa concepção pensada segundo as questões conflitantes, geradoras e inibidoras da ação e do desejo do professor relacionados à sua práxis.

Para as reflexões sobre o sofrimento psíquico docente, partiremos primeiramente das muitas características apresentadas pelo sofrimento, que freqüentemente são queixas relacionadas a dores de cabeça, vômitos, cansaço físico, desânimo, tristeza, irritabilidade, caracterizando um quadro de depressão, dentre outros, que na realidade são reveladoras de sintomas relacionados à subjetividade, ao desgaste psíquico, oriundos do trabalho docente que podem refletir na salubridade física.

Segundo Freud (1925), “um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma conseqüência do processo de repressão” (p.2). Ou seja, o sintoma é resultado de um conteúdo, de

uma experiência ou uma idéia recalçada, por um processo consciente, que permanece como uma formação do inconsciente e que tinha por objetivo a satisfação da pulsão. Porém, o prazer esperado pela via do movimento da satisfação pulsional é transformado em desprazer em função do processo de repressão. Desse modo, segundo Bleichmar (1994) o sintoma “é efeito de uma não lograda satisfação pulsional” (p.10).

Quanto à repressão, Freud (1925) afirma que é uma tentativa do nosso psiquismo de fugir das situações que envolvem perigo ou sensações de desprazer. No caso dos professores, as situações externas conflitantes de trabalho se associam às questões de ordem subjetivas, que são internalizadas pelo processo de repressão, levando-o a manifestar sintomas de sofrimento psíquico e geralmente conduzindo-os ao adoecimento psíquico ou físico.

Portanto, podemos perceber que a noção de sintoma, na psicanálise, não está resumida a uma visão biológica do organismo em vias do adoecimento, como na medicina tradicional, mas apresenta-se como um reflexo da subjetividade do sujeito, ou seja, como algo que quer significar uma outra forma de sofrimento. Para Freud (1925), o sintoma não se mostra de todo, ele aparece de forma inteligentemente camuflada para que certos conteúdos, “protegidos” pelo inconsciente, não sejam desvendados.

Quando o professor se depara com a realidade dos problemas escolares, as diversidades e pressões do mundo moderno, associando às questões de ordem subjetivas, as repressões e impossibilidades que o psiquismo impõe aos entraves afetivos, por exemplo, acaba não conseguindo ter o controle de acalmar, ou de lidar com as frustrações demandadas da própria profissão. Via de regra,

entra em sofrimento, na medida em que os conteúdos que causam forte desprazer passam a serem reprimidos. Nesse sentido, o professor encontra como forma para o abrandamento do mal-estar, o afastamento ou distanciamento daquilo que lhe causa sensações desagradáveis. Este processo, dentre outros, configura-se como mais uma modalidade da formação de sintoma, geralmente, traduzidos pelos pedidos de remanejamento da função, ou mais freqüentemente pelo crescente número de licenças médicas.

Segundo uma matéria publicada pela Revista Educação em março de 2007, sobre o sofrimento psíquico de professores: “quase 50% dos professores brasileiros apresentam sintomas de estresse ou depressão”. A psiquiatra entrevistada Alexandrina Meleiro da USP diz que “são professores com problemas somáticos – depressão, ansiedade, às vezes, síndrome do pânico – e, em alguns casos, se houve um assalto na escola, depressão pós-trauma”.

Conforme a mesma reportagem e a psiquiatra citada, “a maior quantidade de casos de adoecimento psíquico está no ensino fundamental” e que “entre 30% e 40% acabam desistindo da profissão, esse fato, caracteriza que o problema é decorrente da ocupação”.

De acordo com a pesquisa que realizamos com base nos documentos da perícia médica da Secretaria de Educação do DF, segundo a freqüência de licenças com diagnóstico de doenças emocionais pela classificação do CID 10 (Código Internacional de Doença), buscamos dar relevância na leitura dos CIDs mais freqüentes e com maior número de atestados médicos. Conforme os

documentos periciais, os Fs¹⁰, são os CIDs com maior índice de liberação de licenças (conforme os gráficos em anexo) ¹¹.

Importante lembrar que para o propósito deste estudo, privilegiamos apenas os CIDs relacionados aos estados mentais, tais como: estresse, depressão, e os demais transtornos correlacionados.

Desse modo, dispomos um pequeno resumo dos dados obtidos por meio dos documentos periciais que atestam as licenças por CID/F, no segundo semestre de 2006. O total geral de licenças médicas foi de 19.500 licenças, que se distribuíram da seguinte maneira: nos meses de maio (12.407), junho (1126), julho (853), agosto (1.319), setembro (1.292), outubro (1.048), novembro (918) e dezembro (537), resultando o total, portanto, de 19.500 licenças. Estas foram emitidas por algum motivo de saúde, durante o período letivo do segundo semestre de 2006. Desse total, pudemos constatar que 30% (5.909) foram relacionadas a algum estado depressivo, estresse ou determinado transtorno mental.

Em consonância com a reportagem e a pesquisa acima realizada, uma outra pesquisa foi desenvolvida (1999) pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual se constatou que são alarmantes a vivência de prazer e sofrimento no trabalho, as estatísticas decorrentes do mal-estar docente e os índices de problemas relacionados ao sofrimento psíquico no

¹⁰ Fs, refere-se aos CIDs que abrangem os transtornos psíquicos como a depressão, o pânico, transtorno do humor e outros distúrbios correlacionados.

¹¹ Lembramos que nos registros pesquisados, encontram-se, de modo geral, todos os CIDs, especificando todas as doenças possíveis de serem catalogadas e diagnosticadas.

trabalho. A mesma investigação nos revela que todo esse processo de sofrimento decorrente do estresse da profissão de educador desencadeou em alguns setores do campo do trabalho, em especial na docência, a síndrome denominada *burnout*. Esta síndrome segundo Jacques (2003) foi,

Considerada uma doença do trabalho, a síndrome de burnout é apontada por estudiosos como uma das conseqüências mais marcantes do estresse ocupacional. Por isso, no caso do professor, uma das categorias mais atingidas, a estrutura organizacional está diretamente ligada ao adoecimento. (...) 48% dos trabalhadores em Educação no país sofrem com algum sintoma da doença, e 25% dos professores apresentam o quadro completo da síndrome (www.scielo.br, outubro/2006).

Segundo Codo (2002), a síndrome de *burnout* configura-se como um “sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Primeira constatação: trata-se de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (caregivers) (...), é algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ (...)” (p. 237 e 238). pois é uma síndrome que leva o trabalhador ao desinteresse de sua relação com o trabalho, da perda da importância de sua finalidade, ocasionando geralmente um sentimento de inutilidade pessoal.

Ainda segundo essa pesquisa outros estudos apontam como causa do sofrimento do professor; a indisciplina na escola, a violência, falta de sensibilidade da administração com os problemas do professor: pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes lotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectiva de ascensão na carreira, falta de

qualificação, falta de uma rede social de apoio, dentre outros. Todos estes são fatores que têm se associado ao *burnout* e que tem levado o profissional a vivenciar momentos de despersonalização, exaustão emocional e pouco envolvimento no trabalho, conforme declara Codo (2002) sobre a síndrome de *burnout*, que “seria uma resposta ao *stress* laboral crônico” (p.240).

Podemos sintetizar este contexto de queixas e sentimentos de inutilidade, desqualificação, apatia, fracasso, retomando a fala de um professor citado por Codo (2002): “Sinto-me como se estivesse vendendo uma mercadoria estragada!” (p. 243). Esta fala revela em poucas palavras o sentimento do professor, como um trabalhador derrotado, cansado, desvalorizado e principalmente desacreditado do seu trabalho, à beira da desistência da profissão docente.

Para Dejours (1992), o sofrimento do trabalhador acontece em decorrência do contato forçado com tarefa desinteressante, emergindo assim uma imagem de indignidade. “A falta de significação, a frustração narcísica, a inutilidade dos gestos, formam, ciclo por ciclo, uma imagem narcísica pálida, feia miserável” (p.49). Isto acontece em função da ação do trabalho realizado sem haver afinidade com o conteúdo da tarefa, ou seja, o trabalhador não vê finalidade ou significação na atividade que está realizando. Esta percepção gera um sentimento de apatia, de inutilidade e desqualificação. Neste sentido, Dejours (1992) considera:

Correlativamente, elevam-se queixas sobre a desqualificação. Desqualificação cujo sentido não se esgota nos índices e nos salários.

Trata-se mais da imagem de si que repercute no trabalho, tanto mais honroso se a tarefa é complexa, tanto mais admirada pelos outros se ela exige um Know-how, responsabilidade, risco (p. 49).

Contextualizando a idéia do autor segundo a realidade do professor em sala de aula e na instituição, o que ocorre é que, com a rotina e execução de seu trabalho, o professor vai se esgotando, perdendo as suas forças, que via de regra, é fruto da repetição da tarefa de dar aula, ou como já foi dito em capítulo anterior, pelas novidades metodológicas que o confunde e o exaure, pela exigência imediata da adaptação. O professor entra em sofrimento, porque perde o sentido do conteúdo de sua práxis, ou seja, perde o sentido de ensinar. Sobre a questão da adaptação do conteúdo da tarefa, afirma Dejours (1992):

Na adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador, o sujeito pode encontrar-se em situação de subemprego de suas capacidades ou, ao contrário, em situação muito complexa, correndo assim risco de um fracasso (p.50).

Em relação à adaptação do conteúdo da tarefa no trabalho docente na rede pública de ensino, freqüentemente, há a ocorrência das situações de remanejamento dos professores para outros locais (regionais) e funções, como trabalhos na administração (coordenador, diretor, etc.), que acabam causando diversos transtornos no processo de adaptação ao trabalho a ser desenvolvido. Esse processo gera, no professor, o desencadeamento de diversos sintomas: ansiedade, aflição, dores de cabeça, cansaço físico, baixo envolvimento no trabalho, levando-o a não desenvolver ou não ter um bom desempenho no

trabalho. Nesse sentido, entrega-se a um mal-estar relacionado à sua nova função.

De acordo com o exemplo na pesquisa de Codo (2002), a síndrome de *burnout*, possibilitou percebermos que o sujeito da docência, ao invés de apenas *cuidar*, necessita também ser cuidado, necessita ser mais valorizado e reconhecido pelo seu trabalho na escola, com seus alunos e principalmente diante de si mesmo. Neste sentido, Dejours (1994), ao pensar o sofrimento psíquico, também, pensa estratégias possíveis para modificar a trajetória do sofrimento patogênico para o sofrimento criativo, afirmando:

(...), para penetrar no campo da relação trabalho-saúde-mental será necessário considerar, antes de tudo, dentro do trabalho, aquilo que o especifica como 'relação social' e aí tentar articular um modelo de funcionamento psíquico, que arranje um lugar teórico específico para a interface singular-coletivo. (...). Trata-se, portanto, de estudar um campo psicopatológico não ocupado pela loucura: aquele da normalidade. Por certo que a normalidade dos comportamentos não implica a ausência de sofrimento. E o sofrimento, além disso, não exclui o prazer. Isto quer dizer que a instrumentação metodológica e teórica deveria ser consideravelmente revista, apoiando-se sobre o que poderemos designar com o nome de psicopatologia da normalidade (p. 48)

Nesse sentido, para a preservação da saúde mental do trabalhador, no nosso caso, o educador, Dejours (1994) ao fazer essas colocações não exclui a responsabilidade da organização. Ou seja, o que ele afirma é que minimamente os métodos e as teorias empregadas nas formas de organizações, tanto não educacionais, como educacionais deveriam ser repensadas, re-elaboradas, tendo em vista uma relação social de trabalho saudável, de respeito, com menos

opressão dos poderes hierarquizados e com uma certa liberdade de realizar o seu trabalho de forma mais criativa.

Muito próximo das idéias acima, estão as considerações de Lajonquière (2002), quando escreve *O mal-estar (psico) pedagógico, a infância e a modernidade*, afirmando que o problema da educação está nos modelos pré-estabelecidos, nos métodos e técnicas elaboradas para a adequação das crianças e dos professores, os quais devem estar inseridos nos parâmetros orientados pelas teorias psicológicas ou (psico) pedagógicas.

Entretanto, para além da possibilidade do sofrimento ser transformado em criatividade, isto é, quando a organização dá liberdade para o trabalhador re-significar seu sofrimento no espaço de trabalho, o próprio indivíduo, também, pode conseguir elaborar seu mal-estar, pois para Dejours (1998), “contra o sofrimento, a ansiedade e a insatisfação os trabalhadores constroem sistemas defensivos” (p.36), ou seja, o professor pode proteger-se do sofrimento construindo defesas psíquicas que possam preservar sua saúde mental.

Segundo Aguiar (2006), a psicanálise pode contribuir à educação proporcionando aos professores um espaço de escuta na escola. Esse espaço pode criar condições e possibilitar que o professor se posicione, pela fala, frente ao que está sentindo. Como afirma Kupfer (1997), “a palavra re-colocada em circulação é o alvo” (p. 62), na medida em que o profissional (psicólogo), ocupar a posição daquele que escuta e media a palavra, pondo-a em movimento, possibilitando um “eco”, onde o próprio professor poderá se escutar e re-significar seus sentimentos de desamparo, tristeza, vazio, inquietude, aflição, em geral de

angústia. Desse modo, o sofrimento gerado a partir da angústia poderá ser reelaborado de forma criativa pelo professor.

Até o presente momento, apresentamos como se define o panorama atual sobre a questão do sofrimento psíquico do professor, configurando-se o discurso sobre o sofrimento em concepções relacionadas à noção de adoecimento psíquico, segundo a psiquiatria. O interesse deste trabalho, inscreve-se, em especial, na busca da compreensão dos caminhos que a angústia percorre e que leva ao sofrimento psíquico, bem como a possibilidade de re-significá-lo.

Entendemos, portanto, a angústia, como pressuposto fundador do sofrimento psíquico do professor. Para tanto, reconhecemos a importância da conceituação etimológica e filosófica do termo, e a partir daí tecemos a construção de seus sentidos na psicanálise.

O termo angústia no grego, de acordo com Rocha (2000) deriva da palavra *anchone*, “que quer dizer o cordão de estrangulamento, o laço para enforcar, a ação de sufocar e, também, o sentimento de angústia” (p.25).

Rocha (2000) fala também de um outro termo grego com radical de formação diferente, porém de significação semelhante, que é a palavra *ago*, da qual deriva *agonia*, “que significa luta, agonia, luta da alma, angústia” (p.25). Ou seja, a palavra angústia, na etimologia grega, enfatiza a idéia de estreitamento, aperto, sufocamento.

Na língua latina, há dois radicais dos quais derivam a palavra angústia: *ang* e *anx*. Do primeiro, derivam dentre outras palavras, *angina*, que quer dizer dor espasmódica, *angor*, que significa angústia, opressão. Do segundo, derivam as palavras: *anxius* e *anxietas*, onde o primeiro tem sentido de ansioso e o outro de

ansiedade. Além desses termos, encontramos também: *anxie* e *anxiosus*. Um com sentido de ‘com ansiedade’ e o outro de ‘inquieto, atormentado’. É importante ressaltar que ambos os termos são conjugações do verbo latino *angere*.

Ainda segundo em Rocha (2000):

O par ‘angústia’ e ‘ansiedade’ é uma característica constante das línguas do tronco indo-europeu. A palavra ‘angústia’ põe em destaque, fundamentalmente, o sentido de estreiteza, sufocamento, aperto da garganta, dificuldade de respirar e a palavra ‘ansiedade’, um estado de espírito inquieto e preocupado (p.25).

Entretanto, há autores que não participam ou aceitam a idéia de fazer distinção entre angústia e ansiedade, na medida em que, na Antigüidade a palavra angústia – *angor*, foi associada a outras palavras, como: medo – *metus*, temor – *timor* e dor – *dolor*. No caso da palavra ansiedade, foi associada ao termo *anxietas*, que quer dizer tristeza – *tristitia*. Nesse sentido, para Rocha (2000): “O ansioso é um atormentado (...) e uma pessoa dominada pela ‘angústia’ (...)” (p.26).

Portanto, se refletirmos sobre estas concepções, fica difícil fazer tais distinções, na medida em que “etimologicamente, a palavra angústia encerra a idéia de estreiteza, aperto, dificuldade de respirar, mas inclui também a idéia de medo, sofrimento, vexame e de temor que pode ir do receio ao pânico” (p.26).

No sentido filosófico, alguns pensadores como Kierkegaard (2007), Heidegger (2002), dentre outros, buscaram compreensão do conceito e sentidos da angústia na perspectiva de uma investigação na filosofia existencialista. Reconhecendo a importância deste recorte teórico, trazemos algumas reflexões pertinentes ao tema abordado.

O existencialismo elegeu como instrumento de investigação a análise da existência humana, que segundo Abbagnano (2000) é

(...) o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada *situação*, analisável em termos de *possibilidade*. A análise existencial é, portanto, a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se (p.402).

Entretanto, essa breve compreensão do existencialismo, que na verdade, equivale compreender antes a questão da existência humana, não pode ser entendida, vinculada ou limitada por um conceito.

Segundo a análise de Abbagnano (2000), a existência pertence a uma realidade individual, sendo que o conceito não consegue coincidir com ela, pois, cada indivíduo vivencia as situações de acordo com sua forma de relacionar-se com o mundo, consigo mesmo e com Deus, conforme Kierkegaard. Desse modo, a existência é analisável segundo um conjunto de possibilidades, presentes no modo de ser, constituído por aquelas relações, mas que não tem caráter nenhum de assegurar uma realização. Em suma, o modo de ser da pessoa, é possível pela singularidade de sua existência.

Permanecendo na análise de Abbagnano (2000), para Heidegger (2002), assim como, para Kierkegaard (2007), a existência deve ser entendida em suas possibilidades. Ou seja, como diz Abbagnano (2000) “o Ser-aí¹², (...), é sempre a sua possibilidade, e ele não a ‘tem’ do mesmo modo como um ente presente [isto

¹² *Ser-Aí*: “Na filosofia contemporânea, esse termo é habitualmente usado no significado específico estabelecido por Heidegger, como ser do homem no mundo” (ABBAGNANO, 2000, p. 888).

é, uma coisa] possui uma propriedade” (p. 400). Quanto a isto, o que Heidegger (2002) nos diz, é que o ser é essencialmente possibilidade. É uma espécie de movimento, um em sendo, que, dar a liberdade para o ser escolher-se a si mesmo, conquistar-se e possivelmente perder-se quando essa conquista é aparente ou de fato não aconteceu. Mas, o ser pode apropriar-se de si mesmo, à medida que, fizer uso da possibilidade de autenticidade que ele comporta.

Da interpretação da existência no sentido de possibilidades, surgem suas características fundamentais, a saber: a *angústia*, a *desesperação* e o *paradoxo*. Dentre essas, a que interessa, especificamente, ao desenvolvimento de nosso trabalho é a *angústia*.

Diante do percurso para compreensão dos destinos da angústia docente na direção de sua re-significação, inicialmente, permaneceremos com a reflexão inspirada nas concepções e sentidos do conceito de angústia em Kierkegaard (2007) e Heidegger (2002) para depois chegarmos à abordagem psicanalítica.

A angústia para Kierkegaard (2007) é “(...) a realidade da liberdade como puro possível” (p. 51), em outras palavras, é o conflito que a liberdade provoca quando aparece para si mesma. Antes, porém, o autor faz uma vasta teorização sobre o pecado, o conhecimento do bem e do mal, por Adão e Eva. Nesse sentido, mantém o pressuposto de que o sentimento de angústia está na possibilidade da escolha entre o bem e o mal. Ou seja, a angústia é gerada pelo conflito das possibilidades, de poder conhecer as situações que se mostram e se apresentam diante do ser. Assim, diante desse conflito a angústia se instala.

Conforme a interpretação de Sampaio (2006):

A angústia subjetiva está relacionada a uma ruptura e não a uma transição. A angústia subjetiva pode ser comparada a uma vertigem, como quando olhamos um abismo. Mas a vertigem nos vem tanto do olhar quanto do abismo, pois nos seria impossível deixar de encará-lo. A angústia é assim, *a vertigem da liberdade*, que sobrevém quando o espírito quer colocar a síntese e a liberdade, mergulhando o olhar no abismo de suas possibilidades, agarrando-se à finitude para não cair. Nessa vertigem, a liberdade desmaia (p.273).

Desse modo, a angústia, é o sentimento que se estabelece pela possibilidade de uma tomada de decisão, a qual provocará mudanças que não sabemos no que vai resultar. A angústia é, portanto, a liberdade que nos é dada, mas que não conseguimos compreendê-la em sua totalidade, pois o leque de possibilidades que nos é dado é assustador, tornando a realidade esvaziada como um deserto. O ser se sente no meio do nada.

Nesse sentido, a angústia se manifesta e a pessoa é tomada por um sentimento de ameaça que se desloca para o mundo, conforme nos acrescenta Nunes (2004):

Na angústia, diz-nos Heidegger, acompanhando Kierkegaard, o que nos ameaça não está em parte alguma. (...) O perigo que nos espreita e em toda parte nos acua é o mundo como mundo, originário e diretamente, que se abre para o *Dasein*¹³desabrigado (p. 19).

Na concepção Heideggeriana de angústia, podemos entendê-la como uma sensação de desapropriação de nossa própria casa, sentido no qual podemos compreender que a subjetividade, em sua estrutura, foi abalada. Para

¹³ *Dasein*, no uso filosófico contemporâneo, essa palavra ingressou com o significado atribuído pelo existencialismo, sobretudo por Heidegger, que a usou para designar a existência própria do homem. “Esse ente, que nós mesmos sempre somos e que, entre as outras possibilidades de ser, possui a de questionar, designamos com o termo *Dasein*” (In, ABBAGNANO, 2000, p.888).

Nunes (2004): “Nessas condições fugimos continuamente da angústia, ameaçada pelo poder-ser de si mesmo da existência” (p. 20). Isso significa dizer que, o que está em jogo é a existência enquanto indivíduo. Trata-se, portanto, de uma ameaça ao modo próprio do ser, ou seja, de existir no mundo e não uma ameaça ao ser em geral.

Desse modo, segundo Pöggeler (1992) “quem sente angústia sente-se como se estivesse caído em uma situação em que não há mais saída, sente-se apertado nesse estreito, sufocado; seu sentido de orientação fica ameaçado de entrar em colapso” (In Santos, 2006, p.257). Em virtude dessa experiência, *o Ser-Aí decai junto com o mundo*, pois é afetado com o que é posto no convívio social, na mídia, na cultura, contribuindo para que o ser se torne ainda mais conflituoso e ambíguo pela sua curiosidade. “Ou seja, o estar aí decaiu nos modos de ser cotidianos do discurso, assegurados em seu convívio com os outros e com as coisas, pelo modo de ser do impessoal das pessoas” (In Santos, 2006, p.259).

Podemos dizer que o indivíduo, enquanto ser – no - mundo é afetado pelo que é posto e se mostra a ele, pelo contato com o seu próprio ambiente e convivências que o fazem entrar em íntima decadência, perdendo-se no impessoal e no mundo das ocupações. A realidade do cotidiano atravessa o ser abalando a subjetividade da pessoa, de modo que ela perde seus referenciais e entra na dimensão da impessoalidade e no mundo das ocupações.

Para Santos (2006), a angústia, ao contrário do temor, que é sempre algo previsível, determinado, do qual se pode fugir, mostra-se de forma indeterminada.

Desse modo, para Heidegger (2002):

aquilo com que a angústia se angustia é o “nada” que não se revela “em parte alguma”. Fenomenalmente, a impertinência do nada e do em parte alguma intramundanos significa que a angústia se angustia com o mundo como tal (p. 250).

Isto é, não há o que com o qual a angústia pode ser justificada. O ser se angustia por uma ameaça irreal, pois como afirma Heidegger (2002): “Na angústia, não se dá o encontro disso ou daquilo com o qual se pudesse estabelecer uma conjuntura ameaçadora” (p. 250).

Segundo Santos (2006), a angústia não sabe com que se angustia, pois o caráter ameaçador não se encontra em *lugar algum*, o que nos leva a novamente Heidegger (2002): “*Aquilo com que a angústia se angustia é o ser-no-mundo como tal*” (p. 249), é angústia de ser lançado às suas possibilidades.

Em consonância com o filósofo, também para Santos (2006), a angústia é a realidade de ser – no – mundo. Ela se mantém no momento em que o *Ser-Aí* se lança no mundo, ou seja, quando ele se lança ao salto qualitativo, quando rompe suas próprias paredes de proteção com a tomada de uma decisão, na qual torna possível vislumbrar sua finitude, seu limite. Por isso mesmo “o que Heidegger quer dizer é que a partir da angústia é que o ente intramundano adquire o seu significado e importância” (p. 262). Assim, a angústia, ao mesmo tempo em que revela a fragilidade do ser posto no mundo, de modo impessoal e impróprio, oferta também, a possibilidade de re-significação do *Ser – Aí*, enquanto ser impróprio, na medida em que ela abre caminho para que o ser consiga forjar seu poder-ser no mundo, seu próprio modo de ser em seu mundo limitado, finito e mortal. A

angústia nos revela a possibilidade em nossas impossibilidades. A possibilidade para o abismo sem fundo do Dasein, para a liberdade.

De acordo com Zibetti (2004), a angústia é um dos elementos estruturantes de nossa subjetividade e nos faz defrontar com a possibilidade do ser no mundo e ao mesmo tempo nos faz deparar com o enigma do nada.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que buscamos compreender os sentidos da angústia, na perspectiva de sua construção etimológica e concepções filosóficas, propomo-nos a avançar em direção ao olhar da psicanálise, especialmente de suas possíveis implicações na subjetividade do professor.

Ressaltamos não ser objetivo nosso fazer distinções de conceitos do termo angústia entre as epistemes, mas, sobretudo, tecer os sentidos que se coadunam e possam contribuir para a presente elaboração teórica.

Voltolini (2006), ao falar do conceito de angústia nos diz:

Talvez uma boa definição do que é angústia para a Psicanálise seja a da queda das referências que para um sujeito balizam sua relação com o Outro, não lhe restando outro destino neste momento senão o de ser *afetado pelo Real* (p. 285).

De outro modo, Laplanche e Pontalis (2004), também reafirmam o conceito de angústia *ante um perigo real*, ou seja, “(...) teria o inconveniente de dar a entender que é a realidade como tal o motivo de angústia, ao passo que se trata de certas situações. Eis por que propomos o equivalente de ‘angústia ante um perigo real’ (p.26).

Podemos compreender não distantemente das concepções filosóficas, o entendimento dos sentidos de angústia, na psicanálise, tal como Rocha (2000) aponta:

Finalmente no contexto da nova teoria da angústia, Freud retoma e repensa o conceito de angústia-real (*Realangst*) e lhe dá um novo lugar no conjunto de sua teoria da angústia. (...), a angústia-real era definida em relação a um perigo externo conhecido e realmente existente no mundo das realidades empíricas, e se opunha à *angústia neurótica* que era concebida como um perigo interno, situado no interior do sujeito e desconhecido, até que fosse identificado pela análise (p.133).

Na primeira teoria da angústia, Freud abordou a angústia como um perigo de ordem pulsional, porém em nova abordagem, enfatizou o sentimento de angústia diante de uma inquietação projetada sobre um perigo externo ao indivíduo. Conforme Rocha (2000) “Freud afirma que, nela mesma, a moção pulsional não é ameaçadora e que se torna tal por causa de sua relação com o perigo externo, perigo este que outro não é senão o perigo da castração” (p. 134).

Entretanto, no momento em que Freud afirma que o “perigo externo”, ou seja, elemento que condiciona a angústia, - é o perigo da *castração*¹⁴, ele indica um outro percurso para definir a realidade, que não é a realidade empírica, é uma realidade diferente, isto é, conforme Rocha (2000) “a *realangst* passa a ser vista como uma ‘realidade originária e estruturante’ e, como tal, como algo que deve ser

¹⁴ Castração: “Complexo centrado na fantasia de castração que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência do pênis) coloca para a criança. Essa diferença é atribuída à amputação do pênis na menina”.

“A estrutura e os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. O menino teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar” (LAPLANCHE e PONTALIS 2004, 73).

situado na ordem do fundamento” (p. 134). Em Heidegger (2002), é a própria liberdade, que é o fundamento do fundamento. “Ela é o abismo sem fundo do Dansain” (p. 134).

Também Lacan (2005), teorizou sobre a ordem da realidade, apresentando em sua tópica como sendo o registro do Real, opondo-o e articulando-o ao mesmo tempo com os registros do imaginário e do simbólico. Sobre o Real, nos diz:

A psicologia clássica ensina que o material da experiência compõe-se do real e do irreal. Se assim fosse, seria inteiramente inútil termos esperança de nos livrar disso, em razão de que a conquista freudiana nos ensina, por sua vez, que o inquietante é que, no irreal, é o real que se atormenta (p. 91).

Desse modo, a angústia que se presentifica no campo do real, nada mais é que a atualização de registros da castração, da punição, da ameaça que pode levar a um dano, um mal diante de uma situação complexa e real. É a atualização de conteúdos reprimidos em dadas situações, diante da exposição do *ser-aí* no mundo de possibilidades, no mundo do sim e do não, no mundo da dúvida, da incerteza paralizadora diante do enigma e do abismo da liberdade de escolha.

Podemos inferir que este mundo, do qual Heidegger (2002) fala, é o mundo das relações interpessoais; é o movimento dos afetos entre as diversas situações proporcionadas por estas relações, pois não poderia falar de *filosofia do ser* sem levar em consideração o *ser-aí* lançado ao mundo, mas também lançado ao mundo afetivo-relacional.

Nessa perspectiva, Lacan (2005), no seminário XX, faz uma intensa e profunda elaboração teórica sobre a angústia, tomando como ponto de partida o

texto de Freud *inibição, sintoma e angústia*, onde classifica a angústia como um afeto. Desse modo, Lacan (2005) fala de três acepções da angústia:

A primeira é a do afeto concebido como constituindo, substancialmente a descarga da pulsão. A segunda, supostamente, iria mais longe que o texto freudiano, fazendo do afeto a conotação de uma tensão em suas diferentes fases, em geral conflituosas – a conotação da variação de tensão. No terceiro tempo, o afeto é definido, na referência propriamente tópica da teoria freudiana, como sinal, no nível do *ego*, de um perigo vindo de outro lugar (p. 29).

No terceiro tempo, a angústia é uma ameaça que vem de um outro lugar, que não é exclusivamente do psiquismo, ela vem de um momento real da vida. A angústia é ocasionada por um movimento de inibição da pulsão, levando o sujeito ao impedimento de uma ação, gerando uma emoção, que pode ser um sintoma do afeto em movimento que se atualiza em uma dada situação, desencadeadora da angústia.

Portanto, toda essa articulação psíquica, em que a angústia é dinamizada, é, pois o processo pelo qual o sofrimento psíquico se desenvolve, mas é também o processo pelo qual ele pode ser re-significado, na medida em que, a angústia é uma articulação do psiquismo e os afetos que nela se movimentam não podem ser recalcados. Ela está presente na condição humana, no ser – aí, lançado no mundo social, no mundo político, no mundo das relações e do trabalho.

Nesse sentido, o professor, em toda a sua carga de dificuldade, é um ser que pode buscar re-significar seu mal-estar, na medida em que percebe, que,

embora esteja na angústia, esse momento pode ser o momento adequado para arriscar a possibilidade de mudança, de libertar-se do sofrimento pela liberdade em escolher o que o *Real* da situação lhe propõe. A angústia oferece a liberdade da escolha, da re-significação, da re-elaboração do sofrimento, na medida em que ela abre um leque de possibilidades para o *ser no mundo*, na vida, nas relações, e, desse modo, no trabalho docente.

Desse modo, é por via da angústia do professor que vislumbramos a possibilidade de re-significação do mal-estar, que pode ser re-elaborado, tanto pelos *atos de fala*¹⁵, como também, pelo processo da construção e elaboração da memória educativa. Tema que aprofundaremos no tópico seguinte.

¹⁵ Para Costa, os atos de fala são considerados como meio fundamental de investigação, no sentido de que toda comunicação lingüística envolve atos lingüísticos. Ver mais em COSTA, I. I. Da Fala ao Sofrimento Psíquico Grave: Ensaio a cerca da Linguagem Ordinária e a Clínica Familiar da Esquizofrenia. Brasília, UnB, 2003.

4. A re-significação do mal-estar: uma possibilidade, via resgate do desejo

Concentro-me e encontro um mundo em mim mesmo! Mas, também aí, é um mundo mais de pressentimento e desejos obscuros do que de imagens nítidas e forças vivas. Tudo flutua vagamente nos meus sentidos, e assim, sorrindo e sonhando, prossigo na minha viagem pelo mundo (GOETHE, 2002).

Para prosseguirmos com a compreensão sobre como poderá ser possível a re-significação do mal-estar docente pela via do desejo, partiremos do estudo realizado por Freud, sobre *A consciência e o que é inconsciente*, onde aborda o inconsciente como um sistema não estático, mas em constante dinamismo. Conforme o próprio Freud (1923) afirma:

Considerações dinâmicas fizeram-nos efetuar a primeira correção; nossa compreensão interna (insight) da estrutura da mente conduz à segunda. Reconhecemos que o lcs. não coincide com o reprimido; é ainda verdade que tudo o que é reprimido é lcs., mas nem tudo que é lcs. é reprimido. Também uma parte do ego – e sabem os Céus que parte tão importante – pode ser lcs., (...). E esse lcs. que pertence ao ego não é latente como o Pcs., pois, se fosse, não poderia ser ativado sem tornar-se Cs., e o processo de torná-lo consciente não encontraria tão grande dificuldade (p.30).

Como podemos perceber o inconsciente, ao ser fundado, não tem a intenção de funcionar apenas como um depósito dos conteúdos reprimidos, mas tem a finalidade, também, de expressar-se e liberar esses conteúdos de outras formas, movimentando os outros sistemas psíquicos, o *pré-consciente* e o *consciente*, os quais segundo Bleichmar (1994) são “regidos por modo de circulação dos investimentos e não apenas por seu posicionamento em relação à

consciência” (p. 20). Ou seja, o inconsciente não se mostra disponível apenas aos estímulos internos (pulsão), mas também aos estímulos de ordem externos (consciência), pois se o sistema inconsciente fosse algo estático, como seria possível trazer à consciência um conteúdo reprimido e re-significá-lo, como foi feito na prática clínica freudiana com os seus casos de histeria, e ainda hoje são feitas? Se fosse assim, certamente a característica do inconsciente, daquilo que é reprimido e pode ser resgatado e re-elaborado, perderia o significado. Pois como disse Freud (1923): “Não obstante, devemos cuidar para não ignorarmos esta característica, pois a propriedade de ser consciente ou não constitui, em última análise, o nosso único farol na treva da psicologia profunda” (p. 31).

Portanto, ao tomarmos o inconsciente como sistema dinâmico, podemos agora, adentrar sobre a concepção de desejo, com a obra *A Interpretação dos Sonhos*, com enfoque na teoria da *Realização de Desejo*, em que Freud (1900-1901) distingue três possíveis origens para a formação do desejo, afirmando:

- (1) É possível que ele tenha sido despertado durante o dia e, por motivos externos, não tenha sido satisfeito; nesse caso um desejo reconhecido do qual o sujeito não se ocupou fica pendente para a noite.
- (2) É possível que tenha surgido durante o dia, mas tenha sido repudiado; nesse caso, o que fica pendente é um desejo de que a pessoa não se ocupou, mas que foi suprimido.
- (3) Ele pode não ter nenhuma ligação com a vida diurna e ser um daqueles desejos que só à noite emergem da parte suprimida da psique e se tornam ativos em nós (p. 504).

Podemos perceber nos escritos de Freud que a formação do desejo não está somente associada a origens internas, mas também a origens externas ao

inconsciente. Desse modo, tanto os estímulos externos quanto os internos do aparelho psíquico são formadores do desejo no ser humano, que se manifestam por meio de sonhos, como afirma Freud, mas também por meio de ações vinculadas ao prazer que elas possivelmente proporcionarão. Caso contrário, quando a manifestação do desejo é de algum modo percebido como desprazeroso, este passa por um processo de repressão, sendo desviado de seu objetivo original, onde a partir disso, busca refúgio no inconsciente e que ora ou outra emerge manifestando-se pelos sonhos, atos falhos, dentre outras.

Segundo Laplanche e Pontalis (2004), Freud (1900) define o sentido de desejo da seguinte maneira:

(...) a imagem mnésica de uma certa percepção se conserva associada ao traço mnésico da excitação resultante da necessidade. Logo que esta necessidade aparecer de novo, produzir-se-á, graças à ligação que foi estabelecida, uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a essa moção chamaremos de desejo; o reaparecimento da percepção é a 'realização de desejo' (p. 114).

Nesse sentido, o desejo está diretamente ligado ao traço mnêmico, onde encontrará sua realização numa forma de reprodução perceptiva, fantasiada que se torna sinal da satisfação do desejo. Assim, a procura do objeto real é orientada pela rede de sinais correlativos ao desejo. Em Laplanche e Pontalis (2004), tal desejo para Freud é inconsciente e se liga a signos infantis que permanecem indissolúveis no inconsciente, mas que pode vir a ser, também, o resultado entre

duas realizações de desejos opostos, que se encontram em sistemas psíquicos diferentes.

De acordo com Bleichmar (1994), o desejo se inscreve em nosso inconsciente por meio da experiência do objeto ofertado por um outro ser humano, em que a partir dessa vivência ocorre a elaboração e possíveis ligações entre *imagens – recordação*, as quais poderão ser ativadas por um estado de esforço psíquico.

Nessa perspectiva, a autora busca também em *A Interpretação dos Sonhos*, pressupostos para a questão da formação do desejo, afirmando:

O acúmulo de excitação (ocasionado por diversas maneiras que não necessitam preocupar-nos) é sentido como desprazer e que ele coloca o aparelho em ação com vistas a repetir a experiência de satisfação. [...] Uma corrente deste tipo no aparelho, começando do desprazer e visando ao prazer, foi por nós denominada de desejo. O desejo então nos é proposto como um movimento ligador a um conglomerado representacional, no momento em que emirja o desprazer que é produto da excitação (p.22).

Portanto, como vimos na reflexão acima, o desejo é uma inscrição que tem sua energia em movimento que ativa as conexões representacionais, ou seja, aquelas relacionadas às lembranças e imagens marcadas pelas experiências proporcionadas por estímulos internos ou externos do psiquismo.

Para Lacan (1957 – 1958), conforme Laplanche e Pontalis (2004):

O desejo nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda; é irreduzível à necessidade, porque não é no seu fundamento relação com um objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia; é irreduzível à demanda na medida em que procura impor-se sem levar em

conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige absolutamente ser reconhecido por ele (p. 114).

Desse modo, o desejo não se converte em necessidade porque não visa um objeto específico para satisfazer-se e nem é demanda na medida em que esta é formada e direcionada a alguém ou alguma coisa, nesse sentido, não há essencialidade. Ou seja, o desejo não se limita à necessidade nem à demanda, pois pode fundamentar-se, não necessariamente num objeto real, mas numa fantasia e impõe-se exigindo o reconhecimento no inconsciente do outro.

Entretanto, quando o desejo não alcança êxito, realização, os sinais, ou como Lacan (2005) nomeou os *signos do desejo* reaparecem, buscando por via da angústia sua atualização, ou melhor, representação em um dado momento ou num objeto até preencher sua falta. Segundo Lacan (2005), somos seres desejosos porque algo nos falta, ao que afirma:

Por causa da existência do inconsciente, podemos ser esse objeto afetado pelo desejo. Aliás, é na condição de ser assim marcada pela finitude que nossa própria falta, sujeito do inconsciente, pode ser desejo, desejo finito (p. 35).

Porém, para Lacan, o desejo segue uma dialética. Ele se articula num movimento entre a ausência e a presença do objeto de satisfação. Entretanto, neste percurso há uma moção da angústia, mais especificamente da angústia de castração, a qual se manifesta a serviço do Outro, que possivelmente pode ofertar-lhe um *gozo*, isto é, a satisfação do desejo. Nesse sentido, assim, nos fala Lacan (2005):

Aquilo diante de que o neurótico recua não é a castração, é fazer de sua castração o que falta ao Outro. É fazer de sua castração algo positivo, ou seja, a garantia da função do Outro, desse Outro em que o sujeito não se vê mais do que como um destino, (...). O que pode assegurar uma relação do sujeito com esse universo de significações senão, que em algum lugar, existe *gozo*? Isso ele só pode assegurar por meio de um significante, e esse significante falta, forçosamente. Nesse lugar de falta, o sujeito é chamado a dar o troco através de um signo, o de sua própria castração (p.56).

Desse modo, o sujeito se angustia por dedicar sua própria castração, na preservação, na garantia do Outro, pois como afirma Lacan (2005): “A castração nada mais é do que o momento da interpretação da castração” (p. 56), ou seja, é o momento da interdição de alguma idéia, ou ação e do próprio desejo do sujeito.

Entretanto, na dialética do desejo, que como vimos, passa pela angústia de castração, Lacan (2005) nos revela: a angústia dos sujeitos é um *engodo*, onde, o “inquietante é que, no irreal, é o real que os atormenta” (p. 91), ou seja, a angústia é em grande parte uma elaboração fantasiada do real. Entretanto, em contrapartida, afirma: “talvez seja da angústia que a ação retira sua certeza. Agir é arrancar da angústia sua própria certeza. Agir é efetuar uma transferência de angústia” (p. 88). Isto é, a ação está vinculada a uma espécie de *aposta*, da qual o sujeito pode lançar-se à possibilidade de re-significação da angústia, na perspectiva de satisfação ou não.

Desse modo, a realização ou re-significação do desejo pode ser alcançada por meio dos destinos, dos caminhos da angústia, conforme afirma Azenha (2006): “há caminho para o desejo, mas não sem passar pela angústia” (p.

244). Essa noção é no sentido de retomar a falta e as produções desejanças, ou seja, a possibilidade da re-significação do mal-estar, do qual a angústia se ocupa.

Ao trazermos este contexto teórico para a realidade do professor, percebemos que algo sério está acontecendo com o profissional da educação em relação ao desempenho de sua práxis pedagógica. Anteriormente falamos sobre o mal-estar e os sintomas de sofrimento psíquico que estão levando o professor ao adoecimento. Tudo isso nos leva a interrogar o que está acontecendo com o educador. Por que há tanto sofrimento, indiciados nos remanejamentos de funções e principalmente diagnósticos que levam às licenças médicas?

Para tentarmos compreender essa questão, partiremos do pressuposto de que o professor um dia teve que fazer uma escolha, a escolha profissional. Entretanto, o sentido que damos ao seu significado é entendido neste momento, como aquilo que foi almejado, pensado, elaborado e principalmente desejado. Nessa perspectiva, tentaremos trazer à luz uma reflexão para uma possível resposta à nossa indagação, compartilhada com Hickmann (2002):

Uma das inquietações com que costuma conviver quem escolheu ser e continuar sendo professor/a é de se fazer a recorrente pergunta: onde foi parar o meu/nosso desejo? Pois se temos de resgatá-lo é sinal de que ele, em algum momento do nosso viver, esteve visceralmente conosco. Mas o que aconteceu para que o tivéssemos perdido ou para que ele tivesse se tornado imperceptível? (p.65).

Constatamos que a nossa inquietação é a mesma da autora. Porém, tanto ela como nós necessitamos de esclarecimento. Conforme Roudinesco (2000), o que tem acontecido com o ser humano, hoje, segundo a clínica da psicologia

moderna, é a supressão do sintoma com a finalidade de levar a pessoa para uma posição cada vez mais passiva, ou seja: “Em lugar das paixões, a calma; em lugar do desejo, a ausência de desejo; em lugar do sujeito, o nada; em lugar da história, o fim da história” (p. 41). Tudo isso, em virtude do modelo moderno de profissional, tanto da saúde quanto da educação de modo geral. A jornada psíquica é longa e o tempo da modernidade não está disposto a esperar.

Parece que vivemos, hoje, segundo Oliveira (2004), a história de *Alice no País das Maravilhas*, não na fantasia, mas na realidade do *coelhinho* que está sempre correndo e ansioso para não se atrasar. Com seu grande relógio no bolso, por onde passava, a sua mensagem era anunciar: “... é tarde, é tarde,...” (p.2).

Evidenciamos, portanto, que no trabalho contemporâneo não há tempo para o desejo, na medida em que de acordo com Dejours (1994) “o desejo se inscreve em primeiro lugar no passado e naquilo que não é atual; em segundo lugar no fictício, no ilusório e no fantasmático; em terceiro lugar no individual e no subjetivo” (p.36). Entretanto, no contexto de trabalho, ou seja, na escola não há interesse em se questionar qual é o lugar do desejo, nem do sujeito (professor).

Em lugar desse questionamento o que percebemos hoje, retomando Dejours (1994), são ações de repressão das manifestações espontâneas do professor, na medida em que é gerado um medo onde a manifestação do desejo do sujeito em seu modo de trabalhar venha incomodar os “*comportamentos*” que fazem parte da forma cotidiana de atuar. Diante desse contexto, o educador acaba lutando contra o seu desejo em busca de adequar-se ao sistema proposto ou imposto.

Desse modo, conforme o autor, os conteúdos reprimidos podem desencadear na pessoa do professor riscos de doenças somáticas, pois o desejo está situado entre a *Necessidade* e a *Demanda*, ou seja, entre as questões fisiológicas e as questões afetivas (de amor). Compreendamos, portanto, com Dejours (1994) “*que se atacando o desejo, se ameaça o regulador natural do equilíbrio psíquico e somático*” (p. 40).

Nesse sentido, o profissional, em especial, o da educação, vem perdendo seu referencial e estímulo, esquecendo-se e apagando o desejo que um dia o direcionou e o fez ser educador. As experiências da vida dinâmica, de transformações no trabalho docente, e de rápida adaptação, leva o professor a gerar sintomas e a criar mecanismos de defesa, de modo que seu desejo criativo seja encoberto pelas dificuldades do cotidiano pedagógico.

Segundo uma entrevista com a professora Sandra Francesca Almeida, da Universidade Católica de Brasília (UCB), realizada por Fabiana Curi na Revista Educação, “Sandra destaca que o professor não é escutado no ambiente escolar. Na opinião dela, esse profissional convive muito tempo com os alunos e lida com demandas diversas e contraditórias e não tem com quem conversar” (março/2007).

Essa entrevista nos mostra que o espaço e a dinâmica escolar foi pensado e elaborado para o aluno, ou seja, o professor é uma pessoa designada a ouvir e cumprir o trabalho previamente planejado. O ritual é, portanto, o de cumprir as regras para o aprendizado. Assim, o professor fica condicionado a obedecer e sem abertura para lamentações ou sugestões para o fazer

pedagógico, pois não há um profissional que o escute e trabalhe em função de contribuir para a re-significação do papel do professor.

Diante dessa realidade, a interrogação agora é como intervir no âmbito da formação profissional. Quanto à proposta de Almeida, referente à mesma entrevista citada anteriormente, afirma:

Sua proposta é resgatar a memória educativa desse professor para entender como alguns expostos às mesmas condições, conseguem fazer algo criativo e outros caem na depressão. Identificar sua história como estudante, ideais educativos. Fazer com que ele perceba que não é o único a ter problemas psicológicos e que pode encontrar soluções por meio de relações interpessoais. “Ele precisa se interrogar, caso contrário, não há o que fazer” (março, 2007).

A proposta da memória educativa, dispositivo utilizado como recurso na coleta de informações com os professores sujeitos, vem assim contribuir para nossa reflexão neste momento, reconhecendo que o cerne de nossa pesquisa está ancorado na elaboração da memória educativa, como via possibilitadora do resgate do desejo do professor pelo seu trabalho.

Nessa perspectiva, voltamos às palavras de Hickmann (2002), quando reporta-se ao resgate do desejo no trabalho docente, utilizando algumas expressões de Júlio Conte (psicanalista) pronunciadas na aula inaugural da Faculdade de Educação/UFRGS (março/2002), sobre o desejo no trabalho docente, como “ato de criação que está nas pequenas coisas da intimidade” (p.66). A autora relata que ao ouvir e refletir sobre estas palavras e outras expressões semelhantes foi buscar a compreensão e o significado de desejo, e

neste percurso, deparou-se com a memória sobre o que teria instigado nela o desejo de querer ser educadora. Desse modo, descreve:

Fui vasculhar nas lembranças e recordações para ver se o meu desejo tornava a passar pelo meu coração. Não bastassem as memórias que a cada passo me faziam revisitar o passado e que me acompanhavam neste exercício inquietante de descobrir as entranhas do desejo, deparei-me com a vontade de saber o que é desejar (p.66).

Percebemos agora, que a inquietude, e por que não dizer o desejo da autora, por conseguinte o nosso não se limitou em querer saber de onde surgiu seu desejo de ser educadora, que tão logo descobriu por meio do resgate de sua memória, a qual não apenas trouxe lembranças e recordações sobre a origem do seu desejo, como também a vontade de saber o que é desejar. Ao investigar sobre o significado de desejar, a autora relaciona as expressões como liberdade, imaginação, criatividade, que têm capacidade de despertar paixões. Isto é, para Hickmann (2002) “é uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade” (p. 66).

Podemos perceber que as concepções da autora não fogem das afirmações de Bleichmar (1994), quando diz que o desejo se inscreve por meio das marcas, de experiências que podem se manifestar por conexões entre *imagens – recordação*, evocadas pelo esforço psíquico. A memória, portanto, poderá funcionar como um dispositivo de evocação das imagens e lembranças que representam o desejo, o qual um dia fora perdido no esquecimento do

professor em virtude das dificuldades que se interpuseram sobre a sua vida profissional, mas que, por meio da evocação, poderá ser resgatado e re-significado, sobrepujando, a angústia, o mal-estar, na perspectiva da contemplação de uma práxis educativa mais amorosa e preservativa da identidade do professor como pessoa humana.

Na perspectiva de compreender o processo de evocação da memória, Freud (1925), ao falar de sua memória escreveu:

Quando não confio em minha memória (...) posso suplementar e garantir seu funcionamento tomando nota por escrito. Nesse caso, a superfície sobre a qual essa nota é preservada, a caderneta ou folha de papel, é como se fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico, que sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim (p.285).

Assim podemos inferir que para Freud o movimento da escrita equivale ao sentido de rememoração, de lembrança de algo que possivelmente pode ser esquecido, mas que pode ser materializado no momento do registro. Porém, para que isto aconteça, a escrita deve ser elaborada, organizada sob certo esforço psíquico, para que desse modo, o sentido se torne visível à própria pessoa.

Segundo Freud (1913-1914), sofreremos de esquecimento por causa de nossa *amnésia infantil*, mas a psicanálise, ao compreender que a memória é pré-condição para que se forme o aparelho psíquico, trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento, bem como os processos do desenvolvimento na infância. Segundo Almeida (2007), o processo de evocação da memória ocorre como:

À semelhança da palavra que dissimula, que mente, que oculta, mas também palavra portadora da verdade presente na clínica, onde verdade e engano estão indissolivelmente ligados (daí o enigma), pode-se pensar a memória do professor atuante ou em formação como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar (agosto, 2007).

Nesse sentido, para Almeida, a memória educativa, pode funcionar como um dispositivo para escavar, remover o lixo encobridor da história individual, permitindo que, ao falar de seu passado, possa atribuir significação ou re-significação de vivências na experiência atual.

Na mesma perspectiva, afirma Tanis (1995): “a memória em toda sua complexidade, (...) – guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual” (p. 63). Significa dizer que a memória materializa-se por meio de uma percepção desejante atualizada em uma fantasia, possibilitando naquele momento a repetição de recriar alucinatoriamente um estado de identidade perceptiva, ou de viver situações presentes em função de um modelo anteriormente inscrito no psiquismo.

Assim, por meio desse mecanismo psíquico de resgatar imagens, sensações, fatos ocorridos, etc., é possível trazer à memória a promoção e re-significação de lembranças outrora “perdidas”.

Santo agostinho (2002), ao falar de sua memória afirmou: “quando ali penetro, convoco todas as lembranças que quero. Algumas se apresentam de imediato, outras só após uma busca mais demorada, como se devessem ser extraídas de receptáculos mais recônditos” (p. 218).

Sabemos que Santo Agostinho não tinha conhecimento científico do inconsciente, mas já compreendia que para alcançar certas lembranças era necessário realizar um grande esforço psíquico, de modo que não bastavam os pensamentos reflexivos, mas também, o resgate dessas percepções pela escrita. Assim, em as *Confissões* (2002), continua afirmando:

Essa mesma memória conserva os afetos da alma, não do modo como os sente a alma quando da vivência, mas de modo muito diverso, segundo o exige a força da memória. Lembro-me de ter estado alegre, ainda que não o esteja agora; recordo minha tristeza passada, sem estar triste; lembro-me de ter sentido medo, sem senti-lo de novo; lembro-me de antigo desejo sem que o mesmo sinta agora. Outras vezes pelo contrário lembro-me com alegria a tristeza passada, e com tristeza uma alegria passada. (...) E antes mesmo que eu as recordasse para discuti-las, elas ali estavam, e por isso puderam ser tiradas da memória mediante a lembrança. Talvez a lembrança tire da memória essas emoções como o ato de ruminar tira do estômago os alimentos (p. 223 e 224)

Diante de tão admirável sabedoria, torna-se difícil elaborar algum comentário complementar, pois tornar-se-ia redundante. Desse modo, deixamos a reflexão sobre a possibilidade de re-significação do mal-estar, via resgate do desejo, envolta nos conhecimentos dos autores anteriormente citados e das percepções do filósofo medieval, porém atual, vivo nas *Confissões* de suas memórias.

IV METODOLGIA

O passado assim desvendado é mais que o antecedente do presente: é a sua fonte. Recuando até ele, a rememoração procura, não situar os acontecimentos num quadro temporal, mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial de onde proveio e que permite compreender o devir no seu conjunto (Barroso, 1997).

Conforme o pensamento de Habermas (1987) e Bourdieu (1972), citados por Minayo (2007), “a metodologia constitui o caminho do pensamento, ou seja, constitui uma prática teórica pensada” (p. 44 e 45). Isto consiste dizer que não pode haver separação entre teoria e método, pois, “esses dois termos devem ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (ibidem).

Pensando nas palavras de Minayo (2007) buscamos nesta pesquisa fazer a aproximação da metodologia psicanalítica no contexto da educação. Buscamos realizar o procedimento metodológico centrado nos saberes que orientam a abordagem psicanalítica de investigação, a saber: a fala, a associação livre, a atenção flutuante.

Para tanto, fizemos uma imersão no processo de construção das informações, na medida em que percebemos a necessidade de adentrar na fala, nas palavras, nas frases e expressões das professoras entrevistadas para instigar um movimento psíquico que possibilitasse à memória o resgate das lembranças e recordações e assim apontar algumas respostas ao tema da pesquisa.

Esse processo foi de tal modo importante, na medida em que houve um envolvimento, um esforço mnêmico no decorrer das reflexões em lembrar e re-elaborar os “relatos” de vida associados à prática docente, por meio da fala. Nesse sentido buscamos em Costa (2003), algum esclarecimento sobre a análise dos *atos de fala*:

a unidade da comunicação lingüística passa a ser então não o símbolo, a palavra, ou a frase, ou mesmo a ocorrência do símbolo, palavra ou sentença na execução do ato de fala, mas a mensagem enquanto uma ocorrência produzida ou emitida. (...) os atos de fala são a unidade básica ou mínima da comunicação lingüística (p. 52 e 53).

Desse modo, por meio dos *atos de fala*, pudemos estabelecer uma comunicação, a qual possibilitou a investigação e análise das falas das professoras, não apenas como tal apresentaram-se, mas, encontrando sentidos no contexto social e cultural no qual foi utilizada, em especial da vivência do ambiente escolar.

Como dissemos, as entrevistas antecederam com o propósito de fertilizar a elaboração da memória educativa o que possibilitou o processo de associação e de re-significação dos conteúdos mnêmicos.

Nesse sentido, buscamos por meio dos conteúdos informativos, elaborados e fornecidos pelas professoras, realizar, como lembra Bardin (1979), uma leitura flutuante analogamente à atenção flutuante na psicanálise, que possibilitou gradativamente leituras mais precisas até a análise de todo conteúdo.

Conforme Celes (2000), “é no estilo mimético da narrativa freudiana que se apresentam os fatos observados na análise, e toda a sua complexidade e

natureza se desenrolam no mesmo estilo” (p. 316). Ou seja, é por meio da fala do “paciente” que os traços da memória inconsciente se manifestam no processo de análise.

Nessa perspectiva, podemos pressupor que do mesmo modo pode ocorrer na elaboração verbal, em forma de entrevista, assim como, na construção escrita da memória educativa, uma vez que o professor ao resgatar sua memória, poderá fazer suas possíveis *associações livres*, na medida em que essa técnica proporciona a compreensão e re-significação dos conteúdos miméticos que surgirão durante os processos de realização dos dispositivos que utilizamos.

Entretanto, conforme Celes (2003) ressaltamos que o nosso objetivo, na realização dos procedimentos da presente pesquisa, não é o de desenvolver uma investigação *metapsicológica*, ou seja, o de desenvolver o trabalho de psicanálise como tratamento e pesquisa teórica, mas com a intenção de utilizar saberes das técnicas psicanalíticas para o auxílio e sustento dos principais dispositivos de investigação, a entrevista e a memória educativa, que utilizaremos para a construção das informações e dos conteúdos que serão analisados, conforme o método de Bardin (1979).

O método adotado é o da análise de conteúdo, o qual se realiza segundo um processo de categorização, de organização em categorias temáticas, que é característica própria da análise de conteúdo, em que para Bardin (1979) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (p. 105), ou seja, a organização em categorias temáticas proporciona a investigação do que cada uma tem em comum com as outras, permitindo o agrupamento das partes comunais entre elas.

Este método será especificado mais detalhadamente conforme os procedimentos descritos abaixo.

A pesquisa foi desenvolvida com a inserção na perspectiva do paradigma qualitativo de investigação, de acordo com Flick (2004), tendo em vista a relevância que esse tipo de pesquisa dá à análise subjetiva dos conteúdos informados e construídos processualmente.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi desenvolvida em dois momentos:^{1º}) Foi realizado um breve estudo documental da perícia médica, sobre os afastamentos de professores por licenças médicas, com a finalidade de ser a primeira estratégia de aproximação da realidade dos problemas psíquicos dos professores da Rede Pública de Ensino Distrito Federal - DF, na regional do Plano Piloto, particularmente em uma escola da Asa Sul¹⁶. 2º) A construção das informações propriamente dita, foram processualmente desenvolvidas com a realização de entrevistas semi-estruturadas, e o dispositivo da memória educativa.

Especificaremos os detalhes do método empregado na parte do trabalho que se segue.

1. Participantes

De acordo com as principais fontes de informações – as entrevistas semi – estruturadas e memórias educativas, a pesquisa contou com a participação de quatro (4) professoras, da escola Classe A, da regional do Plano Piloto, na Asa Sul, segundo a conveniência e disponibilidade destas.

¹⁶ A escola “lócus” da pesquisa será designada neste estudo como Escola A.

2. Instrumentos

2.1. √ Entrevista semi – estruturada

A entrevista semi-estruturada funcionou com o objetivo de nos guiar para o aumento da comparabilidade das informações, pois sua estruturação é intensificada como resultado das questões do roteiro, conforme a idéia de categorização da Bardin (1979).

Para a realização das entrevistas semi – estruturadas, houve um roteiro, composto por três questões centrais:

1. Como se dá a realização do seu trabalho? (descrição detalhada do que o professor faz, como faz: as normas, as regras, os ritmos e como é feita a organização do trabalho docente, segundo o conteúdo desse trabalho).

2. Como lidam com as dificuldades e as angústias do trabalho docente? (como se envolvem no trabalho: corpo, inteligência prática, criatividade, afetividade, emoções e constituição da subjetividade).

3. Como é possível a re-significação do mal-estar docente (como fazem para que o sofrimento se torne criativo)?

2.2. √ Memória educativa

A memória educativa funcionou como um dispositivo que conduziu o professor investigado a fazer uma volta ao passado, resgatando pessoas, episódios ou situações das experiências vivenciadas, objetivando identificar questões psicopedagógicas que permearam seu passado como aluno aprendiz, mas que podem também, estar sendo atualizadas em suas práticas docentes.

Na perspectiva da formulação dos registros *históricos/pessoais*¹⁷, a memória educativa dos professores, conforme Almeida (2001), uma vez que busca a dimensão mnêmico-temporal, pôde nos fornecer, segundo a linguagem freudiana, o registro de possíveis experiências infantis que se articulam com outros processos vivenciados, experiências de trabalho, situações frustrantes ou traumáticas na ação educativa, dentre outros, que permeiam o aparelho psíquico e fazem parte da constituição da memória do professor.

Desse modo, a utilização da memória educativa favoreceu as informações, que contribuíram para o processo de análise dos conteúdos referentes ao nosso objeto de estudo.

Para a elaboração escrita da memória educativa, houve um roteiro que se segue:

1. Como foi sua formação escolar? (rígida: tradicional, técnica; de forma mais livre: por cooperativas, escolas comunitárias; mista)
2. Como foi feita sua escolha profissional?/Algum professor (a) a influenciou nessa escolha? (o que a influenciou, quem e quando; como a decisão foi tomada: de forma espontânea ou por alguma circunstância).
3. Quais eram suas expectativas em ser professora?/O que mais angustia você e provoca sofrimento em ser professora? (com relação à escola, aos colegas, alunos e você mesma).

¹⁷ Entende-se histórico/pessoal, a dimensão do processo de vivências e experiências no decorrer da vida das professoras que ao mesmo tempo, que possibilitaram a constituição de suas histórias de vida, possibilitaram também a constituição da subjetividade e da atemporalidade das memórias que circundam suas personalidades.

4. Como você re-significa suas angústias profissionais/pessoais, a partir de sua experiência?
5. Como percebe e vivencia, hoje, seu papel de professora, diante dos alunos e da escola?

3. Procedimento

O procedimento de construção das informações envolveu três estratégias distintas:

* O estudo documental realizou-se por meio de uma leitura dos dados da perícia médica que atestam os afastamentos dos professores por licenças, fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. A finalidade de ler, citar esses dados teve o propósito de informar e sustentar, de modo comprobatório, a realidade do mal-estar docente na Rede Pública de Ensino do DF.

* Foram realizadas três entrevistas com cada professora participante do estudo. O critério utilizado para a participação das professoras na construção das informações foi o de ter o histórico de afastamento do trabalho docente por licenças médicas com diagnósticos de queixas de sofrimento psíquico. O contato prévio realizado com uma visita que consistiu em esclarecer o objetivo da pesquisa às professoras de uma escola Classe da Asa Sul, escola A, respeitando as disponibilidades de cada professora. Propomos a participação destas de forma voluntária, com data e horário das entrevistas pré – agendadas. As entrevistas foram realizadas na própria escola e nas

salas de aula, segundo a conveniência dos professores. O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente 30 a 40 min para cada professora. A partir do consentimento das educadoras, as entrevistas foram gravadas em áudio e num segundo momento, degravadas para a análise de seu conteúdo.

* Após as entrevistas foram realizadas as elaborações escritas das memórias educativas por cada professora entrevistada. O processo de elaboração da memória educativa ocorreu após as informações das entrevistas, com data pré-estabelecida para ser entregue à própria pesquisadora.

4. Análise dos dados

Conforme foi explicitado anteriormente, utilizamos a metodologia qualitativa para a análise das informações construídas.

A leitura documental foi apresentada, principalmente para confirmação e comprovação das estatísticas mais atuais referentes aos afastamentos dos professores da Rede Pública oriundos de licenças médicas. Além disso, essa leitura de documento serviu para sustentar a hipótese de que o profissional da educação necessita de maior e melhor assistência no acompanhamento do equilíbrio psíquico-físico.

As entrevistas semi-estruturadas e as memórias educativas compreendidas como principais fontes de informações conseguiram responder aos objetivos da pesquisa que foram trabalhadas mediante a análise de conteúdo – com organização em categorias temáticas, onde descrevemos suas principais

fases de acordo com a proposta de Bardin (1979), a partir de três momentos ordenadamente: 1) pré-análise; 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esse procedimento implica na identificação de “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). Ou seja, a partir das falas e elaboração das memórias educativas foi possível identificar temas relacionados aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido o processo de análise das entrevistas seguiu a seguinte descrição: transcrição das entrevistas realizadas; leituras flutuantes das entrevistas transcritas; identificação dos temas recorrentes em suas verbalizações; e agrupamento dos temas em categorias temáticas, pelos critérios de semelhança, lógica e pertinência dos conteúdos. Para o processo de análise da memória educativa foram realizados os seguintes procedimentos: leitura flutuante das memórias educativas; identificação dos temas recorrentes em suas escritas; e agrupamento dos temas em categorias temáticas, pelos critérios de semelhança, lógica e pertinência dos conteúdos, em que utilizamos, em especial, as ferramentas conceituais advindas do aporte psicanalítico.

As categorias temáticas apresentadas como resultados da pesquisa constituem a síntese empregada para análise do resultado apresentado, no qual, do mesmo modo que Sousa (2007) tomamos como parâmetro a semelhança dos núcleos de sentido identificados.

V RESULTADOS E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

No presente capítulo, os resultados são apresentados conforme o pressuposto metodológico adotado, a partir da análise do conteúdo das entrevistas individuais semi-estruturadas e o dispositivo da memória educativa realizadas com cada uma das professoras.

√ Da análise das categorias

A análise de conteúdo empregada para as entrevistas e memórias educativas realizadas com as professoras da escola classe “A”, permitiu identificar sete categorias temáticas, expressas em “conceitos nucleares”, ou seja, em núcleos de sentido extraídos dos próprios relatos.

1) Trabalho docente

“Você começa a trabalhar de uma forma tão automática que você não percebe o quanto aquilo está fazendo mal”.

2) Adoecimento

“Você já está adoecendo durante um tempo, aí a coisa explode e aí você passa para a parte do medicamento para a ajuda da família para o *afastamento da escola*”.

3) Família dos alunos

“A família é totalmente desestruturada, todo mundo briga com o outro, tem o amante da mãe que mora dentro da casa e quer transar com a filha, você vê aquilo ali e se choca”.

4) Angústia

“O que gera o sofrimento é você lutar contra uma coisa que você não tem forças para mudar. Isso causa sofrimento, causa angústia, doença, gera ansiedade, frustração, depressão, entendeu? E aí a dor física é só uma questão de tempo”.

5) Impotência

“Você não vai salvar o mundo ali”.

6) Memória do professor

“Veio à minha *memória*, *lembranças* de fatos há muito já passados”.

7) Professor e a esperança de realização

“Não é impossível se realizar no papel de ser professor, ser respeitado, ser amado, ser compreendido”.

As categorias acima são apresentadas e explicitadas detalhadamente a seguir, da seguinte forma: definição, temas e verbalizações que fazem parte da construção e composição de cada uma delas.

A primeira categoria, assim como as demais, está relacionada à questão do trabalho pedagógico de 4 professoras de 5º e 6º anos do ensino fundamental. Essa categoria temática abrange o planejamento e a forma de organização do trabalho docente dentro do contexto escolar e de sala de aula.

1. Categoria: *Trabalho docente*

Descrição

Há uma grande preocupação com a organização e desenvolvimento do trabalho. As professoras acreditam que para o trabalho docente ter um bom resultado é necessário haver um planejamento rigoroso. Além do planejamento do conteúdo semanal é feito um registro minucioso, ou seja, são feitas anotações de todo procedimento tanto das realizadas, quanto o que acontece em sala de aula. Há também a associação da idéia de que o professor tem que estar “bem” para que

seja realizado um bom trabalho, pois questões de desarmonia em casa podem afetar o desempenho do trabalho docente. Para o professor, esse envolvimento no trabalho, ao longo do tempo, vai se tornando automatizado, desse modo, não se dá conta de que está vivendo o dia a dia sem conseguir obter realização nas tarefas que desempenha. Diz que se envolve emocionalmente com alunos e pais, bem como com questões relacionadas à administração. Seu estado mental se perturba porque há muitas dificuldades que não estão ao alcance do professor, mas da direção, da administração e do governo. Há sentimento de que o professor precisa ser assistido, ser cuidado uma vez que o salário não é recompensador e suas perspectivas são muitas vezes frustradas. Há evidência de que as relações com os colegas são amigáveis e denota-se uma certa cumplicidade quando há conflitos nas relações funcionais e hierárquicas. Diz que seu trabalho é de promover o bem-estar do aluno na escola. Revela que quando se sente afrontado e exigido, imerge no trabalho, assim acaba afetado por outros males como tendinite. Então começa a perceber que o trabalho passa a fazer mal ao invés de ser uma fonte de realização, ou de possível prazer. De outro modo, revela que gosta de trabalhar na educação e com o aluno.

Temas: Planejar – Planejamento – Trabalho – trabalhando – Trabalhar

Verbalizações:

- *“Você precisa estar bem para fazer um bom trabalho. Eu gosto de trabalhar na educação, eu gosto de trabalhar com o aluno”.*
- *“De acordo com o conteúdo eu tenho que trabalhar. Eu já planejo para a*

semana, eu só trabalho. Se você está com problemas muito sérios em casa, isto vai afetar o seu trabalho”.

- *“Comecei a trabalhar compulsivamente e aí eu desenvolvi a tendinite”.*
- *“O meu trabalho é de promover o bem-estar do aluno aqui. Qualquer abalo de ordem pessoal eu desencadeio completamente para o trabalho”.*
- *“Por mais que a gente planeja, você vê que seu trabalho foi todo por água abaixo”.*
- *“Eu trabalhava (...) a gente não tinha apoio nenhum. Para ser professor você tem que gostar, e não, outra coisa, se dedicar”.*

A segunda categoria está relacionada ao adoecimento psíquico e físico. Essa categoria abrange a necessidade que as professoras tiveram em buscar ajuda de profissionais médicos e psicoterapeutas, bem como, o uso de medicamentos para o tratamento da saúde e o conseqüente afastamento da ação educativa pelas licenças médicas.

2. Categoria: Adoecimento

Descrição

O sofrimento revela grande ocorrência de adoecimento psíquico – físico. Quando esse quadro se instala, a busca por tratamento médico e psicoterapêutico é inevitável. O estado emocional, em decorrência das demandas da realidade da práxis pedagógica, associado aos problemas pessoais, leva as professoras a desenvolver um processo de adoecimento, inclusive físico. As dores musculares são recorrentes e à medida que este quadro se agrava, o uso dos medicamentos

torna-se essencial. Muito do adoecimento ocorre devido às circunstâncias e situações conflitantes em sala de aula. Também em função de alguns fatores de ordem pessoal associados aos institucionais. Segundo as professoras, a realidade da sala de aula, em alguns momentos é “*difícil de agüentar*”, assim, as dores se instalavam por todo o corpo por conta da forte “*carga emocional*”. Dizem que o adoecer é muito difícil, porque não se percebe doente, começa a desanimar, começa a achar que nada vai dar certo. Pensam que esse é um problema muito sério. Pois, o “*professor*” submete-se ao tratamento medicamentoso para auxiliar no combate à dor. Revelam que jamais desejaram usar remédios psiquiátricos, sempre relutaram em aceitar, mas em determinado momento torna-se inevitável. Em situação de crise, não tinham disposição para cumprir bem o trabalho docente, não conseguiam fazer mais nada na escola ou na sala de aula e assim o único recurso era recorrer ao pedido de afastamento da prática docente por licenças médicas. Acreditam que todos os professores necessitam de um acompanhamento psicológico, de terapia, pois cada um tem uma história a qual se deve aprender a lidar com ela para que haja possibilidade de saber lidar com o outro.

Temas: Acompanhamento psicológico – Adoecer - Afastamento da escola – Médico - Remédio controlado.

Verbalizações:

- “*Tinha dia que eu não tinha nada. Tinha dia que eu ia para a sala de aula e não agüentava*”. *Eu comecei a sentir dores por conta de toda essa carga emocional e*

de problemas pessoais, que aí você pára... aí eu entrei de licença”.

- *“Aí sim, eu fui procurar o médico e entrei com a medicação. Não preciso de nenhum médico, de remédio, de nada disso. (...) Acho que todo professor tinha que ter um acompanhamento psicológico tinha que fazer uma terapia. Que cada um tem uma história, e você aprender a lidar com a sua história é muito importante para você lidar com a história dos outros”.*
- *“Eu fiz um tratamento. Comecei a fazer um acompanhamento com o psicólogo. Fiz umas sessões com ele e nunca gostei de tomar remédio. Mas o adoecer é muito difícil porque ele vai acontecendo aos poucos, se você não se der conta; vai ficando doente e começa a desanimar, começa a achar que nada vai dar certo”.*
- *“Aí você vai adoecendo até a hora que a bomba estoura realmente”.*
- *“Por causa das más administrações, você tem professores com ene problemas de saúde,..., querem que todo mundo se dane. Tem gente que nunca entrou numa sala de aula, querendo ensinar, impor suas teorias, que só porque deu certo em outro país, tem que dar certo aqui. Acho que esse é um problema muito sério”.*
- *“A medicação, ela auxilia no combate a dor, então eu estava tomando remédio”.*
- *“Enquanto eu estava em crise eu não podia fazer outra coisa (...) então chega uma hora que você não quer chegar a mais nada”.*
- *“Minha direção não me liberou, eu encaro isso como uma postura, eu me ausentei. Preventivamente comecei a sentir dores por conta de toda essa carga emocional e de problemas pessoais, aí você pára,..., aí eu entrei, ... , aí sua cabeça vai a mil”.*

A terceira categoria está relacionada à questão da realidade dos relacionamentos das famílias. Essa categoria abrange os problemas entre pais e

pais, filhos e pais, associados à agressividade e efetivação da violência que se manifestam dentro da escola e na sala de aula.

3. Categoria: *Família dos alunos*

Descrição

Nessa categoria as questões recorrentes estão relacionadas a problemas familiares e à violência. Falam com grande ênfase e sentem-se chocadas com as formas de relacionamentos familiares. Relatam que os problemas recorrentes em relação à família e à violência são enfrentados conforme a singularidade de cada problema, mas também, de acordo com a subjetividade e momento vivido de cada professora. Esses problemas estão relacionados com a falta de atenção dos pais sobre o dia-a-dia do filho na escola. Embora seja evidenciado aos pais sobre a necessidade da participação da família no acompanhamento do filho na escola, não fazem questão de tomar nenhuma providência, deixam-no a critério da própria vida e, quando muito, da escola a situação dos filhos. As professoras relatam que a realidade de seus alunos está imersa numa “*vida de vícios*” (bebidas) e de “*famílias desestruturadas*”, onde pais separam-se, onde pais não se respeitam, nem filhos respeitam pais. Assim, o desrespeito é constante e a violência acrescenta e sintetiza ainda mais o quadro desestruturado das famílias em geral, que acaba refletindo nos comportamentos dos alunos que se agredem entre si. Os professores buscam encontrar soluções para os problemas de agressividade, violência verbal e física, requisitando a presença para conversa com os pais na escola, mas tal esforço não é reconhecido, nem tão pouco atendido pelas famílias.

Temas: Agressivo – Ameaçada – Família – Problema - Violento - Violência verbal e Física.

Verbalizações:

- *“Cada problema enfrentado aqui, ele é enfrentado de uma maneira diferente. Essa subjetividade tem a ver com momento que você está passando (...) a gente tava passando por um momento muito complicado aqui, na escola, todo mundo e sempre o mesmo problema. Tenho problema com os pais que não se importam quando eu chamo”.*
- *“Você tem que estar sempre evidenciando isso para a família; agora, tem família que não tem jeito, não quer saber que está largado, dane-se o menino (...) então, era menino bebendo, era pai, a família desestruturada, eram os pais se separando. É violência, é violência, é o xingamento. Eles se xingam muito, se batem muito e as brincadeiras deles são agressivas”.*
- *“Ai você fala assim: bom, eu vou chamar a mãe à responsabilidade. Mãezinha, eu preciso falar com a senhora assim e assim. Essa mãe apareceu? Não apareceu, nunca”.*
- *“Eu já falei com a mãe. Só que a mãe não veio aqui. Eu só consigo contato por telefone (...) se você é mãe, se você é pai e você quer fazer o melhor para o seu filho, claro que você vai à escola”.*
- *“O pai diz: isso aí não é problema seu. Eu falei: problema meu é, só estou avisando (...) tem problema e às vezes o aluno pode ficar por aí”.*

A quarta categoria está relacionada aos destinos da angústia das professoras investigadas. Essa categoria temática abrange os sintomas

recorrentes do mal - estar docente.

4. Categoria: Angústia

Descrição

Ocorre uma grande incidência dos sentimentos de medo, insegurança, culpa, tristeza, sensação de morte, taquicardia, desgaste. Há recorrência de choro e sentimento de angústia, características da depressão e associado a esta, o pânico. O medo da morte torna-se presente, bem como o da loucura, cansaço e tristeza rodeia o tempo todo. A fonte da crise pode ser a cobrança e a frustração, gerando culpa e questionamento, que nas verbalizações das professoras comparece da seguinte maneira: *“Onde eu estou errando?”* Tais declarações são recheadas de sentimento de aflição. A angústia é entendida como cobrança subjetiva e em certo momento não é explicitada. É entendida como frustração na medida em que a aflição e o sentimento de ameaça são prenúncios do início da depressão. É falada como alguma coisa que é desconhecida, pois, *“tinha passado por momentos de depressão e até não sabia”*. É falando da angústia que o medo é evidenciado, referem-se a esta como se estivessem falando da morte, do medo de morrer, do desespero diante das impossibilidades da vida. De certo modo, a angústia comparece através do sentimento de *“fraqueza psicológica”*, de culpa, dos disparos do coração, da tristeza que se inicia, do tremor corporal e do choro inevitável, da perda das forças, de uma dor que é entendida como dor emocional, como algo que é visceral, do cansaço insuportável, do sentimento de profunda tristeza. A sala de aula passou a ser motivo do pânico, o sentimento de piora acompanhado da certeza de estar deprimido, juntando-se à percepção de perda da realidade. Em suma, revelam que o sofrimento é conseqüência do desgaste

emocional, do medo presente, do sentimento de insegurança, da sensação de mal-estar, do sentimento de morte e o temor da loucura que parece rodeá-las o tempo todo. Então, a crise toma conta e vem o pânico em si mesmo, *o corpo fala*. Há uma ebulição de pensamentos e sentimentos interiores onde em um dado tempo, a boca se enche de incessantes desabafos. E os questionamentos exteriorizados passam a ser uma tentativa para suportar o sofrimento inevitável. O estado depressivo é a possibilidade de sustentação do eu, porque não há resposta imediata para aquilo que se pergunta, não há resposta imediata frente ao enigma que se levanta.

Temas: Angústia – Ameaça – Cansaço - Choro – Culpa – Depressão – Deprimido – Desgaste – Emocional - Falta de ar – Insegurança - Medo – Morrer – Pânico Pressão – Sofrimento – Taquicardia – Tensão – Tristeza.

Verbalizações:

- *“Você entra na sala de aula e seu batimento cardíaco está a mil por hora”. É a hora que seu organismo fala. É aí que vem a crise. , que vem o pânico mesmo em si”.*
- *“Eu tinha medo mesmo e depois que a gente tem filhos, a gente tem mais medo ainda, porque eu não queria morrer”.*
- *“A gente não percebe o quanto isso está te desgastando, o quanto que você tem medo”.*
- *“Meu coração disparava, começava a me dar uma tristeza, eu começava a chorar e a tremer, foi assim, só foi piorando, aí você se deprime. Nesse caminho é*

que o professor vai se perdendo”.

- *“Como a mudança causa medo! Nossa como eu chorava assim! Aquela insegurança,... eu comecei a passar mal de novo (...) isso desencadeou pânico de novo”. Você começa a passar mal, uma sensação de que você vai morrer”.*
- *“Acho que já tinha passado por momentos de depressão e até não sabia”.*
- *“Você se sente culpada daquilo. Que a culpa daquilo é toda sua (...) que você não foi preparada. Essa parte psicológica é muito fraca”.*
- *“Eu tinha muito medo de ficar louca, a gente tem medo de morrer”. Como você está com o pânico é terrível, então esse lado emocional mexe muito com a gente. Assim, você tem uma taquicardia horrível. Você tem falta de ar”.*
- *“A cada ano a gente tem uma angústia diferente, depende muito do momento em que a escola está vivendo (...) mas, o que me angustia é essa cobrança, que é uma cobrança subjetiva, não é uma coisa assim explícita (...)”a angústia é de você conseguir provocar uma mudança no comportamento do aluno. Do comportamento inadequado”.*
- *“Senti que eu perdi a força nos braços, eu estou sentindo muito cansaço. Eu acho que essa dor ela está mais para a questão emocional do que para ao físico mesmo (...) onde estão todas as emoções! Então, foi para lá a emoção; o que você tomou, para aliviar a dor do útero, dissipou para o resto, então, daqui é que vem as emoções não é? Geralmente quando a gente tem uma sensação de medo de alguma coisa, de fragilidade, rapidinho a gente sente uma coisa aqui, não é?”*
- *“As angústias começam a aparecer quando você não vê resultado. Creio que nessa hora você começa a adoecer e nem percebe. Nessa hora você sofre, busca apoio de colegas, da direção, procura a experiência dos colegas”.*

A quinta categoria está relacionada à questão da impotência das professoras. Essa categoria abrange os sentimentos de fracasso e impotência frente ao reconhecimento de que não podem realizar, ou mudar efetivamente a realidade dos alunos e da sala de aula.

5. Categoria: *Impotência*

Descrição:

Há grande recorrência de sentimento de impotência, de fracasso por parte das professoras. O sentimento de não “*conseguir nada*”, em virtude da grandiosidade do problema que o *mundo* da sala de aula representa. Assim, o desânimo se instala à medida que percebem que não conseguem dar conta de resolver todas as situações da sala com os alunos, soma-se a isto um sentimento de decepção com a carreira, mas também, um certo reconhecimento do “*herói professor*”, sendo aquele que consegue ensinar alguma coisa, mas reconhecem também que o professor é um só. Percebem e assumem o sentimento de impotência diante das resoluções, de situações difíceis presentes no cotidiano escolar. Esse reconhecimento surge a partir do momento que entendem as impossibilidades de concretizar um ideal, ou realizar grandes *coisas* na esfera da educação, como por exemplo, a crença na possibilidade de interferir, integralmente, no processo de ensino aprendizagem, bem como, na vida dos alunos de modo que a garantia do interesse e participação dos educandos os tornassem mais efetivas.

Temas: Fracasso – Impotência - Não vai conseguir - Sentimento de impotência.

Verbalizações:

- *“Acho que ali, na escola, foi a primeira vez que percebi isso assim, pelo fato da impotência nossa. A impotência de poder resolver algumas coisas”.*
- *“Sentimento de impotência (...) você percebe que não adianta você ser bonzinho ou ruinzinho, que você não vai conseguir nada; que a coisa é muito maior do que aquilo ali. Você leva muito tempo para ir percebendo isso”.*
- *“Você começa a se deparar com um quadro atrás do outro de fracasso (...) isso aí vai trazendo aquele mal-estar. Você começa a se questionar: onde eu estou errando?”*
- *“Acho que hoje em dia são heróis aqueles que conseguem realmente ensinar alguma coisa”.*
- *“É a decepção com a carreira, você não pode comprar um livro. Os meninos não aprendem nada, a falta de respeito é muito grande, não existe troca positiva, você não vê o aluno interessado, é a lei do menor esforço, é a falta da família, o aluno vem trazendo tudo isso e você é um só”.*

A sexta categoria relacionada à questão da memória das professoras. Essa categoria abrange os momentos de lembranças, rememorações de fatos passados que se atualizaram na fala e na reelaboração escrita das memórias educativas.

6. Categoria: Memória do professor

Descrição

As professoras relataram que o processo de responder a várias entrevistas trouxe à suas memórias lembranças de fatos há muito passados, sinais de marcas, inscrita no decorrer da vida. De outro modo, dizem que relembrar os

acontecimentos passados provocou muita emoção, lembranças que atualizavam os sentimentos de gratificação experienciados no decorrer da atividade em serem educadoras, evidenciaram que as lembranças encobridoras entraram em ebulição quando uma das professoras relatou a experiência de ter sido reprovada no 1º ano escolar. Segundo ela, nesse momento veio à tona as mesmas sensações quando alvo de zombarias e humilhações. Revelou que por ser portuguesa foi reprovada pela professora de Português por não saber falar o português brasileiro. Relembrou outro fato; o da professora dizer que ela *“teria que aprender a falar”*. Outra professora relata o incômodo da cobrança que sua professora do primário fazia para que tudo fosse registrado o que hoje, de certo modo atualiza nas relações com a direção da escola. *“Tudo o que foi falado, tudo o que foi conversado tinha que virar registro”*. Registrar, na verbalização da professora, representa no mínimo um ato que traz desagrado, pois a rememoração e reelaboração evocaram o passado de exigência e desconforto. Acredita que não pode dar margem para que se fale ou reclame, por isso a necessidade de fazer registros. Assim, tem que fazer registro até dos suspiros. Enfim, relatam que se aprende com os erros, com isto, reelabora-se os conceitos, muda-se e coloca-se mais amor na ação educativa. Tais fatos foram lembrados como momentos que marcaram muito o processo constitutivo da identidade das professoras.

Temas: Falar – Lembranças – Memória – Registro – Reelaborar.

Verbalizações

- *“Por que eu tenho que registrar tudo o que eu fiz, até por conta de cobrança da*

direção, eu tenho que registrar tudo o que eu fiz: tudo o que eu falei com os alunos, tudo o que os alunos me falaram, tudo que conversei com o pai”.

- *“Então, eu não posso dar margem para ninguém falar nada, e aí eu começo a fazer registros, assim até dos suspiros”.*
- *“Eu anoto tudo, uso muito o sistema, eu anoto positivo cada carimbo que tem no caderno tem o sinal de positivo na fichinha, aí eu anoto tudo, eu faço a chamada, está faltando”.*
- *“Depois de responder as várias entrevistas veio à minha memória lembranças de fatos há muito já passados, mas que me marcaram bastante no decorrer da minha vida”.*
- *“Relembrar minha história me deixou muito emocionada, me lembrei de um dia (...) que uma mãe levou flores pra mim, eu perguntei o porquê daquelas flores, e ela olhou pra mim e sorriu e disse que eu tinha feito muito pela filha dela. Perguntei o que eu fiz, a mãe só sorriu. A senhora pode não lembrar, mas eu jamais esqueci, não tive coragem de perguntar mais nada, já estava com vontade de chorar (...) com certeza esse momento me marcou muito”.*
- *“Tive um professor que me marcou muito, por seu jeito respeitoso e carinhoso que tinha de me tratar”.*
- *“Lembro que fui reprovada, não sabia falar corretamente, isso depois de ter passado zombarias e humilhações. Eu tinha uma pronúncia que ela não compreendia, eu teria que aprender a falar. Em casa falava o meu eu normal”.*
- *“Aprende com os erros, re-elabora seus conceitos, muda (...) e coloca mais amor”.*

A sétima categoria trata da questão da identidade do professor. Essa categoria abrange o reconhecimento e a importância do papel do profissional da educação para a formação do educando.

7. Categoria: *Professor*

Descrição

Conforme os relatos, as professoras acreditam que embora haja dificuldades, há também a possibilidade de sucesso na profissão. Acreditam no reconhecimento, no respeito, no amor e na compreensão dos outros em serem professoras. Atestam que a obtenção do sucesso profissional aconteceu a partir do momento que tornaram seus *“alunos cúmplices, amigos, parceiros”*. Reconhecem que o educador cada vez mais *está “ficando com o seu ideal boicotado”*, e a preocupação com formação do educando, que deveria ser prioridade nas escolas, não acontece mais. Percebem que as escolas públicas podem ser boas, *“têm tudo para serem as melhores, mas por causa das más administrações”*, elas não conseguem cumprir seu papel de fato. Afirmam que as administrações não reconhecem e nem sabem quais as *“necessidades de um professor ou do aluno”*, porém buscam cumprir seus papéis oferecendo o que há de melhor na escola que são os professores de qualidade.

“Tive um professor que me marcou muito, por o seu jeito respeitoso e carinhoso que tinha de me tratar”.

Temas: Escola - Professor – Profissional - Ser professor.

Verbalizações:

- *“É muito difícil, mas não impossível se realizar no papel de ser professor, ser respeitado, ser amado, ser compreendido”.*
- *“Escolhi ser professora pelo desejo de “defender” os alunos oprimidos pela sociedade, como também, dar opções às crianças das mais variadas de como aprender, criar métodos individuais para a dificuldade de cada criança e não impor nada, todo indivíduo tem o seu tempo para aprender”.*
- *“Eu professora, hoje, para dar certo tornei meus alunos cúmplices, amigos, parceiros para que sobrevivam em uma sociedade que não dá valor à criança como adulto do futuro (...) o verdadeiro professor está ficando com o seu ideal boicotado e o aluno sendo jogado de um lado para o outro”.*
- *“Me achei nessa profissão, porque a Educação é uma cachaça, você não consegue sair, não consegue....Mas, é muito bom porque o retorno que você tem é imediato. Tem coisa assim que são impagáveis, no trato no lidar diário com os alunos, como o amor deles, entendeu?”*
- *“Honestamente, eu não me imagino fazendo outra coisa. Gosto de estar dando aula; gosto do contato com os alunos; gosto disso. Eu nasci para isso, nasci para dar aula”.*
- *“As escola públicas têm tudo para serem as melhores, mas por causa das más administrações... realmente não sabem quais as necessidades de um professor ou do aluno. Então, estou ensinando a eles, alunos, a tirar “lucro” do que ainda há de melhor dentro das escolas que são os professores de qualidade”.*

VI DISCUSSÃO

Neste capítulo, os resultados obtidos serão discutidos na perspectiva da Psicanálise e Educação, bem como da literatura filosófica sobre a angústia e o sofrimento psíquico dos professores da Rede Pública do Ensino Fundamental do DF, assim como das professoras, em especial, que contribuíram para a construção dos conteúdos analisados. Para tanto, seguiremos a ordem de cada um dos objetivos de pesquisa que norteiam o estudo, coadunando-os com o objetivo geral abaixo.

√ Analisar o sofrimento psíquico das professoras de ensino fundamental para a discussão sobre a re-significação do mal-estar de docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com históricos de afastamento do trabalho por licenças médicas.

1 - Nessa perspectiva, foram identificadas três categorias nos relatos das professoras, nas quais verificamos manifestações de causas subjetivas e objetivas geradoras de mal-estar que as levaram ao sofrimento psíquico.

Como explicitado antes, o contexto do sofrimento no trabalho docente a partir das considerações de Freud (1930) em O Mal Estar na Civilização, Dejours (1999) com a Psicodinâmica do Trabalho, Codo (2002), na pesquisa realizada para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Costa (2003) com a pesquisa Da Fala ao Sofrimento Psíquico Grave, dentre outros, contribuíram para a compreensão do sofrimento no trabalho docente. Para tanto, buscamos considerar a questão do mal-estar docente tendo em vista a articulação entre estrutura individual verso a social, de modo que, neste primeiro momento, o objetivo foi alcançado por meio da análise das três categorias temáticas a seguir:

* **Categoria 1: *Trabalho docente***

* **Categoria 2: *Adoecimento***

* **Categoria 3: *Família dos alunos***

As três categorias expressam que o sofrimento psíquico do professor está atrelado a aspectos sociais como o envolvimento com o *trabalho*, a *família dos alunos*, associados às questões individuais que acabam levando o docente ao *adoecimento* e o conseqüente afastamento por licenças médicas.

Nessa perspectiva, observamos que as professoras acreditam que para o trabalho docente ter um bom resultado é necessário haver um planejamento rigoroso, conforme expressam as professoras “R” e “V” respectivamente:

“De acordo com o conteúdo eu tenho que trabalhar. Eu já planejo para a semana”.

“Por mais que a gente planeja, você vê que o seu trabalho foi por água abaixo”.

Associado ao suposto “insucesso” e o conseqüente sentimento de frustração, as professoras atribuem, também, como causa do sofrimento às dificuldades encontradas na escola, que não estão ao alcance delas, mas da direção e da família.

Desse modo, foi notória a indignação quanto à falta de importância que a direção dá às questões do sofrimento gerado pelas vivências em sala de aula com os alunos e o contexto da realidade do ambiente escolar, evidenciada quando a professora “G”, afirmou:

“Por causa das más administrações, você tem professores com ene problemas de saúde,..., querem que todo mundo se dane. Tem gente que nunca entrou numa sala de aula, querendo ensinar, impor suas teorias, que só porque deu certo em outro país, tem que dar certo aqui. Acho que esse é um problema muito sério”.

Nesse sentido, Dejours (1994) não exclui a responsabilidade da organização. Ou seja, compreende que os métodos e teorias empregadas nas formas de organizações educacionais e não educacionais deveriam ser repensadas, re-elaboradas, tendo em vista uma relação social de trabalho saudável, de respeito, com menos opressão dos poderes hierarquizados e com certa liberdade para realizar o trabalho de forma mais criativa. O trabalho docente, realizado de forma automatizada sem que se perceba o nível de sofrimento contrapõe-se a tudo isso.

De outro modo as professoras também falam com grande ênfase e sentem-se chocadas com as formas de relacionamentos familiares dos alunos. Esses problemas vinculam-se à falta de atenção dos pais sobre o dia-a-dia do filho na escola, embora seja ressaltada a necessidade da participação da família no acompanhamento escolar, não fazem questão de tomar nenhuma providência, como afirma a professora “V”:

“Você tem que estar sempre evidenciando isso para a família; agora, tem família que não tem jeito, não quer saber que está largado, dane-se o menino (...) então, era menino bebendo, era pai, a família desestruturada, eram os pais se separando. É violência, é violência, é o xingamento. Eles se xingam muito, se batem muito e as brincadeiras deles são agressivas”.

Como vimos, o desrespeito é constante e a violência acrescenta e sintetiza ainda mais o quadro desestruturado das famílias em geral, que reflete nos comportamentos dos alunos que se agredem entre si. Para Costa (2003), o contexto familiar é explicado por meio da linguagem que exerce papel fundamental para a estruturação da família, pois:

Como em qualquer indivíduo humano, a linguagem exerce papel fundamental; e que, no contexto familiar, estruturante do sentido de ser, a linguagem é manifesta no fenômeno da comunicação interacional, (...), a linguagem estrutura não só a relação, mas a forma de existir emocional do ser (p. 121 e 122).

Nessa perspectiva, reconhecemos que em grande parte os problemas de agressividade e violência dos alunos na escola, podem ser expressadas pela linguagem desestruturada da família, onde a comunicação não significa interação e/ou construção de relações estruturadas e equilíbrio emocional do educando.

Observamos que em decorrência do envolvimento emocional com as demandas da realidade escolar, de agressividade, violência e dos problemas familiares que influenciam no cotidiano da sala de aula, bem como a preocupação

com o desempenho do trabalho pedagógico associados aos problemas pessoais, levaram as professoras a entrar num processo de adoecimento, inclusive físico. Tal fato evidencia-se na fala da professora “V”, ao afirmar:

“Se você está com problemas muitos sérios em casa, isto vai afetar o seu trabalho. Comecei a trabalhar compulsivamente e aí eu desenvolvi a tendinite. Preventivamente, comecei a sentir dores por conta de toda essa carga emocional e de problemas pessoais, aí você pára,..., aí eu entrei,..., aí sua cabeça vai a mil. ”

Mas também observamos que a procura de ajuda médica e psicoterapêutica, embora necessária, muitas vezes foi negada, primeiramente por não se darem conta do sofrimento e segundo porque relutavam em reconhecê-lo e aceitá-lo, conforme relata a professora “R”:

“Eu fiz um tratamento. Comecei a fazer um acompanhamento com o psicólogo. Fiz umas sessões com ele e nunca gostei de tomar remédio. Mas o adoecer é muito difícil, porque ele vai acontecendo aos poucos, você não se dá conta; vai ficando doente e começa a desanimar, começa a achar que nada vai dar certo”.

Esse processo de adoecimento, segundo suas características, foi designado como síndrome de *burnout*, conforme definiu Codo (2002): “sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Trata-se de um problema,

uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (caregivers)” (p. 237). Ou seja, é uma síndrome que leva o professor ao desinteresse de sua relação com o trabalho, da perda da importância de sua finalidade, ocasionando geralmente um sentimento de inutilidade pessoal.

Portanto, à medida que o sofrimento psíquico se intensifica, expande-se para o corpo, torna-se inevitável a procura médica e o uso de medicamentos. Pudemos constatar isto, mais uma vez, nas verbalizações das professoras “V” e “R”, respectivamente:

“Aí sim, eu fui procurar o médico e entrei com a medicação. (...). A medicação, ela auxilia no combate á dor, então eu estava tomando remédio. Enquanto eu estava em crise eu não podia fazer outra coisa (...) então chega uma hora que você não quer chegar a mais nada.”

“Tinha dia que eu não tinha nada, tinha dia que eu ia para a sala de aula e não agüentava. Eu comecei a sentir dores por conta de toda essa carga emocional e de problemas pessoais, que aí você pára,..., aí eu entrei de licença”.

Assim percebemos que, enquanto havia crise, não tinham disposição para cumprir bem os objetivos do trabalho docente, pois extrapolavam seus próprios limites, sendo assim, não conseguiam fazer mais nada. Para Dejours (1992), isto acontece em função da ação do trabalho realizado sem haver afinidade com o conteúdo da tarefa, ou seja, o trabalhador não vê finalidade ou significação na

atividade que está realizando. Esta percepção gera um sentimento de apatia, de inutilidade e desqualificação.

Desse modo, para a realidade do professor em sala de aula e na instituição, ocorre que, com a rotina e execução de seu trabalho, o professor vai se esgotando, perdendo as suas forças, que via de regra, pode ser fruto da repetição da tarefa no contexto escolar. Diante dessa realidade, as professoras acabavam recorrendo aos afastamentos por licenças médicas entendendo ser a possibilidade de enfrentamento do sofrimento.

Embora entendam que no trabalho pedagógico os problemas de desestruturação familiar, violência, agressividade, façam parte do contexto escolar, compreendem também que cada problema é encarado conforme a singularidade e a individualidade pessoal. Conforme relato da professora "R":

"Cada problema enfrentado aqui, ele é enfrentado de uma maneira diferente. Essa subjetividade tem haver como o momento que você está passando (...)."

Os escritos de Freud (1930) já apontavam:

A complicada estrutura de nosso aparelho mental admite, contudo, um grande número de outras influências. Assim como a satisfação do instinto equivale para nós à felicidade, assim também um grave sofrimento surge em nós, caso o mundo externo nos deixe definhar, caso se recuse a satisfazer nossas necessidades (p.86).

Assim, a partir do momento que o sujeito abriu mão de seus desejos, ou

instintos (pulsões) como afirma Freud, ele também proporcionou que sua individualidade fosse invadida, de modo que ao abrir mão da satisfação individual em favor do mundo externo, das necessidades e da vida em comunidade passou a lidar com uma determinada tensão advinda do impasse entre a satisfação pessoal e a vida compartilhada. Ou seja, colocando este pressuposto diante da realidade do sofrimento docente, em decorrência das exigências e das demandas externas, neste caso do trabalho educativo, da família, dos alunos, da instituição e da comunidade, associados aos fatores psicológicos de ordem individual, pessoal e íntima no profissional da educação são gerados conflitos que afetam a subjetividade e agredem a saúde psíquica e física, conforme as verbalizações das professoras pesquisadas.

Em consonância com Freud, Dejours (1999) afirma que no trabalho deveríamos buscar as causas do adoecimento e os modos de cura, ou seja, a via do trabalho pode ser fonte geradora de sofrimento, mas também pode ser a via criativa dele. Isso significa que a relação sujeito-trabalho-sofrimento pode ser re-significada *no* e *com* o próprio trabalho.

Em suma, percebemos que as causas objetivas do sofrimento psíquico das professoras estão atreladas às questões próprias do trabalho, como: o planejamento, a organização e a realização das tarefas predeterminadas, bem como, problemas relacionados às famílias dos alunos; agressividade, a violência e a desestruturação familiar.

Constatamos também, que o sofrimento psíquico do professor não está desvinculado de suas questões pessoais, subjetivas, ou seja, sofrem porque não conseguem dissociar suas individualidades de questões relacionadas ao convívio

social. Entretanto, para Freud (1930) o mal-estar gerado pela afetação da subjetividade atrelada às necessidades da vida e do mundo externo é condição necessária para que o ser humano viva em cultura, pois, é vivendo na realidade angustiante dessa civilização que o sujeito pode entrar em sofrimento, mas também sair dele pela possibilidade de “recriar” sua felicidade.

Em resposta ao nosso segundo objetivo, constatamos:

2 – Foi possível verificar, nos relatos dos sujeitos, os destinos da angústia que levam ao sofrimento psíquico e a possível re-significação. Para tanto, duas categorias foram analisadas com esta finalidade, a saber:

Categoria 4: Angústia

Categoria 5: *Impotência*

Conforme explicitado, o contexto do sofrimento docente e os destinos da angústia, a partir das considerações de Freud (1925) em Inibição, Sintoma e Ansiedade, Codo (2002), Lajonquière (2002), Kierkegaard (2007), Heidegger (2002), Lacan (2005) e Rocha (2000), dentre outros, contribuiram para a compreensão dos destinos da angústia docente, geradora do sofrimento psíquico, mas também a via possibilitadora da re-significação desse sofrimento.

Partindo de Freud (1925): “um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permanece em estado sub-jacente” (p.02). Do mesmo modo, afirma Bleichmar (1994), “o sintoma, é efeito de uma não lograda satisfação pulsional” (p. 10). Isto significa dizer que o sintoma apresenta-se como reflexo da subjetividade do indivíduo, isto é, como algo que quer significar uma outra forma de sofrimento. É uma forma inteligente que o inconsciente tem de proteger o

sujeito do sofrimento.

Nesse sentido, pensamos os destinos da angústia e como ela se manifesta na pessoa do professor, em especial, nas professoras pesquisadas. Constatamos uma grande incidência dos sentimentos de medo, insegurança, culpa, tristeza, sensação de morte, taquicardia, falta de ar, desgaste, bem como, recorrência de choro, características da depressão e associado a esta, o pânico.

Segundo as professoras, as fontes da crise podem ser a cobrança e a frustração, que geram culpa e questionamento, como revela o relato da professora “S”:

“Você começa a se deparar com um quadro atrás do outro de fracasso (...), isso aí vai trazendo aquele mal-estar. Você começa a se questionar: onde eu estou errando?”

Podemos perceber que atrelado à cobrança e ao sentimento de culpa soma-se um sentimento de fracasso, de impotência por parte das professoras.

Outro relato evidencia o sentimento de angústia ao traduzir o suposto fracasso, na afirmação da professora “R”:

“As angústias começam a aparecer quando você não vê resultado. Creio que nessa hora você começa a adoecer e nem percebe. Nessa hora você sofre busca apoio de colegas, da direção, procura a experiência dos colegas”.

Lajonquière (2002), afirma que o problema da educação está nos modelos pré-estabelecidos, nos métodos e técnicas elaboradas para a adequação das crianças e dos professores, os quais devem estar inseridos nos parâmetros orientados pelas teorias psicológicas ou (psico) pedagógicas. Quando essa adequação não acontece, a angústia se revela nos sentimentos de fracasso e impotência, significando que o ideal planejado pelo professor (a) não foi alcançado. Conforme podemos verificar, também, no relato da professora “V”:

“A cada ano a gente tem uma angústia diferente, depende muito do momento em que a escola está vivendo (...) mas, o que me angustia é essa cobrança, que é uma cobrança subjetiva, não é uma coisa assim explícita (...) a angústia é de você conseguir provocar uma mudança no comportamento do aluno. Do comportamento inadequado”.

Como afirma Dejours (1992), o “trabalhador” entra em sofrimento, porque perde o sentido do conteúdo de sua práxis, ou seja, no caso do professor, perde o sentido de ensinar na medida em que busca adaptar-se ao conteúdo da tarefa exigida pela organização do trabalho. Afirma ainda:

Na adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador, o sujeito pode encontrar-se em situação de subemprego de suas capacidades ou, ao contrário, em situação muito complexa, correndo assim risco de um fracasso (p.50).

Desse modo, Dejours (1992) e Lajonquière (2002), quanto nos relatos das professoras observamos, que o sentimento de fracasso, de impotência, ou seja, da angústia que leva ao sofrimento psíquico docente pode ser desencadeada pelas exigências de “adequação” aos sistemas de ensino quanto pelas exigências próprias, pessoais, subjetivas das professoras em conseguir cumprir o ideal pré-estabelecido.

Essa não realização leva à frustração, bem como, sentimento de culpa, tristeza, medo da morte, choro, taquicardia, falta de ar, enfim, o desespero se estabelece e o professor adentra num quadro de angústia onde não vê possibilidades de sair dele. Tal sofrimento evidencia-se no relato da professora “R”:

“Eu tinha muito medo de ficar louca. Agente tem medo de morrer. Como você está com o pânico é terrível, então esse lado emocional mexe muito com a gente. Assim, você tem uma taquicardia horrível. Você tem falta de ar.”

“A gente não percebe o quanto isso está te desgastando, o quanto que você tem medo”.

Conforme dito, o medo travava qualquer iniciativa. A professora via-se presa num mundo psíquico que não a deixava ter atitude diante de si mesma em enfrentar os momentos difíceis, a ponto de passar mal fisicamente por causa da paralisação que o medo da morte proporcionava. Unia-se o medo, a angústia de saber que há algo que impossibilita a ação, a qual a professora nomeia como

pânico, o próprio medo da morte.

Segundo Rocha (2000), o termo angústia, no grego, deriva da palavra *anchone*, “que quer dizer o cordão de estrangulamento, o laço para enforcar, a ação de sufocar e, também, o sentimento de angústia” (p.25). Outra palavra que deriva da mesma família é *sunanche*, que quer dizer *angina*.

O autor, fala também, de um outro termo grego com radical de formação diferente, porém de significação semelhante, que é a palavra *ago*, da qual deriva *agonia*, “que significa luta, agonia, luta da alma, angústia” (p.25). Ou seja, a palavra angústia, na etimologia grega, enfatiza a idéia de estreitamento, aperto, sufocamento.

Muitos dos sintomas mencionados por Rocha foram traduzidos nos relatos das professoras, de modo que, a angústia é entendida também como sentimento de tristeza, provocada pelo medo e a insegurança que levam ao choro, à taquicardia, e assim, tornando inevitável à depressão, como afirma “R”:

“Meu coração disparava, começava a me dar uma tristeza, eu começava a chorar e a tremer, foi assim, só foi piorando, aí você se deprime. Nesse caminho é que o professor vai se perdendo. ”

O sentimento de tristeza da professora era traduzido e exposto pelo choro, pelo tremor e a depressão torna-se o momento onde a professora se “perdeu”, não se reconheceu mais com “competência” para realizar o trabalho docente. A tristeza invadiu o ser da professora, de tal modo que desacreditou de si mesma.

Segundo Rocha (2000), na antigüidade, a palavra angústia – *angor*, foi

associada a outras palavras, como: medo – *metus*, temor – *timor* e dor – *dolor*. No caso da palavra ansiedade, associada ao termo *anxietas*, que quer dizer tristeza – *tristitia*. Nesse sentido: “O ansioso é um atormentado (...) e uma pessoa dominada pela ‘angústia’ (...)” (p.26).

Portanto, para Rocha (2000) “angústia encerra a idéia de estreiteza, aperto, dificuldade de respirar, mas inclui também a idéia de medo, sofrimento, vexame e de temor que pode ir do receio ao pânico” (p.26), dado que se comprova no relato da professora “R”.

“Você entra na sala de aula e seu batimento cardíaco está a mil por hora. É a hora que seu organismo fala. É aí que vem a crise. Que vem o pânico mesmo em si. ”

O sentimento de angústia, além de revelar o pânico, presentifica-se também de outras formas, onde a professora “V” associa uma dor uterina à dor emocional e não física, conforme declara abaixo:

“Eu acho que essa dor ela está mais para a questão emocional do que para ao físico mesmo (...) onde estão todas as emoções! Então, foi para lá a emoção; o que você tomou, para aliviar a dor do útero, dissipou para o resto, então, daqui é que vêm as emoções, não é? Geralmente quando a gente tem uma sensação de medo de alguma coisa, de fragilidade, rapidinho a gente sente uma coisa aqui, não é?”

Essa declaração comprova que a angústia, o sofrimento docente, doenças

que por vezes aparecem, são entendidas como não sendo simplesmente um “mal” orgânico, mas uma afetação no emocional que é canalizado para o físico, de modo que tornou claro na percepção de “V” o que lhe ocorria. A vivência constante do sentimento de angústia desencadeou na professora dores uterinas.

Nesse caso, a mudança da qual a professora refere-se é a troca, a transferência de escola. É a insegurança de deparar-se com a possibilidade de conhecer o novo, o desconhecido e não conseguir suportar tal mudança.

Outro aspecto observado, causador da angústia, relaciona-se às questões envolvendo mudança. Conforme os relatos, a mudança causa medo, insegurança, mal-estar, desespero, sentimento de morte. Pudemos perceber isto no relato da professora “S”:

“Como a mudança causa medo! Nossa como eu chorava assim! Aquela insegurança,... eu comecei a passar mal de novo (...) isso desencadeou pânico de novo”. Você começa a passar mal, uma sensação de que você vai morrer..”

Nesse caso, a mudança da qual a professora refere-se é a troca, a transferência de escola. É a insegurança de deparar-se com a possibilidade de conhecer o novo, o desconhecido e não conseguir suportar tal mudança.

Nesta perspectiva, retomamos em Kierkegaard (2007), que a angústia é “(...) a realidade da liberdade como puro possível” (p. 51), ou seja, é o conflito que a liberdade provoca quando aparece a possibilidade de mudança. Em outras palavras, emprestadas de Sampaio (2006), a angústia é de ordem subjetiva e está

relacionada a uma ruptura e não a uma transição, ou seja:

A angústia é assim, *a vertigem da liberdade*, que sobrevém quando o espírito quer colocar a síntese e a liberdade, mergulhando o olhar no abismo de suas possibilidades, agarrando-se à finitude para não cair. Nessa vertigem, a liberdade desmaia (p. 273).

Desse modo, a angústia, é o sentimento que se estabelece pela possibilidade de uma tomada de decisão, a qual provocará mudanças que não sabemos no que vai resultar. A angústia é, portanto, a liberdade que nos é dada, mas que não conseguimos compreendê-la em sua totalidade, pois o leque de possibilidades que nos é dado é assustador, tornando a realidade esvaziada como um deserto. Nesse momento o ser se sente no meio do nada.

Nesse sentido, ao falar da possibilidade de mudança, a professora “R” continuou:

“Eu tinha medo mesmo e depois que a gente tem filhos, a gente tem mais medo ainda, porque eu não queria morrer.”

Além da possibilidade de mudança, a professora “direcionou” o medo, a insegurança para o fato de ser mãe, de ter filho, utilizando-se disso na tentativa de encontrar justificativa para seus sentimentos.

Assim sendo, o conflito se intensifica, pois, como diz Heidegger (2002), “aquilo com que a angústia se angustia é “nada” que não se revela em parte alguma (p. 250)”. Isto é, não há o quê com o qual a angústia pode ser justificada.

O ser se angustia por uma ameaça irreal, na medida em que, “na angústia, não se dá o encontro disso ou daquilo com o qual se pudesse estabelecer uma conjuntura ameaçadora” (p. 250).

De outro modo, Lacan (2005) ao teorizar sobre a ordem da realidade, apresenta em sua tópica como sendo o registro do Real, opondo-o e articulando-o ao mesmo tempo com os registros do imaginário e do simbólico. Sobre o Real, nos diz:

A psicologia clássica ensina que o material da experiência compõe-se do real e do irreal. Se assim fosse, seria inteiramente inútil termos esperança de nos livrar disso, em razão de que a conquista freudiana nos ensina, por sua vez, que o inquietante é que, no irreal, é o real que se atormenta (p. 91).

Entendemos tanto em Heidegger (2002) e Lacan (2005) quanto nos relatos, que o sujeito sofre por não encontrar um objeto no qual possa depositar sua angústia, porque tal angústia gira em torno de uma fantasia, de uma ameaça irreal. Entretanto, segundo Zibetti (2004), a angústia é um elemento fundamental para a estruturação de nossa subjetividade, de modo que ao mesmo tempo em que nos faz defrontar com a possibilidade do ser no mundo, nos faz deparar com o enigma do nada.

Assim, quando as professoras se depararam com suas limitações, suas impossibilidades diante de ser e estar no mundo, ou seja, em *seus mundos* reconhecendo, pela angústia, a possibilidade de decifrar seus enigmas, significou um processo de compreensão e aceitação de que a hora da escolha, da mudança,

da re-significação do sofrimento é aquela em que admite seus próprios limites, de modo que podemos constatar nos relatos das professoras “S” e “V”:

“Acho que ali, na escola, foi a primeira vez que percebi isso assim, pelo fato da impotência nossa. A impotência de poder resolver algumas coisas.”

“Com o sentimento de impotência (...) você percebe que não adianta você ser bonzinho ou ruinzinho, que você não vai conseguir nada; que a coisa é muito maior do que aquilo ali. Você leva muito tempo para ir percebendo isso.”

Pudemos perceber que o sentimento de impotência se manifestou a partir do momento em que as professoras foram afetadas pela realidade educacional, pela vivência, experiência e envolvimento com situações desafiadoras do cotidiano escolar e da sala de aula, que as levaram à falta de parâmetros, ou limites. Porém, quando tal realidade foi assimilada as professoras puderam compreender e/ou aceitar não podem resolver “tudo”. Este é o momento em que a angústia tenta encontrar destino para dar sentido a ela mesma.

Segundo Voltolini (2006), isto acontece porque “há uma queda das referências que para um sujeito balizam sua relação com o Outro, não lhe restando outro destino neste momento senão o de ser *afetado pelo Real*” (p. 285).

Nesse mesmo sentido, Lacan (2005) fala de três acepções ¹⁸da angústia:

No terceiro tempo, a angústia é uma ameaça que vem de um outro lugar, que não é exclusivamente do psiquismo, ela vem de um momento real da vida. A angústia é ocasionada por um movimento de inibição da pulsão, levando o sujeito ao impedimento de uma ação, gerando uma emoção, que pode ser um sintoma do afeto em movimento que se atualiza em uma dada situação, desencadeadora da angústia.

Portanto, toda essa articulação psíquica em que a angústia é dinamizada, é pois o processo pelo qual o sofrimento psíquico se desenvolve, mas é também o processo pelo qual ele pode ser re-significado, na medida em que a angústia é uma articulação do psiquismo e os afetos que nela se movimentam não podem ser recalçados. Ela está presente na condição humana, no ser – aí, lançado no mundo social, no mundo político, no mundo das relações e do trabalho.

Nesse sentido, o professor em toda a sua carga de dificuldade é um ser que pode buscar re-significar seu mal-estar, na medida em que percebe, que, embora, esteja na angústia, esse momento pode ser o momento adequado para arriscar a possibilidade de mudança, de libertar-se do sofrimento pela liberdade em escolher o que o *Real* da situação lhe propõe. A angústia oferece a liberdade da escolha, da re-significação, da re-elaboração do sofrimento, na medida em que ela abre um leque de possibilidades para o *ser no mundo*, na vida, nas relações, e, desse modo, no trabalho docente.

Em suma, constatamos uma ebulição de pensamentos e sentimentos interiores onde em dados momentos a boca se enchia de incessantes desabafos.

¹⁸ Ver mais na página 89.

Somou-se a isto um sentimento de decepção, percepção e impotência diante de resoluções das situações difíceis presentes no cotidiano escolar e individuais. Desse modo, as angústias dos episódios depressivos, possibilitaram a sustentação do eu, na medida em que não havia resposta imediata para seus questionamentos, para os enigmas que se levantavam.

Esse reconhecimento surge a partir do momento que entendem as (im) possibilidades de concretização de um ideal, ou realização de grandes *coisas* na esfera da educação, como por exemplo, a crença na possibilidade de interferir, integralmente, no processo de ensino aprendizagem, bem como, na vida dos educandos.

Entretanto, é diante do reconhecimento dessas (im) possibilidades que as professoras compreenderam que “**não vão salvar o mundo ali**”, mas que por meio de compreender e aprender a lidar com suas limitações, podem exercer a docência de forma mais efetiva e menos sofredora.

Portanto, diante dos destinos da angústia, o sofrimento pode ser resignificado, na medida em que a pessoa partindo de sua (em) possibilidade (o encontro com a realidade) tenha a percepção de que há também um mundo de possibilidades no qual pode lançar-se ao encontro da liberdade de escolher o destino de suas aflições.

Em resposta ao terceiro objetivo:

3 – Verificamos que foi possível contribuir com a proposta para mobilização e reflexão das professoras sobre suas práxis pedagógicas, bem como a importância dos saberes e experiências na valorização do ser, do pessoal e da identidade

profissional das professoras pesquisadas. Para tanto, o objetivo proposto foi alcançado, tendo em vista o resgate da memória e o desejo do (as) professor (as), segundo as categorias abaixo.

Categoria 6: *Memória*

Categoria 7: *Professor*

Conforme explicitado acima sobre a possibilidade de contribuição da pesquisa para práxis pedagógica das professoras, a partir das considerações de Freud (1925), Lacan (2005), Laplanche e Pontalis, (2004), Hickmann (2002), Tanis (1995), Almeida (2001), dentre outros, contribuíram para a discussão do objetivo proposto.

Nesse momento, ao iniciarmos nossa discussão, buscamos concepções de Freud nas palavras de Laplanche e Pontalis (2004) sobre a memória em que afirmam:

(...) a imagem mnésica de uma certa percepção se conserva associada ao traço mnésico da excitação resultante da necessidade. Logo que esta necessidade aparecer de novo, produzir-se-á, graças à ligação que foi estabelecida, uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a essa moção chamaremos de desejo; o reaparecimento da percepção é a 'realização de desejo' (p. 114).

Nesse sentido, o desejo está diretamente ligado ao traço mnêmico, onde encontrará sua realização numa forma de reprodução perceptiva, fantasiada que

se torna sinal da satisfação do desejo. Assim, a procura do objeto real é orientada pela rede de sinais correlativos ao desejo. Para Freud, conforme Laplanche e Pontalis (2004), tal desejo é inconsciente e se liga a signos infantis que permanecem indissolúveis no inconsciente, mas que pode vir a ser, também, o resultado entre duas realizações de desejos opostos, que se encontram em sistemas psíquicos diferentes. Assim, pudemos observar na memória da professora “G”:

“Depois de responder a várias entrevistas, veio à minha memória lembranças de fatos há muito já passados, mas que me marcaram bastante no decorrer da minha vida.”

Conforme a verbalização acima, percebemos que ao recordar sua história a professora traz sinais de marcas inscritas no decorrer da vida, em especial da infância, quando lembranças remotas foram intensamente evocadas.

Tais situações evidenciaram que as lembranças encobridoras entraram em ebulição quando a professora “G” relatou a experiência de ter sido reprovada no 1º ano escolar. Segundo ela, nesse momento, veio à tona sensações de zombarias e humilhações, passadas na infância. Revelou que por ser portuguesa foi reprovada, por não saber falar o português brasileiro. Relembrou este fato e junto a ele; da professora de português que a reprovou e dizia que ela *“teria que aprender a falar”*. Constatamos isto no relato abaixo:

“Lembro que fui reprovada, não sabia falar corretamente. Isso depois de

ter passado zombarias e humilhações. Eu tinha uma pronúncia que ela não compreendia e eu teria que aprender a falar. Em casa falava o meu eu normal.”

Podemos evidenciar o conflito vivido por “G”, na infância, em ter que se adequar a uma exigência da professora de português, que colocava como essencialidade a pronúncia do português brasileiro, sendo que “G” era uma criança de nacionalidade portuguesa e como tal não poderia satisfazer o desejo da professora. Desse modo, foi reprovada. Fato que causou forte marca, mas que conseguiu superá-la na medida em que outro professor conseguiu desmobilizar e desmistificar o “*mal*” causado pela professora. Assim, podemos constatar:

“Tive um professor de matemática que me marcou muito, por seu jeito respeitoso e carinhoso que tinha de me tratar. Dizia menina onde está seu sotaque, fale do seu jeito, se solte menina.”

Percebemos nesse momento que houve a construção de uma relação afetiva entre professor-aluna, a qual possibilitou que a criança pudesse ser ela mesma. Sobre essa relação, Morgado (2002) chamou de sedução pedagógica, onde, procura demonstrar que o processo de sedução na relação professor-aluno se instaura também pelas relações originais, ou seja, a relação entre pai e filho. Ao fazer essa afirmativa, a autora, buscou pensar a questão da sedução pedagógica, que para ela é uma atualização da relação originária no par professor-aluno.

Entretanto, na sedução pedagógica podem ocorrer dois fenômenos psicanalíticos: a identificação e a transferência. De acordo com Laplanche e Pontalis (2004), o primeiro constitui-se de sentimentos ternos, por meio de um processo psicológico em que o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma. O segundo é um processo, no qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos, neste caso, a figura do professor, no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles.

Portanto, no caso da professora “G” houve uma relação afetiva positiva, onde a “aluna” conseguiu identificar-se e transferir seus sentimentos ternos ao professor de matemática, que promoveu seu *“bem – estar”*, ao contrário da professora de português, que inculcou e puniu severamente com reprovação descabida, causando fortes marcas.

Com este relato pudemos perceber que a relação professor-aluno pode ser responsável pelo “sucesso”, mas também pelo “fracasso” do aluno. No caso da professora “G”, conseguiu ser resgatada pelo professor de matemática. Hoje, “G” é professora de matemática, fato que pode justificar o processo de identificação e transferência na relação professor-aluno, os quais foram endereçados ao aprendizado, ao desejo pelo conhecimento, em especial o campo da matemática.

Entretanto, outra professora pesquisada, relata o incômodo da cobrança na infância de uma professora do primário, que exigia que tudo fosse registrado, anotado no caderno. Hoje, atualiza esta prática na escola, conforme relata “V”:

“Por que eu tenho que registrar tudo o que eu fiz, até por conta de

cobrança da direção, eu tenho que registrar tudo o que eu fiz: tudo o que eu falei com os alunos, tudo o que os alunos me falaram, tudo que conversei com o pai.”

Acredita também, que não pode dar margem para que se fale ou reclame, por isso a necessidade de anotar todos os momentos vivenciados na escola, com os alunos, pais, colegas de trabalho, direção e até mesmo os suspiros que ouvia. Assim, afirmando:

“Então, eu não posso dar margem para ninguém falar nada, e aí eu começo a fazer registros, assim até dos suspiros.”

Inferimos, portanto, que registrar, na verbalização da professora “V” representa no mínimo um ato que traz desgosto, pois ao evocar tais lembranças lhe proporcionou a compreensão que tal incômodo atualiza-se, ou seja, faz-se presente em sua práxis pedagógica por causa do passado de exigências de uma professora do primário. Porém, ao final de sua memória educativa, afirma:

“Mas, a gente aprende com os erros, re-elabora seus conceitos, muda (...) e coloca mais amor.”

Para Almeida, o processo de evocação da memória ocorre como:

À semelhança da palavra que dissimula, que mente, que oculta, mas também palavra portadora da verdade presente na clínica, onde verdade e engano estão indissoluvelmente ligados (daí o enigma), pode-se pensar a memória do professor atuante ou em formação como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar (agosto, 2007).

Nesse sentido, a memória educativa, pôde funcionar como um dispositivo que possibilitou, segundo as palavras de Almeida (2001), escavar, remover o lixo encobridor das histórias individuais das professoras, permitindo que, ao falar de seus passados, puderam atribuir significação ou re-significação de vivências nas experiências atuais.

Fatos foram lembrados como momentos que marcaram muito o processo constitutivo da identidade das professoras, pois declaram que ao escreverem suas memórias educativas puderam relembrar os acontecimentos passados, os quais lhes trouxeram muitas emoções. As lembranças proporcionaram a atualização dos sentimentos de gratificação, vivenciadas no decorrer da experiência em serem educadoras. Podemos observar isto no relato da professora “R”.

“Relembrar minha história me deixou muito emocionada, me lembrei de um dia (...) que uma mãe levou flores pra mim, eu perguntei o porquê daquelas flores, e ela olhou pra mim e sorriu e disse que eu tinha feito muito pela filha dela. Perguntei o que eu fiz, a mãe só sorriu. A senhora pode não lembrar, mas eu jamais esqueci, não tive coragem de perguntar mais nada, já estava com vontade de chorar (...) com certeza esse momento me marcou muito.”

Neste relato percebemos a emoção da professora ao relembrar sua história, momentos marcantes, vividos no contexto educacional. Percebemos que ao recordar de fatos há muito passados é também rememorar as lembranças encobridoras, “*signo do desejo*”, marcado por experiências vivenciadas ao longo da vida.

Segundo Bleichmar (1994), o desejo se manifesta por conexões entre *imagens – recordações*, evocadas pelo esforço psíquico. Nesse sentido, portanto, a memória funcionou como um dispositivo de evocação das imagens e lembranças que representam o desejo, que por vezes fora perdido no “esquecimento” das professoras em virtude das dificuldades que se interpuseram sobre as suas vidas profissionais, mas que, por meio da evocação, pôde ser resgatado e de algum modo re-significado.

Nesse sentido afirma Hickmann (2002):

Fui vasculhar nas lembranças e recordações para ver se o meu desejo tornava a passar pelo meu coração. Não bastassem as memórias que a cada passo me faziam revisitar o passado e que me acompanhavam neste exercício inquietante de descobrir as entranhas do desejo, deparei-me com a vontade de saber o que é desejar (p. 66).

Percebemos que a autora não se limitou em querer saber de onde surgiu seu desejo de ser educadora, que tão logo descobriu por meio do resgate de sua memória, a qual não apenas trouxe lembranças e recordações sobre a origem do seu desejo, como também lhe trouxe a vontade de saber o que é desejar.

Nesse mesmo sentido, as professoras ao vasculharem suas memórias puderam não apenas lembrar do desejo de serem educadoras, mas também constatar e reafirmar este desejo, de modo que pudemos evidenciar isto, também, nos relatos da professora “G”.

“Escolhi ser professora pelo desejo de “defender” os alunos oprimidos pela sociedade, como também, dar opções as crianças das mais variadas de como aprender, criar métodos individuais para a dificuldade de cada criança e não impor nada, todo indivíduo tem o seu tempo para aprender.”

Além de relacionar desejo à memória, à lembrança a autora relaciona também, expressões como liberdade, imaginação, criatividade, as quais têm capacidade de despertar paixões. Isto é, segundo Hickmann (2002) “é uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade” (p. 66).

Nessa perspectiva, constatamos por meio da elaboração da memória educativa, que embora haja dificuldades, sofrimentos muitas vezes cruéis no exercício da docência, as professoras pesquisadas ainda preservam o desejo, a “paixão de formar”. Assim, declara a professora “R”:

“Honestamente eu não me imagino fazendo outra coisa. Gosto de estar dando aula; gosto do contato com os alunos; gosto disso. Eu nasci para isso, nasci para dar aula.”

Percebemos que há um reconhecimento em gostar da profissão, que há uma identificação com a prática decente, onde o desejo ainda permanece, muito embora, seja inevitável o sofrimento, pois é nesse movimento que entre o gostar, desejar a profissão, que o professor (a) busca satisfação.

Desse modo Lacan (2005) nos lembra que o desejo segue uma dialética. Ele se articula num movimento entre a ausência e a presença do objeto de satisfação. Entretanto, neste percurso há uma moção da angústia, mais especificamente da angústia de castração¹⁹, da qual se manifesta a serviço do Outro e que possivelmente, pode ofertar-lhe um gozo, isto é, a satisfação do desejo. Tal sentido é revelado no relato da professora “G”:

“Eu, professora, hoje, para dar certo tornei meus alunos cúmplices, amigos, parceiros para que sobrevivam em uma sociedade que não dá valor à criança como adulto do futuro (...) o verdadeiro professor está ficando com o seu ideal boicotado e o aluno sendo jogado de um lado para o outro.”

“As escolas públicas têm tudo para serem as melhores, mas por causa das más administrações... realmente não sabem quais as necessidades

¹⁹ Ver mais na página 95 e 96.

de um professor ou do aluno. Então, estou ensinando a eles, alunos, a tirar “lucro” do que ainda há de melhor dentro das escolas, que são os professores de qualidade.”

O que Lacan nos diz, junto ao relato da professora, é que o desejo em ser professora articula-se num movimento angustiante entre a satisfação e a insatisfação, na medida em que o sujeito passa a ser afetado pelos estímulos externos, ou seja, pela ação ou representação do Outro, acaba perdendo seu objeto de satisfação. Porém, ao encontrar um outro pode dar sentido ao seu desejo novamente. Como vimos, no relato acima, quando diz:

”Eu, professora, hoje, para dar certo tornei meus alunos cúmplices (...) e continua: Então, estou ensinando a eles, alunos, a tirar “lucro” do que ainda há de melhor dentro das escolas, que são os professores de qualidade”.

Quanto a este movimento entre desejo e angústia, Lacan (2005), afirma: a angústia dos sujeitos é um *engodo*, onde, o “inquietante é que, no irreal, é o real que os atormenta” (p. 91), ou seja, a angústia é em grande parte uma elaboração fantasiada do real. Entretanto, em contrapartida, o autor assegura: “talvez seja da angústia que a ação retira sua certeza. Agir é arrancar da angústia sua própria certeza. Agir é efetuar uma transferência de angústia” (p. 88). Isto é, a ação está vinculada a uma espécie de *aposta*, da qual o sujeito pode lançar-se à possibilidade de re-significação da angústia, na perspectiva de satisfação ou não. Nesse sentido, constatamos na fala da professora “G” e “V” as seguintes

afirmativas:

“É muito difícil, mas não impossível se realizar no papel de ser professor, ser respeitado, ser amado, ser compreendido.”

“Me achei nessa profissão, porque a Educação é uma cachaça, você não consegue sair, não consegue....Mas, é muito bom porque o retorno que você tem é imediato. Tem coisa assim que são impagáveis, no trato no lidar diário com os alunos, como o amor deles, entendeu?”

Portanto, como vimos acima, as professoras falam com amor da profissão, e embora seja difícil o cotidiano escolar, há sempre uma recompensa quando se sente realizado na profissão.

A proposta de resgatar os registros e as lembranças encobridoras, por meio das entrevistas que fertilizaram e o dispositivo da memória educativa que proporcionou escavar e trazer à tona os frutos do desejo das professoras, possibilitou a reflexão, a reelaboração e como vimos, possivelmente, a re-significação de lembranças e fatos passados que marcaram, que fizeram sofrer, que causaram profunda angústia nas professoras pesquisadas, mas que por meio dessa mesma angústia pudemos constatar que é possível sair do sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha opinião, aceitamos com demasiada indiferença o fato da amnésia infantil - isto é, a perda das lembranças dos primeiros anos de vida - e deixamos de encará-lo como um estranho enigma. Esquecemos quão grandes são as realizações intelectuais e quão complexos são os impulsos afetivos de que é capaz uma criança de uns quatro anos, e deveríamos ficar atônitos ante o fato de a memória dos adultos, em geral, preservar tão pouco desses processos anímicos, sobretudo já que temos todas as razões para supor que essas mesmas realizações infantis esquecidas não terão resvalado pelo desenvolvimento da pessoa sem deixar marcas, mas terão, antes, exercido uma influência determinante sobre todas as fases posteriores de sua vida. E, malgrado essa eficácia incomparável, foram esquecidas! Isto sugere que existem, para o ato de lembrar (no sentido da reprodução consciente), condições especialíssimas de que não tomamos conhecimento até agora. É perfeitamente possível que o esquecimento da infância nos possa fornecer a chave para o entendimento das amnésias que, segundo nossas descobertas mais recentes, estão na base da formação de todos os sintomas neuróticos.

(FREUD, 1991)

Como afirmamos anteriormente, o interesse por este tema partiu primeiramente de um mergulho em minha história de vida, através da elaboração da memória educativa que oportunizou a reflexão e a possibilidade de resgate do desejo pessoal e profissional, em investigar a pessoa do professor e suas dificuldades na ação educativa.

Conforme abordamos no início da pesquisa, objetivamos investigar o mal-estar docente, tendo em vista os destinos da angústia e a possibilidade de re-significação do sofrimento psíquico gerado por fatores internos (pessoais),

associados aos fatores externos do trabalho, em professores com histórico de afastamento por licenças médicas que trabalham no ensino fundamental na Rede Pública do Distrito Federal.

Para tanto, o presente trabalho realizou-se por meio dos relatos em forma de entrevista e das elaborações das memórias educativas, que abordaram suas histórias de vida pessoal e profissional, com a intenção de verificar se há presença de sintomas que denunciasses alguma forma de mal-estar.

Porém, antes, buscamos em Ghiraldelli (1994) e Santos (1994), dentre outros, compreender um pouco da história da educação, para assim entender o processo histórico da formação dos professores brasileiros.

Nesse processo, vimos um pouco do desenvolvimento dos caminhos da educação brasileira, e muito embora, tenha tomado novos rumos, pudemos ver que o cientificismo e o racionalismo dos séculos XIX e XX, ainda, permanecem permeando a realidade da educação. Hoje, ainda predomina em sala de aula, a utilização de técnicas e métodos no processo ensino aprendido em consonância com a idéia de maturidade cognitiva e afetiva do educando. O espaço de criatividade para a educação é preenchido por planejamentos sistêmicos para a formação equilibrada e “adequada” da criança, segundo os padrões modernos da sociedade vigente, conforme Freud (1930), Dejours (1999), Lajonquière (2002), Monteiro (2000) e outros.

Nesse contexto, o educador (a), com todo o seu empenho, esforço e aparato metodológico, dá-se conta de que não consegue ser perfeito em sua ação educativa, pois nem tudo sai como planejado, e a garantia de que “tudo vai dar

certo” geralmente é substituída por um sentimento de frustração quando percebe que algo está sempre faltando, que não consegue tudo “controlar”.

Diante disso, retomamos a proposta de tecer possíveis conexões entre saberes da psicanálise e educação, e assim, percebemos que a questão acima aponta para o que disse Freud (1923 – 1925), o ser humano está submetido à impossibilidade da satisfação plena, em função da dissolução do Complexo de Édipo.

Nesse sentido, o ser humano estará buscando sempre preencher aquilo que lhe falta, fato que não se diferencia em relação ao professor na ação docente. Assim, pensando, o professor está sempre buscando alimentar-se das novidades que surgem no campo educacional.

Atualmente, segundo Lajonquière (2002), o professor alimenta-se ilusoriamente do discurso psicopedagógico, que “orienta” o profissional, não para uma ação efetiva no exercício da construção do conhecimento, mas para a observação e intervenção sobre o comportamento do educando. A omissão presentifica-se no momento em que o professor abre mão da ação educativa em função de assumir uma posição psicopedagógica na sala de aula. Nesse sentido, o mal-estar docente instala-se em função de *um dever ser psicopedagógico*, o professor, ao ver-se impossibilitado de conseguir realizar um ideal, às exigências propostas pela educação, passa a conviver afetado por uma constante angústia.

Mas, a história da educação nos revela que as escolas e os professores eram vistos com alguns estigmas. A escola entendida como uma instituição paternalista, que, além da função de ensinar os conteúdos disciplinares, tinha também a função de ensinar os princípios da boa moral e dos bons costumes, e

os professores considerados como representantes das figuras materna ou paterna da criança. Essa idéia foi assimilada e experienciada durante séculos pela civilização ocidental, pois, tal civilização, como bem aborda Almeida (2001), é herdeira da cultura judaico-cristã, que entende a docência como dom, vocação, servidão.

Entretanto, na atualidade, com a industrialização e modernização crescentes das técnicas e dos modos de trabalhos, manejados, pelas forças do capitalismo, a escola e o profissional da educação também tiveram que acompanhar as mudanças aceleradas oriundas da modernidade que assolaram o campo pedagógico. A educação escolar e o profissional professor, que por muito tempo tiveram uma relativa acomodação de papéis e funções, segundo Lajonquière (2002), agora, buscam ajustar-se a todo custo à realidade empresarial da escola moderna, responsável em grande parte pelo mal-estar docente na atualidade.

Entretanto, na tentativa de conquistar e satisfazer os anseios e metas impostas pelos programas educacionais, o professor, diante destas e de suas próprias exigências, depara-se com a possibilidade de êxito ou a realidade do “fracasso”. Porém, quando não alcança o esperado, não consegue entender o que faltou, ou se faltou algo. Desse modo, via de regra, acaba desenvolvendo sentimentos de angústia que os levam ao sofrimento psíquico, em decorrência de um mal-estar que se instalou, gerado por situações oriundas do trabalho, o qual não teve condições psíquicas para re-elaborar.

Desse modo, realizamos nossas reflexões sobre o sofrimento psíquico docente, partindo primeiramente das muitas características apresentadas pelo

sofrimento, que freqüentemente são queixas relacionadas a dores de cabeça, vômitos, cansaço físico, desânimo, tristeza, irritabilidade, caracterizando um quadro de depressão, dentre outros, que na realidade são reveladoras de sintomas relacionados à subjetividade, ao desgaste psíquico, oriundos do trabalho docente que refletiram na salubridade física, conforme vimos em Codo (2002), nos dados da pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e nos documentos da Perícia Médica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE/DF).

Além, do processo descrito acima, buscamos também fazer um estudo sobre a angústia, na perspectiva etimológica, filosófica e psicanalítica, com o intuito de aprofundar a compreensão do conceito e assim, relaciona-lo com nosso tema, de modo que buscamos articular os conhecimentos para encontrar resposta, ou compreender a via possibilitadora da re-significação do mal-estar docente.

Para tanto, buscamos em Kierkegaard (2007), Heidegger (2002), Lacan (2005), Rocha (2000), dentre outros, fundamentação para o desenvolvimento textual sobre o conceito de angústia, a qual é uma articulação do psiquismo e os afetos que nela se movimentam e não podem ser recalçados. Ela está presente na condição humana, no ser – aí, lançado no mundo social, no mundo político, no mundo das relações e do trabalho. Essa articulação psíquica, em que a angústia é dinamizada, é, pois o processo pelo qual o sofrimento psíquico se desenvolve, mas é também o processo pelo qual ele pode ser re-significado.

Nosso propósito foi discutir e demonstrar que, o professor, em toda a sua carga de dificuldade, é um ser que pode buscar re-significar seu mal-estar, na medida em que perceba, que, embora esteja na angústia, esse momento pode ser

também o momento adequado para arriscar a possibilidade de mudança, de libertar-se do sofrimento pela liberdade em escolher o que o *Real* da situação lhe propõe. A angústia oferece a liberdade da escolha, da re-significação, da re-elaboração do sofrimento, na medida em que abre um leque de possibilidades para o *ser no mundo*, na vida, nas relações, e, desse modo, no trabalho docente.

Desse modo, é por via da angústia do professor que vislumbramos a possibilidade de re-significação do mal-estar, que pode ser re-elaborado, tanto pelos *atos de fala*, conforme enfatizado em Costa (2003), como também, pelo processo da construção e elaboração da memória educativa, como afirmou Almeida (2001).

Em consonância com o que foi dito acima buscamos prosseguir com a discussão sobre como poderia ser possível a re-significação do mal-estar docente pela via do desejo. Partimos do estudo realizado por Freud (1923), sobre *A consciência e o que é inconsciente*, onde aborda o inconsciente como um sistema não estático, mas em constante dinamismo.

Partimos, portanto, desse pressuposto e junto a ele a compreensão de como o desejo poderia está articulado à moção psíquica para a re-significação do sofrimento, de modo que para Hickmann (2002), isto foi possível pelo resgate da memória, a qual não apenas trouxe lembranças e recordações sobre a origem do seu desejo, como também a vontade de saber o que é desejar. Ao investigar sobre o significado de desejar, a autora relaciona as expressões como liberdade, imaginação, criatividade, que têm capacidade de despertar paixões. Isto é, “é uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem

como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade” (p. 66).

Do mesmo modo, para Almeida (2001), o processo de evocação da memória, pode funcionar como um dispositivo para escavar, remover o lixo encobridor da história individual da pessoa, permitindo que, ao falar de seu passado, possa refletir, bem como atribuir significação ou re-significação de vivências na experiência atual.

Assim, por meio desse mecanismo psíquico de resgatar imagens, sensações, fatos ocorridos etc., é possível trazer à memória a promoção e re-significação de lembranças outrora “perdidas”.

Para tanto, fizemos uma imersão no processo de construção das informações, na medida em que percebemos a necessidade de adentrar na fala, nas palavras, nas frases e expressões das professoras entrevistadas para instigar um movimento psíquico que conduzisse a memória a fazer um resgate das lembranças e recordações que possibilitaram apontar algumas respostas ao tema de nossa pesquisa.

Nesse sentido, buscamos por meio dos conteúdos informativos, elaborados e fornecidos pelas professoras, a análise segundo o método de análise categorial da Bardin (1979).

No processo de análise, encontramos sete categorias temáticas, a saber: Trabalho – Adoecimento – Família – Angústia – Impotência – Memória – Professor.

- Dentre essas categorias três possibilitaram dar respostas ao primeiro objetivo, pois foi possível verificar manifestações de causas subjetivas e objetivas

geradoras de mal-estar que levaram as professoras ao sofrimento psíquico.

Essa primeira análise está relacionada com as categorias temáticas *trabalho, adoecimento e família*.

Percebemos que as causas objetivas do sofrimento psíquico das professoras estão atreladas às questões próprias do trabalho, como: o planejamento, a organização e a realização das tarefas predeterminadas, bem como, a problemas relacionados às famílias dos alunos, como, a agressividade, a violência e a desestruturação familiar.

Constatamos também, que o sofrimento psíquico do professor não está desvinculado de suas questões pessoais, de suas questões subjetivas, ou seja, sofrem porque não conseguem dissociar suas individualidades de questões relacionadas ao convívio social. Esses conflitos afetam a subjetividade e agredem a saúde psíquica e física dos professores levando-os ao afastamento da sala de aula por licenças médicas, conforme vimos nas verbalizações das professoras pesquisadas.

Para Freud (1930) o mal-estar gerado pela afetação da subjetividade atrelada às necessidades da vida e do mundo externo é a condição necessária para que o ser humano viva em cultura, pois, é vivendo na realidade angustiante dessa civilização que o sujeito pode entrar em sofrimento, mas também sair dele pela possibilidade de recriar e (re) elaborar o conceito de felicidade.

Em resposta ao segundo objetivo:

- Foi possível verificar, nos relatos dos sujeitos, os destinos da angústia que levam ao sofrimento psíquico e a possível re-significação. Para tanto, duas categorias foram analisadas com esta finalidade, a saber: *Angústia e Impotência*.

Pudemos verificar os destinos da angústia e como ela se manifesta na pessoa do professor, em especial, nas professoras pesquisadas. De modo que constatamos uma grande recorrência dos sentimentos de medo, insegurança, culpa, tristeza, sensação de morte, taquicardia, falta de ar, desgaste, bem como, recorrência de choro, características da depressão e associado a esta, o pânico.

Em suma, constatamos uma ebulição de pensamentos e sentimentos interiores onde em dados momentos a boca se enchia de incessantes desabafos.

Somou-se a isto um sentimento de decepção, percepção e impotência diante de resoluções das situações difíceis presentes no cotidiano escolar e individuais. Desse modo, as angústias dos episódios depressivos, possibilitaram a sustentação do eu, na medida em que não havia resposta imediata para seus questionamentos, para os enigmas que se levantavam.

Esse reconhecimento surgiu a partir do momento que entenderam as (im) possibilidades de concretização de um ideal, ou realização de grandes *coisas* na esfera da educação, como por exemplo, a crença na possibilidade de interferir, integralmente, no processo de ensino aprendizagem, bem como, na vida dos educandos.

Entretanto, é diante do reconhecimento dessas (im) possibilidades que as professoras compreenderam que “**não vão salvar o mundo ali**”, mas que o compreender e aprender a lidar com suas limitações, podem gerar “efeitos” para exercer a docência de forma mais efetiva e menos sofredora.

Portanto, diante dos destinos da angústia, o sofrimento psíquico pode ser re-significado, na medida em que a pessoa partindo de sua (im) possibilidade (o encontro com a realidade) tenha a percepção de que há também um mundo de

possibilidades no qual pode lançar-se ao encontro da liberdade de escolher o destino de suas aflições.

Quanto ao terceiro objetivo:

- Verificamos que foi possível contribuir com a proposta para mobilização e reflexão das professoras sobre suas práxis pedagógicas, bem como a importância dos saberes e experiências na valorização do ser, do pessoal e da identidade profissional das professoras pesquisadas. Para tanto, o objetivo proposto foi alcançado, tendo em vista o resgate da memória e o desejo do (as) professor (as), segundo as categorias: *memória e professor*.

Nesse sentido, fatos foram lembrados como momentos que marcaram muito o processo constitutivo da identidade das professoras, pois declaram que ao escreverem suas memórias educativas puderam relembrar os acontecimentos passados, os quais lhes trouxeram muitas emoções. As lembranças proporcionaram a atualização dos sentimentos de gratificação, vivenciadas no decorrer da experiência em serem educadoras.

Percebemos a emoção da professora ao relembrar sua história, os momentos marcantes vividos no contexto educacional. Constatamos que trazer os fatos há muito passados é também rememorar as lembranças encobridoras, “*signo do desejo*”, marcado por experiências vivenciadas ao longo da vida.

Percebemos que há um reconhecimento em gostar da profissão, de identificação com a prática docente, onde o desejo ainda permanece, muito embora, seja inevitável o sofrimento, pois é nesse movimento entre o gostar, desejar a profissão, que o professor (a) busca satisfação.

Portanto, constatamos que as professoras falam com amor da profissão, e

embora seja difícil o cotidiano escolar, há sempre uma recompensa quando se sente realizado nela.

A proposta de resgatar os registros e as lembranças encobridoras, por meio das entrevistas que fertilizaram e o dispositivo da memória educativa que proporcionou escavar e trazer à tona os frutos do desejo das professoras possibilitou a reflexão, a reelaboração e como vimos, possivelmente, a re-significação de lembranças e fatos passados que marcaram, que fizeram sofrer, que causaram profunda angústia, mas que por meio dessa mesma angústia seja possível sair do sofrimento. Pensamos que “algo” desses efeitos foram também percebidos pelas professoras pesquisadas.

Enfim, pensamos que podemos (re) afirmar com os autores citados no corpo do texto: Freud (1925), Kierkegaard (2007), Heidegger (2002), Lacan (2005), Rocha (2000), Almeida (2001), Bleichmar (1994), Morgado (2002), dentre outros, assim como, nos próprios relatos, que por meio do “diálogo” entre angústia, memória e desejo, a pessoa, neste caso as professoras, podem fazer seu percurso em busca das superações para não *decair* no *mundo* do sofrimento qualificado como *patológico*, mas encontrar criativamente seus próprios caminhos e recursos necessários, para os encontros das dificuldades, pessoais, profissionais, da vida em si.

Assim, como educadora, ofereço este estudo a todos os educadores (as) que se dedicam à práxis docente com amor, àqueles que com emoção vivem o cotidiano do mundo, não só formativo, mas também da arte educativa da vida.

Nesse sentido, deixo nas palavras de Freud (1913 – 1914) o reconhecimento e gratificação aos mestres que atuam efetivamente e

afetuosamente na ação educativa.

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pelo consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, 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 (p. 248).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. W. **Os pensadores: Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultura LTDA, 1999.

ALMEIDA, I.M.Z.P. **Re-significação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2001.

ALMEIDA, I. M. Z. P. **Psicologia da Educação: concepções e relações históricas com a Educação**. Disponível: <http://uab.unb.br/mod/resource/view.php?id=2975>. Acesso em 9 de agosto de 2007.

ALMEIDA, I.M.Z. P. **Memória Educativa**. Disponível: <http://uab.unb.br/mod/resource/view.php?id=2741>. acesso em 9 de agosto de 2007.

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

AGUIAR, Rosana M. Rolando. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília; 2006, 168 p.

AZENHA, C. **(La) langústia do discurso pedagógico**. In. LEITE, A. V. de A. *Corpo e Linguagem: angústia: o afeto que não engana*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 241 – 252, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, M. S. do. **Mnemósine**, 1997. Disponível em: http://www.triplov.com/letras/maria_do_sameiro/mnemosine/pages/zzz.htm.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana (2006). **Burnout: professores são grupos de risco**. In: *Jornal Extra Classe: Saúde do professor e ambiente escolar* - Ano 11 - nº. 107 Outubro. Disponível em: < <http://www.sinprors.org.br>.

BLEICHMAR, S. **A fundação do inconsciente**: destinos da pulsão, destinos do sujeito. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CELES, L. A. M. **Novas contribuições metapsicológicas à clínica psicanalítica**. In: R. A. Pacheco Filho e colaboradores (org.). Taubaté (SP): Cabral editora e livraria universitária, 2003.

CELES, L. A. M. **Aspectos metodológicos da construção da psicanálise**. Texto constituído como parte da pesquisa, na forma de bolsa de pesquisa do CNPq – Universidade de Brasília, 2000.

CIFALLI, M.; IMBERT, F. **Freud e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é burnout?** In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CORREIO WEB. **GDF vai apurar denúncias de fraude na educação**. Brasília, 2007. disponível em: <http://noticias.correioweb.com.br/materiais.php>. Acesso em 10

de fev. 2007, 19h38min.

COSTA, I. I. da. **Da Fala ao Sofrimento Psíquico Grave: Ensaio Acerca da Linguagem Ordinária e a Clínica Familiar da Esquizofrenia**. Brasília-DF, 2003.

COSTA, I. I. da. (org.). **Ética, Linguagem e Sofrimento: Linguagem Ordinária, Atos de Fala e Esquizofrenia**. Brasília – DF, 2003, p. 394 – 413.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho – estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez. São Paulo: Cortez, 1988.

DEJOURS, C., ABDOUCHELLI, E., & JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DURANT W. **Os grandes filósofos – Platão** -.Rio de Janeiro: Ediouro, 1958.

FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREUD, S. (1900). **A interpretação dos sonhos: realização de desejos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas (v.5). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1901). **Lembranças da Infância e Lembranças Encobridoras**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas (v.06). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1912). **A dinâmica da Transferência**: In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas (v.12). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1913 – 1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v. 13). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1913 - 1914). **O interesse educacional da psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.13). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1920). **Além do princípio de prazer**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.18). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1923). **O ego e o id**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.19). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1924). **A dissolução do complexo de Édipo**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.19). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1925). **Uma Nota Sobre o ‘Bloco Mágico’**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (19). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1925). **Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.19). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1925). **Inibição, sintoma, ansiedade**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.20). Rio de Janeiro: Imago.

_____. S. (1930). **O mal-estar na civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.21). Rio de Janeiro: Imago.

GHIRALDELLI JR, P. História da Educação. São Paulo. Cortez, 1997.

GOETHE. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

GUIMARÃES, D. C; MACEDO, K. B. **Programas de qualidade de vida no trabalho e as vivências de prazer e sofrimento dos trabalhadores**. In: COSTA, Ileno Izídio; HOLANDA, Adriano F.; MARTINS, Francisco; TAFURI, Maria I (Org.).

HEIDEGGER. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2002.

HICKMANN, R. I. **O resgate do desejo no trabalho docente**. Revista presença pedagógica, Rio Grande do Sul, n. 48, p. 65-71, 2002.

JACQUES, M. G. C. Abordagem teórico – metodológica em saúde/doença mental e trabalho, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 02 de outubro de 2006.

JAEGER, W. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KIERKEGAARD, S. **O conceito de Angústia**. Hemus livraria, distribuidora e editora, 2007.

KUPFER, M. C. **O que toca à Psicologia escolar.** In: Souza e Machado. Psicologia Escolar: Em Busca de Novos Rumos. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Editora Scipione, 2005.

LACAN, J. **O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, J. **O Seminário: a angústia.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2005.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica.** 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEITE, N. V. DE ARAÚJO (org.). **Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MAFRA, T. de M. **A Transferência.** Rio de Janeiro. Companhia de Freud, 2004.

MONTEIRO, E.A. **A transferência e a ação educativa.** Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

MONTEIRO, E.A. **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na Universidade: a formação de educadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

NUNES, B. **Heidegger & Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

ORTEGA Y GASSET, J. **A barbárie do especialismo**. Revista Humanidades. Brasília, n. 53, p. 94-99, 2007.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Sob pressão**. São Paulo: Editora Seguimento, 2007. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br>. Acesso em: 05 de abril 2007, 10h50min.

REVISTA ELETRÔNICA CIÊNCIA & COGNIÇÃO. **O “Mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**, 2007. Disponível em: < <http://www.cienciacognicao.org> >. Acesso em 02 de nov. 2006.

ROCHA, Z. **Os destinos da angústia na psicanálise freudiana**. São Paulo: Escuta, 2000.

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

SAMPAIO, S. S. **Kierkegaard e a Psicossomática**. In. LEITE, N. V. de A (org.). *Corpo e Linguagem: angústia: o afeto que não engana*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 265 -268, 2006.

SANTOS, E. S. **A angústia e constituição do ser em Heidegger**. In. LEITE, N. V. de A (org.). *Corpo e Linguagem: angústia: o afeto que não engana*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 253 -264, 2006.

SANTOS, N. **Filosofia para crianças: Investigação e Democracia na Escola**. São Paulo: Terceira Margem, 1994.

SCIELO PROCEEDINGS. **A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente**. São Paulo: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>

SOUSA, C.M.de. **A dinâmica prazer – sofrimento na ocupação de catadores de material reciclável**: estudo com duas cooperativas do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília; 2007, 110 p.

TANIS, B. **Memória e Temporalidade: Sobre o Infantil em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VOLTAIRE. **Cândido ou otimismo. Coleção a obra – prima de cada autor**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

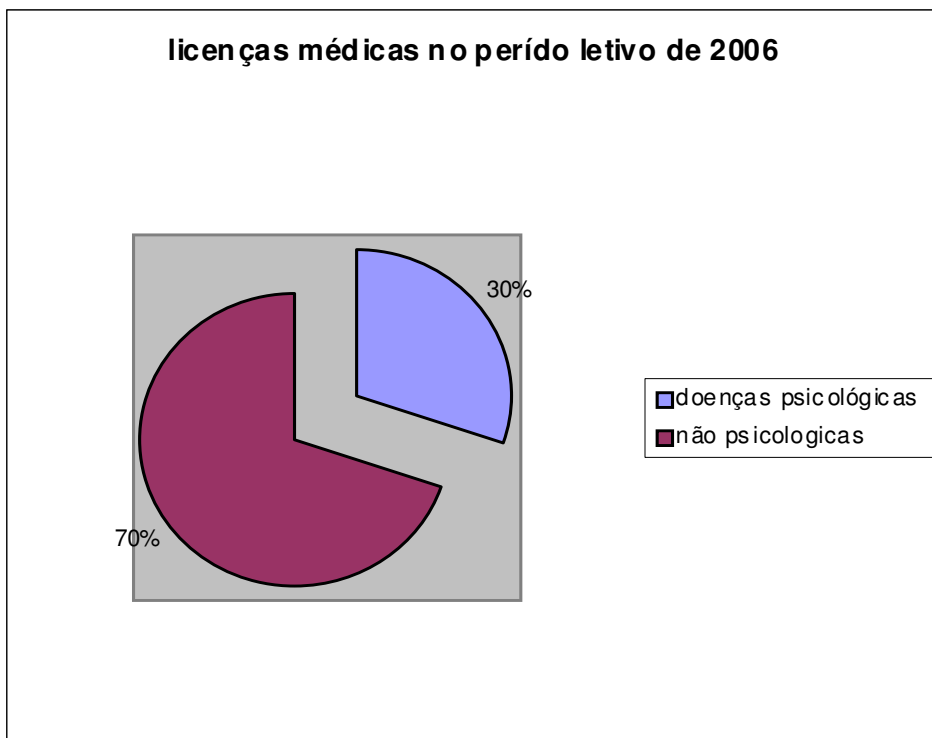
VOLTOLINI, R. **O saber enganoso e a angústia**. In. LEITE, A. V. de A. *Corpo e Linguagem: angústia: o afeto que não engana*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 285 – 298, 2006.

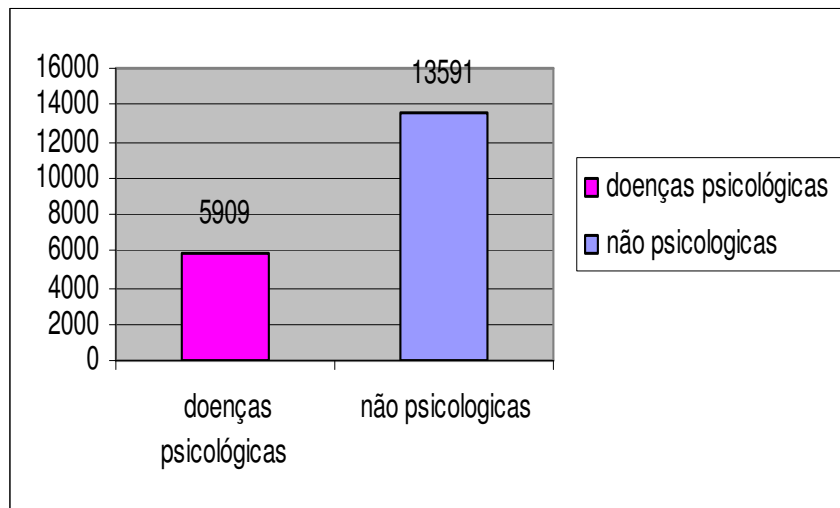
ZIBETTE, M. L. T. **Teacher's job anguish**. *Psicol. Esc. Educ. [online]*. Dec. 2004, vol. 8, no. 2 [Cited 12 November 2006], p. 219 – 225. Available from World Wide

Web: <http://scielo.bvs - psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

ANEXOS 1

Dados da perícia médica da Secretaria de Educação Plano Piloto e Cruzeiro Leitura em porcentagem



ANEXO 2**Leitura em números inteiros**

ANEXO 3

Roteiro da memória educativa

À MINHA MEMÓRIA

*Guardei em minha memória
tudo o que fui ou vivi:
como quem guarda na estante
um livro que nunca leu,
guardei meu eu, nesga por nesga,
fragmento por fragmento,
não deixei um só momento
perdido, ao andar do tempo.*

... ..

*Guardei em minha memória
meu íntimo ser por completo:
fragmento por fragmento,
nesga por nesga meu eu
com todos os seus tormentos.
Porém, o que mais me fortalece,
é que minha alma se esquece,
por vezes, de me esquecer.*

CONSTRUINDO AS PONTES DA MEMÓRIA EDUCATIVA:

A memória educativa dos professores tem por objetivo a formulação dos registros históricos/pessoais, na perspectiva de uma busca, na dimensão mnêmico-temporal. Desse modo, esses registros poderão contemplar experiências escolares infantis, bem como a articulação com outros processos vivenciados: experiências de trabalho, situações frustrantes ou traumáticas na ação educativa, dentre outros, que permeiam o aparelho psíquico e fazem parte da constituição da memória do professor (Almeida, 2001).

Queridas professoras, a caminhada, o percurso de serem mestras da educação, fizeram e fazem de vocês, ao logo de anos, profissionais e pessoas honradas, de grande valor para a sociedade e em especial para a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto que por ventura passaram ou passarão pela

ação educativa de vocês!

Desse modo, observando e vivenciando o comprometimento de vocês com a prática educativa, venho convidá-las para um mergulho no túnel da atemporalidade de suas memórias. Relatem todo o processo de escolha da profissão docente, da constituição profissional, bem como, as realizações, as dificuldades e o processo de re-significação das angústias vivenciadas no trabalho, ou seja, no processo de toda ação docente.

Para tanto, elaboramos um roteiro de orientação, para viabilizar a escrita de vocês. Não se preocupem com os limites de linhas.

Com o coração, imensamente, grato: pesquisadora Betania.

6. Como foi sua formação escolar? (rígida: tradicional, técnica; de forma mais livre: por cooperativas, escolas comunitárias; mista)
7. Como foi feita sua escolha profissional?/Algum professor (a) a influenciou nessa escolha? (o que a influenciou, quem e quando; como a decisão foi tomada: de forma espontânea ou por alguma circunstância).
8. Quais eram suas expectativas em ser professora?/O que mais angustia você e provoca sofrimento em ser professora? (com relação à escola, aos colegas, alunos e você mesma).
9. Como você re-significa suas angústias profissionais/pessoais, a partir de sua experiência?
10. Como percebe e vivencia, hoje, seu papel de professora, diante dos alunos e da escola?

ÀS PROFESSORAS QUE SE DEDICAM À DOCÊNCIA COM AMOR!

ANEXO 4

Roteiro das perguntas utilizadas para as entrevistas

1. Como se dá a realização do seu trabalho? (descrição detalhada do que o professor faz, como faz: as normas, as regras, os ritmos e como é feita a organização do trabalho docente, segundo o conteúdo desse trabalho).

2. Como lidam com as dificuldades e as angústias do trabalho docente? (como se envolvem no trabalho: corpo, inteligência prática, criatividade, afetividade, emoções e constituição da subjetividade).

3. Como é possível a re-significação do mal-estar docente (como fazem para que o sofrimento se torne criativo)?

ANEXO 5
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de contribuição em pesquisa, na condição de sujeito participativo (), que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre o mal-estar docente, desenvolvido e coordenado pela Prof^a. Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) justificativa, objetivos e procedimentos que foram utilizados na pesquisa;
- b) garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e os instrumentos utilizados;
- c) liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade;

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

Brasília, _____ de _____ de 200__

ANEXO 6

**QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIDO**

Sujeito Objeto da Pesquisa

(Nome):.....

RG:Data de nascimento:..... / /..... Sexo: M () F ()

Endereço:No Apto:

Bairro:.....Cidade:.....Cep:.....

Tel:.....

Assinatura do Declarante

ANEXO 7**DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

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

Brasília, _____ de _____
de 200__

Assinatura da pesquisadora