



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

PEDRO CAVALCANTE DE MIRANDA

MEMÓRIA EDUCATIVA: DA CONSTITUIÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE

BRASÍLIA,
2020

PEDRO CAVALCANTE DE MIRANDA

MEMÓRIA EDUCATIVA: DA CONSTITUIÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA,
2020

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

CM672m Cavalcante de Miranda, Pedro
Memória educativa: da constituição à atuação docente. /
Pedro Cavalcante de Miranda; orientador Inês Maria Marques
Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2020.
136 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Constituição. 2. Inconsciente. 3. Psicanálise. 4.
Memória educativa. 5. Professor. I. Marques Zanforlin Pires
de Almeida, Inês Maria, orient. II. Título.

PEDRO CAVALCANTE DE MIRANDA

MEMÓRIA EDUCATIVA: DA CONSTITUIÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 de junho de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB
(Presidente)

Prof.^a Dra. Claudia Márcia Lyra Pato
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB
(Membro interno)

Prof.^a Dra. Deise Matos do Amparo
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília/UnB
(Membro externo)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo e protetor, a quem eu confio indescritivelmente. Ele foi e continuará sendo a minha inspiração de vida. Ele é o meu refúgio e o meu sustento. Sou mais que feliz em saber que a graça, a bondade e a misericórdia de Deus serão derramadas continuamente em minha vida. Meu coração é Teu.

À minha conselheira-orientadora Inês Maria, que “bagunçou” a minha vida. Mostrou e sustentou, teoricamente pela Psicanálise, que não tenho o controle de nada, não tenho certeza nenhuma, sou errante, faltante e, por isso, aprender sempre é a enunciação mínima da minha caminhada. Obrigado pelo carinho e pelo cuidado nessa filiação simbólica.

À Tirza, minha linda e amada esposa, por compreender as minhas ausências em diversas situações, e sempre me acolher com carinho e amor transbordante. Desejo estar ao seu lado daqui à eternidade. Muito obrigado por cuidar de mim, do nosso casamento e do nosso lar.

Ao meu pai Vicente, que é um exemplo de iniciativa, liderança e paternidade. Meu pai-amigo, amo você. Sou grato por poder contar contigo sempre.

À minha mãe Nila, corajosa, cuidadora e vencedora, que dedicou sua vida, exclusivamente, aos seus filhos. Obrigado pelas orações constantes. Quero seu bem eternamente.

À minha irmã Ludmila, parceira-amorosa, nossa cumplicidade, nossa amizade e as nossas trocas de experiências da vida foram remédio para essa construção. Ao meu cunhado Thyago e aos meus sobrinhos Lucas e Estela pelos laços estreitados a cada dia e pela alegria em partilhar as boas novas da vida.

Aos meus sogros, Quezia e José Carlos, e meu cunhado Natan pelas palavras de incentivo e por acreditarem nessa jornada que escolhi. Ter o apoio de vocês foi motivador.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial à equipe da Escola Classe 416 Sul, por terem aberto as portas para a realização dessa pesquisa. Muito obrigado pelo acolhimento e por permitirem lançar um olhar investigativo sobre a tão amada educação.

A todos familiares e amigos que acompanharam a minha jornada, para além do mestrado, na vida e contribuíram na minha constituição docente. Sou feliz pela

profissão que escolhi. Tenho inscrito em minha vida marcas simbólicas de todos vocês.

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

(Sigmund Freud, 1899, p. 189).

RESUMO

Em trabalhos sobre o processo constitutivo docente, para além da formação acadêmica, é importante reconhecer a trajetória percorrida e as marcas simbólicas inscritas em sua dimensão existencial. A escolha pela docência desvela decisões que, possivelmente, repercutem e estão imbricadas com a constituição de sua subjetividade. Nesse sentido, esta pesquisa apresentou como objetivo geral compreender como a constituição subjetiva do professor se manifesta na atuação docente a partir da escrita da memória educativa, da fala na entrevista e da atuação observada em sala de aula. A fim de propiciar essa compreensão dentro de uma abordagem qualitativa, referenciada no aporte teórico psicanalítico, a escrita da memória educativa ocupou lugar especial entendida como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com o poder de construir novas relações com o vivido e uma possível releitura de suas práticas. As leituras de Freud, pautadas no inconsciente humano, desvelam possibilidades de como o sujeito percebe o mundo e de que maneira ele é percebido pelo mundo a partir de marcas simbólicas. Nesse caminho de busca, realizou-se a pesquisa com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Investigou-se, também, a respeito das expectativas lançadas sobre a figura docente que se deslocam em idealizações e que repercutem na condição subjetiva em seu trabalho na sala de aula. Esse enfoque de investigação se mostrou necessário, pois, a partir da perspectiva psicanalítica, a falta é inerente ao ser humano, o erro integra a sua ação e a incompletude caracteriza uma busca incessante. Na procura de outro olhar e leitura sobre as possíveis idealizações e o mal-estar docente implicados na trajetória desse profissional, foram sistematizados trabalhos acadêmicos com temáticas afins. As elaborações teóricas de Sigmund Freud articularam-se aos estudos de alguns autores da educação que evidenciaram como o inconsciente proporciona compreender as significações da construção psíquica do ser e como isso o coloca à frente de sua constituição histórica. Essa pesquisa permitiu aos sujeitos participantes um possível encontro, a partir da escrita da memória educativa, com aquilo que talvez não tenha feito sentido no passado, mas que, no tempo presente, evidenciou inquietudes de experiências contidas no inconsciente. Desvelou, ainda, que algumas práticas pedagógicas das professoras repercutiram em reproduções de experiências e outras como reinvenção criativa. Isso evidenciou que as imagens mnêmicas desvelaram um possível reencontro com o tempo passado na percepção de preenchimento de uma falta. Nesse caminho, foi possível refletir, como premissa fundamental, que, antes do professor conhecer o seu estudante e caminhar na tentativa de alcançá-lo no processo de aprendizagem, é importante que ele mesmo compreenda sobre sua própria constituição subjetiva na escolha profissional, um dos momentos mais significativos da vida, pois escolhemos não só o que fazer, mas, de forma singular, quem Ser.

Palavras-chave: Constituição docente. Inconsciente. Psicanálise. Memória educativa. Ser Professor.

ABSTRACT

In works on the constitutive teaching process, in addition to academic training, it is important to recognize the trajectory followed and the symbolic marks inscribed in its existential dimension. The choice of teaching reveals decisions that, possibly, have repercussions and are implicated with the constitution of his subjectivity. In this sense, this research had as a general objective to understand how the subjective constitution of the teacher is manifested in the teaching performance from the writing of the educational memory, the speech in the interview and the performance observed in the classroom. In order to provide this understanding within a qualitative approach, referenced in the psychoanalytical theoretical contribution, the writing of the educational memory occupied a special place understood as the word contained in the teacher's minimum enunciation, with the power to build new relationships with the lived and a possible rereading of their practices. Freud's readings, based on the human unconscious, reveal possibilities of how the subject perceives the world and how he is perceived by the world from symbolic marks. In this search path, research was carried out with two teachers from the early years of elementary school in a public school in the Federal District. It was also investigated about the expectations thrown on the teaching figure who move in idealizations and which reflect on the subjective condition in their work in the classroom. This research focus was shown to be necessary, because from the psychoanalytic perspective, the lack is inherent to the human being, the error integrates its action and the incompleteness characterizes an incessant search. In the search for another look and reading about the possible idealizations and the teacher malaise involved in the trajectory of this professional, academic works with similar themes were systematized. The theoretical elaborations of Sigmund Freud were linked to the studies of some authors of education that showed how the unconscious allows us to understand the meanings of the psychic construction of being and how this puts it ahead of its historical constitution. This research allowed the participating subjects a possible encounter, based on the writing of the educational memory, with what may not have made sense in the past, but which, at the present time, showed concerns about experiences contained in the unconscious. He also revealed that some pedagogical practices of teachers had repercussions on reproductions of experiences and others as a creative reinvention. This showed that the mnemonic images revealed a possible reunion with the time spent in the perception of filling a gap. In this way, it was possible to reflect, as a fundamental premise, that before the teacher meets his student and walks in an attempt to reach him in the learning process, that he himself understands about his own subjective constitution in professional choice, one of the most significant moments of your life, because we choose not only what to do, but in a unique way, who to be.

Keywords: Teaching constitution. Unconscious. Psychoanalysis. Educational memory. Be a teacher.

SUMÁRIO

	MINHA MEMÓRIA EDUCATIVA	11
1	INTRODUÇÃO	22
2	OBJETIVOS.....	25
2.1	Objetivo geral	25
2.2	Objetivos específicos.....	25
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
3.1	Psicanálise e educação	26
3.2	Caminho... Escolha... Decisão.....	31
3.3	A subjetividade na formação do professor	34
3.4	Um lançar transferencial em idealização	38
3.5	A idealização do Ser Professor	41
3.6	A dimensão do não-saber.....	49
3.7	Implicações na constituição do Ser Professor.....	51
3.8	Um sentido docente em ser ressentido.....	55
3.9	A inscrição evidente do inconsciente	60
3.10	Memória educativa: marca aqui, marca acolá	62
4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	69
4.1	Contexto de investigação	71
4.2	Sujeitos participantes	72
4.3	Tempos da pesquisa.....	75
4.4	Dispositivo de pesquisa: memória educativa.....	76
4.5	Estratégias metodológicas.....	78
4.6	Análise de conteúdo	81
5	ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTRELAÇAMENTO DE SABERES E MARCAS CONSTITUTIVAS DOCENTES	84
5.1	Identidade e constituição da subjetividade	84
5.2	Identificação, transferência e escolha profissional	92
5.3	Idealização, mal-estar docente e marcas simbólicas.....	103
6	DISCUSSÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	112
6.1	Identidade e constituição da subjetividade	112
6.2	Identificação, transferência e escolha profissional	114

6.3	Idealização, mal-estar docente e marcas simbólicas.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	129
	APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO	131
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	132
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	135
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	136

MINHA MEMÓRIA EDUCATIVA

A oportunidade de ler sobre a memória educativa, compreendê-la e escrever sobre ela foi permeada por inquietações e pela busca da possível compreensão do tempo presente. Eu achava que escrever a memória era como relatar a minha história em uma linha cronológica, respeitando os acontecimentos de maneira sucessiva e sequencial. Equívoco existencial, pois as coisas não avisam que irão acontecer; elas acontecem, nos surpreendem e nos constituem em pequenas situações que podem causar impactos futuros de ação e de escolhas em nossa trajetória. Foi assim que percebi que a constituição da vida não se dá de forma organizada, mas perpassa acontecimentos de uma vida inteira sem ordem, sem controle, mas com dúvidas, incertezas e desejo de implicar-se nessa vida com sentido de criação.

Repleta de possíveis interpretações, a canção de Toquinho, “Aquarela”, é como adesivo em minha mente. Ao refletir sobre o lugar em que trabalho hoje, “a escola”, é inevitável não pensar como cheguei até essa escolha. A canção de Toquinho é introduzida assim: “*Numa folha QUALQUER, eu DESENHO um sol amarelo. E com cinco ou seis retas é FÁCIL FAZER um castelo.*” Minha primeira escola se chamava “Pinguinho de tinta”, e eu pensava que a música “Aquarela”, do Toquinho, havia sido criada pela própria escola para os alunos que lá estavam, em meados de 1994. Talvez a possibilidade do QUALQUER DESENHO como FÁCIL DE FAZER, implicou, em minha mente, uma abertura para a criação. Penso que não há como sair de uma escola (como aluno) e desejar voltar para uma escola (como professor) sem a vontade de criar e ter a tranquilidade de, que mesmo diante das dificuldades do cotidiano escolar, é FÁCIL DE FAZER. Posso até estar equivocado com esse FÁCIL DE FAZER, mas isso pulsa em minha mente como entrelaçamento de desejo, possibilidade e criação.

E não para por aí. No trecho “*VAI VOANDO, contornando a IMENSA CURVA norte-sul. VOU com ela VIAJANDO Havaí, Pequim ou Istambul.*”, Toquinho nos abre esse espaço de sair do lugar, sem mesmo sair do lugar. Vejo nisso a imaginação e as infinitas possibilidades que ela propõe. Desde a infância, sonhava em fazer na vida trabalhos que me possibilitassem a criação associada à imaginação. A Escola e o Ser Professor me trouxeram essa oportunidade. Na escola, a gente VAI VOANDO

com os pés no chão, podendo seguir uma IMENSA CURVA de criação. Nesse voo, VOU VIAJANDO como professor em lugares (vidas dos alunos) em que faço hospedagem; posso me frustrar e satisfazer-me com os resultados alcançados, e, apesar de passageiro, deixa lembranças que constituem a nossa subjetividade.

Essa canção aguça memórias que implicam uma caminhada de possibilidades. Ela gerou marcas que estão inscritas em minhas lembranças e que provocam um diálogo entre o passado e o que está inscrito no meu presente. Veja: *“Um MENINO CAMINHA e caminhando chega no muro. E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está.”* De repente, aquele MENINO que CAMINHAVA no chão da escola se vê frente a um FUTURO que não ESPERAVA, mas logo cedo já sonhava com a possibilidade de Ser Professor, talvez sem nunca ter pronunciado tal desejo.

Desde pequeno, evocava, em minha fala, o desejo de tornar-me policial e/ou pastor, contudo não me lembro de pronunciar a vontade de Ser Professor. Isso não estava em minha fala, mas entrelaçava-me a um desejo talvez escondido. E assim as coisas foram acontecendo: *“E o FUTURO é uma astronave que TENTAMOS PILOTAR. Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar”*. A música de Toquinho, mais uma vez, comparece à minha história. Estudei em um colégio particular nos dois primeiros anos da educação infantil; o ensino fundamental e o ensino médio foram na escola pública. Foram lugares de crescimento, amadurecimento e despertar de autonomia. Tentei PILOTAR o meu FUTURO. Quando terminei o ensino médio, passei um ano estudando para concurso público na área bancária. Tentei gostar desse ofício, até por uma questão financeira, mas não era um desejo inscrito.

Essa “Aquarela” de Toquinho possibilitou-me brincar com a minha própria história com metáforas que denunciam desejos, possibilidades e lembranças. De repente, Toquinho cantou: *“Sem pedir licença, MUDA NOSSA VIDA e DEPOIS CONVIDA A RIR OU CHORAR. Nessa estrada não nos cabe CONHECER OU VER O QUE VIRÁ, o fim dela NINGUÉM SABE BEM AO CERTO ONDE VAI DAR.”* Ao sair do ensino médio, concentrei minhas forças para estudar para o concurso do Banco do Brasil, pensava que esse seria o lugar de minhas realizações e sustento, mas nesse momento fui CONVIDADO a CHORAR, pois não fui aprovado no concurso e não enxergava condições financeiras para ingressar em uma universidade. Como na vida a gente NÃO SABE BEM AO CERTO ONDE AS

COISAS PODEM DAR, fui surpreendido com o apoio da minha família para ingressar em uma universidade. Escolhi fazer pedagogia, um susto para mim e para os outros que estavam ao meu redor, pois todos idealizavam um curso universitário que hipoteticamente assegurasse um futuro de ganhos financeiros inestimáveis. Vem à mente o que Toquinho cantou: “*Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela que um dia enfim descolorirá.*” Com insegurança e cheio de incerteza, fiz essa escolha de curso. Mas, lá no fundo, sabia que estava respondendo a um desejo: Ser Professor. A vida é cheia de sentidos, mas, quando compreendemos “O” sentido e “O” propósito para o qual fomos chamados, somos imersos em um espaço de criações e possibilidades sem limites. Quando Toquinho fala DESCOLORIRÁ, não vejo como tirar a cor das coisas, ao contrário, vejo como dar um novo sentido. Achava que a vida no banco seria um bom caminho a seguir, mas fui presenteado por Deus em encontrar-me com uma profissão que me traz prazer e orgulho em exercê-la. Vi nisso o laço daquilo que fui constituído com aquilo que haveria de chegar.

Lembro-me com vivacidade do dia em que entrei na universidade e admirava aqueles espaços do saber com vontade de abraçar todas as oportunidades que chegassem até mim. Como estudava no turno noturno, ia para a faculdade na parte da manhã e lá passava o dia inteiro até o momento da aula. Participei da organização de congressos científicos, de projetos de acessibilidade com estudantes acadêmicos; fui leitor para cegos; arrisquei-me em aprender Libras com estudantes surdos. Cheguei a trabalhar em uma Empresa Júnior ligada à área educacional, além de envolver-me em estudos e pesquisas orientadas pelos professores da faculdade. Foram tempos de aprendizados que denunciavam a busca por uma direção e uma oportunidade de trabalho. Ou, para além dessa busca, talvez representasse o preenchimento de uma falta.

As surpresas da vida continuaram acontecendo, fiz a inscrição em um processo seletivo para ser estagiário na área de informática de uma escola. Foi o meu primeiro contato profissional, sendo estagiário, já me sentia o grande profissional DA ESCOLA. Depois, fui contratado como assistente. Trabalhei na área administrativa dessa escola, dando suporte à diretora desse colégio, por cerca de três anos. Por trabalhar na direção dessa escola, sempre fui cobrado para ser exemplo para os outros funcionários, já que entendiam que um comportamento vindo dos funcionários da gestão poderia refletir nos outros profissionais do grupo.

Nesse espaço de tempo, faço uma pausa e destaco a paixão que foi implicada em minha mente pela Bíblia Sagrada. As narrativas e os ensinamentos que estão contidas nesse livro sustentaram os valores que constituíram a minha vida e da minha família. Existem narrativas que pulsam em nossas lembranças e que talvez evoquem associações que nos fazem compreender a nossa própria vida. Fiz essa pausa para lembrar a história de Daniel, o jovem conhecido pelo espírito excelente e por ter sido atirado na cova dos leões. É justamente dessa excelência que faço alusão: o livro de Daniel (Bíblia Sagrada) no capítulo 6 e versículo 3, evidencia o diferencial de Daniel, ele destacou-se diante de tantos homens por possuir um espírito de excelência; tudo que fosse proposto a ele fazer, dedicava-se integralmente. Nisso faço uma associação à minha história, desde a minha adolescência, quando essa história falou ao meu coração, cultivei, em minha conduta, a necessidade de sempre dedicar-me por inteiro às tarefas que a mim fossem delegadas.

Esse pensamento de excelência pode ter contribuído para a idealização (criação de expectativas) de algumas questões no meu cotidiano, atingindo principalmente minha vida profissional. Desde quando trabalhei na direção daquela escola, inculcava em minha mente a necessidade de ser excelente. Pouco sabia que tamanha cobrança poderia desencadear processos de frustração e desilusão em trabalhar cotidianamente para o (in)alcançável.

No segundo semestre de 2010, já formado em Pedagogia, estava esperançoso em ser contratado como professor, pois trabalhava na área administrativa dessa escola. Contudo, a vida muda as coisas SEM PEDIR LICENÇA e nos CONVIDA A RIR OU CHORAR. Recebi a notícia de que este era o último ano de funcionamento dessa escola, todos nós seríamos demitidos e deveríamos procurar novas oportunidades de emprego. Para mim, foi um choque, pois me lembrei de quando meu pai havia sido demitido do emprego; como o sustento da minha família (eu, meu pai, minha mãe e minha irmã) vinha apenas do trabalho dele, acabamos por viver épocas de incertezas e exercício da fé para que as coisas melhorassem.

Essa lembrança de sustento da minha família e do trabalho do meu pai ocupa um espaço em minha memória, que entrelaça compreensões. Meu pai sempre teve mais de um emprego, chegava a trabalhar o dia inteiro até a madrugada para compor renda e assim assegurar o sustento de minha família; minha mãe sempre

esteve ao seu lado, dando o suporte necessário para as demandas que surgissem. Ele e minha mãe são exemplos de perseverança, fé, trabalho, temor a Deus e tantas outras qualidades.

Portanto, ao ser demitido da primeira escola em que trabalhei, fui contratado em outras duas escolas particulares. Trabalhava na parte da manhã em uma escola e, na parte da tarde, em outra. Foi um tempo de correrias intensas, pois queria demonstrar uma dedicação ímpar nas duas escolas. Assim, iniciou-se um tempo de realizações que dialogavam com o meu desejo e a minha formação acadêmica. Nessa primeira experiência como professor, ministrei aulas como professor generalista nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse mesmo tempo da vida, reencontrei-me com uma menina da minha infância, que havia conhecido na igreja. Desde os meus dois anos de idade, meus pais me levavam para a Escola Bíblica Dominical de uma igreja cristã. Nessa igreja, estive criança, adolescente, jovem e adulto. As marcas simbólicas vividas nesse lugar contribuíram para a constituição da minha identidade e da minha subjetividade. Conheci essa menina, ainda pequeno, nas aulas do domingo, em que aprendíamos sobre a Bíblia. Não conversávamos e talvez ela nunca tenha percebido a minha presença. Mas eu já a olhava e não imaginava que a vida traria surpresas vindouras a partir desses olhares. Depois de anos, mais de dez, nos encontramos em uma festa, nos tornamos amigos e desde então me vi apaixonado por essa mulher. Assim nasceu o amor por essa linda mulher. Namoramos, casamos e assim constituímos um lar. Esse não é um detalhe da minha vida, mas faz parte da minha história e está completamente relacionado à minha memória educativa, pois as vicissitudes relacionais nos atingem cotidianamente. Como dissociar os acontecimentos do trabalho com a vida cotidiana? A vida se faz no próprio diálogo da nossa existência.

A oportunidade que tive de trabalhar nos anos iniciais nessas duas escolas aguçou um desejo em trabalhar em uma escola maior e que pudesse trazer benefícios salariais melhores. Fui à busca dessa realização. Participei do processo seletivo em outra escola particular de Brasília. Por ser uma escola conhecida nacionalmente, o processo seletivo foi duro e um pouco dolorido, mas fui contratado. Além de amar o que eu fazia, era pago com um salário justo e incentivador. Nessa escola, fui reconhecido como professor de Língua Portuguesa. Pude identificar nas entranhas das minhas lembranças a paixão pela Língua Portuguesa e pela leitura.

Com esse incentivo e a identificação desse desejo, resolvi fazer uma segunda graduação. Nesse tempo da vida já havia feito duas pós-graduações (Gestão e Orientação Educacional e Docência Universitária), mas algo faltava... Um desejo (re)nascia. Lembrei-me de uma professora que mostrou a Língua Portuguesa para além da gramática e do texto, mas como fonte de prazer e curiosidade, durante o meu ensino médio. Suas aulas são inesquecíveis. Melhor ainda eram os Saraus Literários que ela organizava, no fim de cada ano, com apresentações artísticas e literárias. Era um envolvimento intenso e criativo. A atuação dessa professora foi marcante e influenciou a minha escolha profissional.

O trabalho do Sarau Literário evoca lembranças de minha família. Os domingos na casa dos meus avós eram momentos dos encontros com primos, primas, tias e tios, além dos meus pais e minha irmã. Tinha um tio, artista nato e profissional, que nos levava às apresentações das suas peças na sala Martins Pena e na sala Villa Lobos, pela Companhia Alaya Dança. Foram momentos marcantes que reuniam a nossa família. Além do enriquecimento cultural, suas apresentações aguçavam lembranças de uma história de vida. Prova disso, foi o espetáculo “Marcas”, em que cantarolava a inventiva canção: “*Marcas do que fizeram marcas, marca aqui, marca acolá.*” Esse tio perdeu a vida, em razão de um câncer, quando eu estava no início da juventude. Suas apresentações nos deixaram MARCAS e nos mostraram que a vida em família é uma herança histórica com valor inestimável.

Os encontros familiares e a vivência da teatralidade na infância de forma brincante faziam com que eu e minhas primas enxergássemos a vida de maneira leve, para além da realidade. As brincadeiras de roda, cantigas folclóricas, invenções de teatro, doces e travessuras faziam parte desse contexto. Outras boas lembranças eram os passeios familiares às cachoeiras e às trilhas de Corumbá e Pirenópolis (Goiás). A família estava toda reunida para essas aventuras naturais.

Esse gosto e esse contato com a natureza aguçou a expectativa em participar de um grupo de escoteiros. Vivi nesse momento o fim da infância e o início da adolescência. Para além dos conhecimentos do mundo natural, o escoteiro foi uma maneira de compreender a vida social e a importância de me enxergar como cidadão responsável pelo mundo. Em todo momento, éramos desafiados a viver como sujeitos integrantes do meio natural e, portanto, aprendíamos sobre a responsabilidade de zelar por esse espaço. Isso provocou uma sensação de

serenidade e alegria, muito embora as atividades do escoteiro fossem recheadas de esforço, desafio e aventura.

Quão enganado eu estava ao pensar que minha memória seguia uma sequência de fatos. Não! Ela vai surgindo. Descortinando uma caminhada da vida de idas e vindas, encontros e (des)encontros, possibilidades e (im)possibilidades. O jogo da vida não se minimiza aos encaixes do cotidiano, assim faço referência ao LEGO, jogo com peças de encaixe. O “brincar” sempre ocupou um espaço especial na minha vida; acredito que isso tenha sido fundamental para o desenvolvimento da criatividade. O LEGO esteve presente durante toda a minha infância. Brincar com o LEGO era passar o tempo e mesmo assim não vê-lo passar. A dedicação com os encaixes e com as montagens davam-se em construções inventivas e figuradas do cotidiano. Com ele, eu construí carrinhos, prédios, casas, pistas, escolas, cidades, entre outros. Usei o LEGO como representação da vida de forma simbólica, montava no jogo situações reais da vida. Foi no meu quarto que essas brincadeiras aconteceram; utilizava esse lugar para a construção de espaços brincantes e imaginativos. Talvez essa vivência tenha me ajudado a manter-me organizado e um pouco metódico. Reconheço que talvez o bom encaixe vital seja compreender que não há encaixe perfeito, há possibilidades diversas; existem caminhos possíveis e (im)possíveis nos embaraços da vida.

Nessa multiplicidade de caminhos, questionei-me sobre a posição de liderança exercida na atuação do professor. Vieram à tona os tempos em que realizava trabalhos voluntários na igreja (e que realizo até o tempo presente). Na adolescência, estive envolvido na organização de eventos para adolescentes. Ocupava a posição de liderança nessas organizações. Muitas foram as vezes em que agi de forma equivocada, acreditando que impor a minha vontade era uma estratégia de exercer autoridade na condição de líder. Ao longo dessa jornada, fui aprendendo que o líder serve. Assim relaciono a vivência do Ser Professor, não há como ser autoridade caso não esteja implicado ao outro em sensibilidade. A vida da vida foi abrindo os meus olhos para a partilha com o outro, mas há algo em minha constituição que para alguns é uma qualidade, enquanto para outros é uma ação excessivamente equivocada: ser muito organizado e agir de forma metódica. Esse paradoxo está contido em minha mente; não é fácil lidar com essa dicotomia.

Esse jeito metódico e organizado de ser faz lembrança à minha infância. Quando pequeno, tinha algumas manias: o cabelo, só a minha mãe sabia penteá-lo

para o lado “correto”; a cama, eu só dormia se estivesse com o lençol completamente esticado; o momento da oração, eu só fazia quando toda a minha casa estivesse em completo silêncio. Confesso que meus pais reforçavam tais comportamentos, mas os compreendo, eles queriam acertar. Tanto meu pai quanto minha mãe me fizeram crescer em um ambiente de amor e de acolhimento. Eles foram e são pais maravilhosos. Sou orgulhoso e feliz pela história em que me constituíram. Nesse desejo de tamanha organização e desejo “ilusório” de controle das coisas, tinha a minha irmã, mais velha que eu cinco anos. Ela trazia leveza e sempre me acolheu com palavras de sabedoria e de abrandamento. Fomos e somos muito parceiros. Ela é habilidosa; faz trabalhos manuais como ninguém. Ama a fisioterapia como profissão, e nas outras horas se divide entre o artesanato (costurando e produzindo pirulitos), a maternidade (cuidando dos amados filhos) e a vida conjugal (cuidando do seu marido e meu amigo). Esses detalhes da vida são grandes quando falamos de nossa constituição; não podem ser minimizados. Denunciam os nossos gostos, influenciam nossas escolhas e revelam as marcas inscritas em nosso inconsciente.

Voltando à escola, ao lembrar-me da professora de Língua Portuguesa do ensino médio, militante da escola pública, relaciono a minha escolha pela graduação em Letras. Paralelamente ao trabalho, ingressei nessa segunda graduação. Nesse mesmo tempo, apareceu o concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Não pensei duas vezes, mesmo sendo bem remunerado na escola privada em que estava, fiz a prova, com o propósito de trabalhar em prol da educação pública na cadeira de um sujeito que serve o povo (servidor público). Para a minha alegria, veio a aprovação nesse concurso. Contudo, tive que pedir desligamento da escola privada. Não foi fácil, pois o vínculo afetivo ali estabelecido era significativo.

O vínculo não foi cortado. Aliás... Não existe borracha existencial nesta vida. Os vínculos humanos podem permanecer, mesmo que de forma inconsciente. Logo após o desligamento dessa instituição, fui convidado por um grupo de pais para acompanhar os seus filhos, ex-alunos, em um trabalho de incentivo à leitura e à escrita. Fiquei motivado com a proposta e criei na oportunidade um projeto literário chamado L^3 , ou seja, $L \times L \times L$. Uma equação matemática entrelaçada com a linguagem. A ideia do projeto era multiplicar e ampliar a ação de LER em seus diferentes tempos e formas verbais. O propósito é afirmar que LI, estou LENDO e LEREI livros, portanto L^3 . Acompanhei esse grupo de estudantes por quase dois

anos, a proposta do projeto superou as minhas expectativas, tanto que propus esse projeto para as escolas em que trabalhei posteriormente.

Na metade do ano (2014), fui chamado para tomar posse em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Da escola pública saí e para ela voltei. Na minha caminhada como estudante da educação básica, tive professores que eu não entendia o porquê de escolherem tal profissão, pois ministravam aulas que nos faziam esmorecer. Mas quem sou eu para julgar as histórias desses sujeitos? Faço escolha em deixar na memória as práticas educativas que fizeram a diferença na minha atuação profissional. Como exemplo, a professora de história do ensino fundamental em que ensinava de forma criativa e possibilitava aos seus estudantes serem protagonistas da construção do conhecimento. Ela mediava seminários artísticos em que apresentávamos a história do Brasil e do mundo com estratégias dinâmicas e criativas; músicas, teatros, filmes e pinturas fizeram parte desse aglomerado de possibilidades.

Na escola pública, trabalhei em escolas que me oportunizaram trabalhar diretamente com estudantes autistas. Foi uma experiência enriquecedora de um universo desconhecido por mim. Essa oportunidade possibilitou uma visão sensível da vida e da educação. Depois de formado no curso de Letras (Língua Portuguesa), perseverei no investimento da formação continuada e realizei uma terceira pós-graduação (*lato sensu*) em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília (UnB). A experiência é assertiva e pode possibilitar manejo na prática pedagógica, contudo é indubitável que o Ser Professor aja com um estreito relacionamento com os estudos para construção do conhecimento.

Paralelamente ao trabalho da Secretaria de Educação do Distrito Federal, trabalhei em outra instituição privada, ministrando aulas como professor de literatura do ensino médio. Algo novo e desconhecido, contudo, desafiador e enriquecedor. Após o fechamento dessa escola, por questões financeiras, fui em busca de outra oportunidade, no intuito de compor renda junto ao meu salário vindo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Passei no processo seletivo para trabalhar em outro colégio particular como professor de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Desde então, tenho realizado um trabalho nessa instituição até o tempo presente. A sensação que tenho, ao acordar, é a de expectativa em realizar um trabalho que provoque a aprendizagem dos estudantes. Planejo e preparo as

minhas aulas com um toque de criatividade. Algo que desperte a curiosidade e aguce o processo educativo.

Compreendi que ensinar não é depositar conteúdos, preparar estudantes para o vestibular apenas. Existe uma premissa que nos leva além dessa reflexão. O sentido de ser humano para fazer o humano. A humanização do processo educativo nos constrange em perceber a agressão que cometemos ao desumanizar a aprendizagem, minimizando-a a transmissão de conteúdos de forma técnica. Ensinar é aprender, todos os dias, que cada um tem a sua história e que só conseguirei alcançar o sujeito-aluno sensibilizando-me de sua constituição.

Talvez seja romântico parar a memória educativa por aqui e apresentar um fechamento. Mas não. Os aprendizados construídos em minha formação pessoal e profissional e as experiências vividas nesse tempo somaram em questionamentos, dúvidas e inquietações. Resolvi buscar possíveis compreensões das minhas escolhas, das maneiras como ajo como professor e que legado quero deixar aos meus filhos, aos meus alunos e às gerações vindouras. Ao escrever a minha memória, fui identificando a influência que os lugares e as pessoas tiveram sobre as minhas escolhas e as minhas ações; de forma consciente e inconsciente, isso foi perceptível. Como possibilidade de compreensão, resolvi inscrever-me no processo seletivo do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (Universidade Brasília/UnB). Fui aprovado. Entrei na tentativa de conhecer o sujeito-professor, da sua constituição à sua atuação. Para esse estudo, tive a nobre oportunidade de fazer um encontro com um dispositivo de pesquisa que você o lê: a memória educativa, sustentada pelo entrelaçamento da psicanálise e a educação. Dentro da talvez impossibilidade clínica, pude ver em Freud a intrínseca relação existente entre o campo psicanalítico e a educação. Em continuidade à minha história e orientado por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, procurei com esta dissertação sistematizar leituras e perspectivas teóricas que indiquem caminhos e possibilidades para uma trajetória possível no campo educativo.

Para a construção dessa dissertação passei por encontros arrebatadores na universidade e desencontros com aquilo que acreditava ter controle. A cada aula, a cada texto lido, eu era desafiado em inquietações, questionamentos e desejos de poder aprender mais. Na última etapa do mestrado, o mundo silenciou-se de forma inquieta e angustiante devido a uma pandemia: a propagação do coronavírus. Foi inevitável o aparecimento desse acontecimento nesta memória, pois ele deixou

marcas que assolam tristezas, inquietudes e incertezas. O apego a Deus, o apoio da minha esposa, da minha família e dos colegas do grupo de orientandos da Universidade de Brasília foram cruciais para dar continuidade nesse estudo entrelaçado em memória.

Esse escrito mnêmico desvela-se em memória, pois arrebatava marcas perceptíveis e inconscientes que constituíram a minha história. É educativo, pois trata da minha constituição como professor. Reconheço que não fui constituído docente somente a partir do ingresso nas licenciaturas, mas desde a mais tenra idade. Escolher o magistério reverberou a evidência do meu desejo. Sem dúvida, na jornada da minha vida, os lugares que passei e as pessoas com quem convivi ocupam um espaço mais que especial na constituição do meu Ser Professor.

1 INTRODUÇÃO

A caminhada rumo à profissão a ser exercida como projeto de vida implica um olhar cuidadoso e sensível para que, possivelmente, se entenda o ser humano e suas ações; e, conseqüentemente, reconheça-se como sujeito de desejo. As escolhas e as ações das pessoas evidenciam marcas inscritas historicamente. Isso desvela como a constituição do sujeito é construída, consciente e inconscientemente, em diversos contextos mediante as relações sociais.

Importante reconhecer que as pessoas e as instituições sociais podem influenciar e agregar na constituição do sujeito. Diante das inúmeras escolhas profissionais e possibilidades de trabalho, define-se, como ponto de partida, a escola; lugar-primeiro de encontros e desencontros, oportunidades, possibilidades e marcas inscritas sem ao menos serem percebidas, mas que existem e podem determinar escolhas e decisões. Nesta pesquisa, a educação é o espaço dessa construção, com enfoque na constituição e atuação docente.

Nesta dissertação, ocupa centralidade uma reflexão acerca das idealizações lançadas ao professor, que ministra aulas no ensino fundamental da educação básica, como uma possível figura heroica na perspectiva de compreender as expectativas sobre esse profissional e como isso poderá repercutir na condição subjetiva. Diante de tantas esperanças e desejos configurados pelos outros, o que de fato pode se tornar uma autocobrança? Como fica o professor diante dessas situações? Existem meios possíveis para que a atuação do professor seja, se necessário, ressignificada?

Este estudo destaca o campo educativo, pois integra a linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília (UNB). No capítulo inicial, ao entrelaçar psicanálise e educação, serão apresentados alguns estudos que tratam da subjetividade docente e da escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa, a fim de compreender as marcas que se inscrevem, se constituem e se desvelam na formação docente. As pesquisas sistematizadas e referenciadas nos saberes advindos da psicanálise buscam compreender as implicações inconscientes que repercutem no Ser Professor. Em consonância com esses trabalhos, este estudo buscou outro olhar e leitura sobre as

possíveis idealizações e o mal-estar docente implicados na trajetória desse profissional.

Diante disso, foram levantados questionamentos pertinentes que geraram o problema a ser investigado. Para tratar da constituição do Ser Professor, propõe-se compreender o seu processo formativo e apresentar possíveis aspectos que contribuíram para a idealização desse profissional na atualidade, entre os quais: a perda da capacidade sonhar, isso é, o olhar idealizado (as expectativas) que as pessoas lançam sobre o professor e que, conseqüentemente, ele cobra de si. Assim pensamos investigar como premissa se a formação do professor antecede o momento da graduação, sendo iniciada desde tenra idade, pois suas vivências podem fazer sentido e permitir significados para a sua identidade profissional, como Nóvoa pontua:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

A escrita da memória educativa, nesse contexto, será utilizada como dispositivo de pesquisa para a leitura da dimensão afetiva das experiências vividas pelo professor, a fim de identificar os possíveis condicionantes de suas ações no fazer pedagógico. No transcorrer desta dissertação, a concepção e os eixos fundantes da memória educativa foram fundamentados. Nessa perspectiva, a atuação do professor é o *locus* primordial de pesquisa, com um olhar em sua condição subjetiva frente às idealizações construídas em seu trabalho a partir da escrita da sua memória educativa. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018b, p. 40).

As descrições teóricas elencadas sobre a constituição docente caminharam para a possibilidade de lançar um olhar possível sobre a resignificação de sua atuação: um professor constituído como um sujeito de desejo, em que ações e intenções conscientes se desencadeiam do sujeito do inconsciente, que comparece e embaraça as “certezas ditas pedagógicas”. Na psicanálise freudiana, sustentação teórica desse caminho, foi apresentado diálogo entre pensadores do campo psicanalítico com viés na perspectiva da idealização e da condição subjetiva do Ser

Professor, que, possivelmente, repercutem em sua prática, para além do desafio de criá-la e reinventá-la.

A fim de atender ao desenvolvimento do tema proposto, configurou-se assim o trabalho: apresentação dos objetivos (geral e específicos); descrição do referencial teórico que tratará sobre aproximação possível entre psicanálise e educação, a escolha da profissão docente, a subjetividade da formação do professor, os construtos de idealização do Ser Professor (lançados pelo Outro e absorvidos pelo próprio professor) e as implicações dessa posição, a questão do erro e do não-saber na atuação do professor, a condição de ressentimento que pode encontrar o professor, a relação dessas percepções com o inconsciente e a memória educativa como dispositivo de pesquisa; e a apresentação da abordagem metodológica com a descrição da pesquisa, do contexto investigado, dos sujeitos participantes, dos tempos de pesquisa, do dispositivo de pesquisa e das estratégias metodológicas. Assim seguirá a análise e a discussão de conteúdo, a partir do entrelaçamento de saberes com as marcas constitutivas docentes e o que comparece na atuação profissional. Por fim, as considerações finais desta dissertação apresentam as percepções reflexivas que esta pesquisa provocou e a sustentação teórica evocada pelas leituras endereçadas.

Para clareza e norteamento deste trabalho, no próximo tópico, estão elencados os objetivos da pesquisa. O objetivo geral destaca o que foi tratado em um sentido amplo; e os objetivos específicos detalham as ações buscadas para a compreensão das particularidades da constituição e atuação docente. Para a compreensão do problema de pesquisa, cabe salientar que os objetivos se apresentam atravessados com a escrita da memória educativa e as estratégias metodológicas utilizadas nesta dissertação.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender como a constituição subjetiva do professor se manifesta na atuação docente a partir da escrita da sua memória educativa atrelada à sua fala na entrevista e na atuação observada em sala de aula.

2.2 Objetivos específicos

- Reconhecer marcas inscritas na constituição do professor e possíveis repercussões no trabalho docente.
- Explicitar aspectos da idealização do Ser Professor, a partir das expectativas criadas pelos outros para essa profissão e, conseqüentemente, as repercussões na condição psíquica do Ser professor.
- Identificar se a prática pedagógica desse professor é pautada em ações de reprodução do que foi vivido ou se podem desvelar criações originais/singulares.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Psicanálise e educação

A psicanálise busca compreender o ser humano em sua constituição a partir do estudo da psique. Essa concepção teórica para investigação encontra-se nos diálogos iniciais entre Freud e Charcot (FREUD, [1899] 1996, p. 6), descritos nas *Primeiras Publicações Psicanalíticas*. Os estudos de Freud acerca da histeria, a fim de compreender a função da sexualidade, nortearam o trabalho inicial da psicanálise. Ao colocar o ser humano como centro do interesse de estudo, criou-se a possibilidade de aproximação da psicanálise a diferentes campos do conhecimento.

Nesse sentido, possibilitou-se uma aproximação da psicanálise, enquanto campo de compreensão do inconsciente humano, e da sua relação com a educação. No campo educacional, foi possível estudar alguns conceitos entrelaçados à psicanálise, como inconsciente, transferência, desejo e castração, que, presentes na constituição subjetiva humana, também se evidenciam em relações implicadas no ato educativo.

A educação é o lugar a ser entrelaçado à psicanálise, pois permeia o processo constitutivo dos sujeitos. A partir de Nóvoa (1989, p. 436), é possível pensar na educação como maneira possível de transformação de práticas sociais e culturais nas quais estão inscritas marcas do ser humano. Os sujeitos implicados em suas histórias inscrevem-se como protagonistas de um legado histórico-cultural, e o campo educativo pode ser o espaço importante dessa construção.

A psicanálise tem muito a contribuir com a educação, pois, na relação entre os sujeitos, mais especificadamente entre professor-aluno, há um investimento da ordem do afeto. Nesse sentido, há de se considerar que a aprendizagem pode ocorrer por um processo de identificação, transferência e desejo. A psicanálise sustenta as implicações psíquicas que repercutem a partir dessa relação.

Entrelaçado ao pressuposto de que a relação pedagógica, típica da educação, endereça as relações humanas e a constituição do sujeito, pensa-se que esse laço pode ser estabelecido não apenas pelo desenvolvimento do saber em seu campo cognitivo, mas pela presença do Outro na constituição do sujeito imbricado

em laço social. Desse modo, cabe refletir sobre as contribuições que a psicanálise criada por Sigmund Freud pode apontar ao campo educativo, especificadamente, à constituição do Ser Professor.

O campo dos saberes freudianos evidencia que a questão da transferência vincula-se ao ato educativo, tendo como premissa o laço transposto de pai para filho. Essa suposição inicial corrobora a ideia de que a relação humana é implícita no campo educativo, sabendo que a aprendizagem pode se desenvolver para além de um conteúdo curricular, a partir do laço estabelecido entre o professor e o aluno. Assim, articular os saberes psicanalíticos ao campo educacional pode proporcionar melhor compreensão quanto à constituição da subjetividade humana. Essa questão é pensada por Freud ao tratar da lembrança inscrita pelos professores.

No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (FREUD, [1914] 1974a, p. 286).

Nesse sentido, a psicanálise pode contribuir no entendimento das questões identificatórias, da constituição da subjetividade e das manifestações do inconsciente que estruturam simbolicamente o sujeito e fazem ancoragem com o campo educacional. Freud pontuou que a psicanálise

como ciência não é o material de que trata, mas sim a técnica com a qual trabalha. Pode ser aplicada à história da civilização, à ciência da religião e da mitologia não em menor medida do que à teoria das neuroses, sem forçar sua natureza essencial. Aquilo a que ela visa, aquilo que realiza, não é senão descobrir o que é inconsciente na vida mental. (FREUD, [1917] 1990, p. 97).

Essa enunciação de Freud provoca um olhar sobre a psicanálise não em campo específico, mas como lugar de atravessamento que constitui e compreende a vida do sujeito. Portanto, utilizar os saberes psicanalíticos pode sinalizar contribuições para entender o sujeito Professor implicado em suas escolhas e angústias, imerso em complexidade.

Para compreender o ponto de partida na constituição subjetiva e na atuação docente, realizou-se levantamento em publicações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de artigos, livros, dissertações e teses que dialogam com a temática tratada neste trabalho. A partir dessa busca, foram selecionadas dez produções acadêmicas, elaboradas nos últimos dez anos, que entrelaçam a psicanálise à educação. Alguns dos estudos que

serão citados utilizaram a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa, que será melhor compreendida no transcórre desta dissertação. As produções citadas carregam marcas complexas de (in)conclusões ao caminharem na tentativa de compreender a constituição da subjetividade docente permeada de desvios, lapsos e incertezas inscritas no inconsciente.

Como produção do Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, Piantino (2019) elaborou o trabalho intitulado: “Língua portuguesa entre o desejo e a profissão: do lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito”. O autor buscou entender as marcas que emergiram da linguagem e os fatores da ordem do desejo dos sujeitos que implicaram a escolha do professor-sujeito em Língua Portuguesa. Com uma abordagem qualitativa, utilizou a escrita da memória educativa de professores de Língua Portuguesa com alusão ao método de “Interpretação dos sonhos”, de Freud, para a análise das palavras e da história de cada sujeito. Como resultado desse estudo, a memória educativa propiciou o olhar para si mesmo através das lembranças educativas com enfoque na auto-observação da constituição do sujeito.

O artigo: “Memória educativa como Dispositivo de Pesquisa”, elaborado por Almeida e Bittencourt (2018), elencou a produção de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que utilizaram a escrita da memória educativa para compreensão da subjetividade e da identidade docente em um diálogo com a psicanálise. A partir desse estudo, foi possível compreender

a escrita da memória educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder de construir uma verdade histórica e produzir uma nova relação a partir de suas vivências, reconstruindo sua identidade de educador, com repercussões no ensinar e aprender, e resignificando sua prática independente do cenário pedagógico em que atua. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 01).

Os autores Almeida, Bareicha, Bittencourt e Squarisi (2018), no artigo “Memória educativa e Marcas do Infantil na Constituição da Subjetividade: Compartilhando Experiências em uma Escola Pública de Brasília”, analisaram possíveis implicações da atuação do professor na constituição da subjetividade infantil e repercussões no ofício docente. Nesse trabalho, buscou-se pensar o lugar da escrita da memória educativa como cerne do sujeito em sua constituição. A pesquisa, pautada pela perspectiva qualitativa, utilizou, além do dispositivo da escrita da memória educativa, as observações, as entrevistas semiestruturadas e um

curso de formação. Esse trabalho provocou um olhar para além do que é visto ou aprendido sobre o infantil, a sensibilização sobre a constituição da subjetividade do professor, as repercussões no cenário da sala de aula e os laços com alunos: feitos, desfeitos e/ou refeitos.

Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Squarisi (2016), na dissertação de mestrado “O infantil na constituição da subjetividade: o memorial educativo de professores em escrita e ação”, buscou compreender o significado da dimensão infantil na constituição subjetiva dos professores à luz do aporte psicanalítico. Nesse trabalho, uma desafiadora e singular proposta se constituiu, inserindo a metodologia do sociopsicodrama, razão por que contempla, em seu título, “escrita e ação”, articulando sentido e significado entre a escrita do memorial e a vivência dos momentos de cenas representadas – psicanálise e sociopsicodrama. A vivência a partir do sociodrama e a escrita da memória educativa possibilitaram que as professoras participantes da pesquisa se vissem como alunas e percebessem o olhar docente como importante no processo de constituição, remetendo o infantil para o centro da subjetividade.

A partir de escrita de memória educativa e entrevistas semiestruturadas, Almeida e Bittencourt (2016) buscaram compreender a dimensão subjetiva dos professores que compartilham a docência em um Ambiente Virtual de Aprendizagem no artigo científico “Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem”. Tendo a psicanálise como pressuposto teórico, o estudo descreveu as possíveis repercussões da dimensão subjetiva dos professores na prática pedagógica na modalidade a distância e de forma presencial. Como resultado, foi possível compreender que a escrita da memória educativa e as entrevistas dos sujeitos participantes desvelaram as relações intersubjetivas estabelecidas com o Outro a partir de ações de transferência, de identificação e de sedução pedagógica, que implicam a identidade docente ressignificada pela experiência da tutoria.

A tese de doutorado de Gallert (2016), vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada “A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação”, apresentou como finalidade analisar a condição psíquica do professor que se configura enquanto sujeito da sua ação. Nessa pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos alicerçados na Epistemologia Qualitativa, com enfoque no estudo de caso de um professor. Essa investigação buscou compreender os elementos subjetivos que

configuraram a atuação e a formação desse professor, pautadas em sua história de vida. A partir do aporte teórico acerca da historicidade e da subjetividade da constituição do professor, essa pesquisa possibilitou entender que, mesmo diante de um cenário de desvalorização do professor, existem docentes comprometidos com a aprendizagem e que se mostram implicados por desejo no campo educativo.

Intitulado “Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI”, o artigo científico escrito por Altarugio e Pennachin (2015) provocou uma discussão a fim de elucidar o encontro entre a educação e a psicanálise, considerando a constituição do sujeito. Esse estudo oportunizou uma leitura sobre a relação subjetiva professor-aluno, considerando esses atores em suas vicissitudes e desejos. Esse artigo desvelou uma investigação bibliográfica sobre autores da psicanálise endereçados ao campo educacional, tratando da importância da formação continuada na constituição docente.

A partir da temática do XII Congresso Nacional de Educação, organizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Silva (2015) escreveu o trabalho acadêmico: “O diálogo da psicanálise e a educação no processo de formação docente”, propondo um olhar para a elaboração de políticas públicas de formação de professores com intuito de pensar na melhoria da qualidade de ensino sob a lente teórica da psicanálise. A partir de um estudo bibliográfico, foi oportuno compreender que a psicanálise não se mostra como salvadora dos problemas do campo educacional, mas apresenta contribuições sobre o aparelho psíquico e inconsciente do professor e de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Miranda (2012) entrelaçou, em um artigo científico publicado pela Revista Espaço Acadêmico, sendo ele intitulado de “O que toca a subjetividade do professor? Um estudo de psicanálise aplicada à educação na contemporaneidade”, os estudos de sua dissertação de mestrado e de sua tese de doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Esse artigo discutiu a subjetividade dos professores em situações de impasse com seus alunos, com enfoque nas temáticas da agressividade e da sexualidade. Sustentada pela psicanálise, essa pesquisa estabeleceu relações reflexivas a partir de depoimentos dos professores, desvelando como resultados as repercussões das experiências constitutivas do sujeito na identidade docente.

Com o título “Memória educativa e formação docente: o lugar ou (não) lugar dos saberes nas investigações orientadas pela psicanálise”, Bomfim e Chauvet (2010) elaboraram o artigo científico resultante de duas pesquisas de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse estudo investigou os possíveis efeitos que a leitura psicanalítica pode trazer à formação de professores, em especial àqueles que trabalham com crianças e adolescentes fora do suposto padrão de normalidade – com algum tipo de deficiência e em situação de vulnerabilidade/risco social. As autoras utilizaram a escrita da memória educativa a fim de perceber os (não) lugares ocupados pelo saber, sobretudo o inconsciente, nas trajetórias de vida e formação profissional dos professores. Essa pesquisa proporcionou um olhar sensível à formação docente que resgata a subjetividade dos professores que lidam com alunos em situações de risco e com pessoas com deficiência.

Esses estudos mostraram-se inquietantes e motivadores para continuar a complexa investigação acerca da constituição do professor e as possíveis repercussões em sua atuação profissional, considerando as frustrações desse ofício e o mal-estar docente diante de expectativas lançadas pelos alunos e por outros sujeitos que se implicam no campo educacional.

Nesse cenário, a presente pesquisa vem para retomar o enfoque de estudo com um olhar sobre a “idealização” que pode ser construída para a profissão docente e como o Isso (inconsciente) comparece na escrita da memória educativa, a partir da sua fala em entrevista e da observação da prática pedagógica em sala de aula. Esta dissertação procurou, com esse recorte, relacionar estudos que permitem a compreensão da subjetividade docente implicada em construtos de idealização sobre a constituição e a atuação do professor.

3.2 Caminho... Escolha... Decisão...

A constituição do sujeito pode ser permeada por conceitos passados de geração a geração. Isso pode influenciar sua visão de mundo, pois a maneira como enxerga as intempéries e bonanças do cotidiano podem refletir em seu agir. Nesta pesquisa, “constituição” é tratada como um conjunto de elementos que compõe a

maneira como um sujeito se porta diante das relações sociais, consigo mesmo e a ação de distintos aspectos que influenciaram em sua dimensão constitutiva. Diante disso, percebe-se que as ações, as atitudes e os comportamentos das pessoas podem repercutir experiências vividas e construídas consciente e inconscientemente ao longo da vida.

Dessa forma, compreender a constituição psíquica do Ser, suas escolhas e suas decisões podem refletir um entrelaçamento complexo, pois, apesar de habitarem em um mesmo mundo, apresentam concepções de vida únicas e diversas, fundamentadas em marcas simbólicas e inconscientes inscritas em sua constituição. Intervimos no sentido de levar o professor a refletir sobre sua prática, a compreender fenômenos, a destravar identificações, a pensar intervenções e a elaborar-se subjetivamente (PEREIRA, 2016, p. 25).

A sensação de completude do sujeito é comumente vista no “vir a ser” ou, na perspectiva capitalista, no “vir a ter”. “Se pensarmos como Freud, o aparelho psíquico não é dado desde as origens, mas ele se constitui.” (TANIS, 1995, p. 76). A constituição do ser humano pode ser permeada por uma condição de descontentamento em suas escolhas e um sinal de incompletude, fazendo, assim, com que possivelmente anseie por algo novo a cada etapa da vida. Essa situação é estreitamente percebida no desenvolvimento do seu trabalho. A escolha profissional pode ser a evidência de uma necessidade, de um desejo próprio, da vontade do outro ou daquilo que é possível em determinada época da vida. Isso demonstra a ação ou a tentativa do sujeito de sentir-se completo e/ou realizado.

A escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. (HUBERMAN, 2007, p. 40)

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

Nesse estudo, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o Outro é compreendido “não apenas como uma pessoa física, mas aos significados e significantes implicados em valores, ideologias e princípios”, em consonância aos

escritos de Silva (2019, p. 68). “Logo, a relação com o Outro é constitutiva para o sujeito, pois na relação com o Outro o sujeito adentra o universo simbólico, a linguagem” (SILVA, 2019, p. 73).

É possível que a escolha profissional ocorra em fases da vida em que o ser encontra-se em turbulentas mudanças físicas e psíquicas. Nesse sentido, pensar, escolher e decidir sobre o seu próprio futuro podem ser desafios para o sujeito. Será que se pode minimizar essa decisão à dimensão ocupacional e produtiva? É provocativo considerar as habilidades pessoais, o desejo do sujeito, as condições sociais, culturais e econômicas do contexto em questão e as motivações predominantes a fim de compreender esse caminho como um projeto de vida. Assim, pensar na constituição do sujeito é basilar. Tanis (1995, p. 21) pontua que “a dimensão histórico-infantil encontra-se presente como argamassa que permite liga entre os diversos tijolos que constroem o edifício teórico legado por Freud”, nessa concepção, propõe-se que o entrelaçamento histórico do sujeito provoque uma compreensão possível de suas escolhas.

Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível” para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências. (HUBERMAN, 2007, p. 40).

Ao pensar sobre a escolha profissional, as pessoas podem ser propensas a escolher por um modo de produção que lhes traga algum conforto, seja uma estável acomodação, a boa remuneração e/ou a satisfação em exercer aquele ofício. No entanto, em alguns casos, diferente disso, situações adversas da vida podem impedir o sujeito de realizar tais vontades ou imposições geracionais. Salienta-se que as decisões tomadas ao longo da vida, especificadamente as profissionais, podem ser influenciadas por inúmeras pessoas que passaram ou que permanecem em sua história, isso pode ocorrer consciente ou inconscientemente. Afinal, todos são sujeitos, dessa forma, estão destinados a viverem com o Outro e nesse ciclo constituírem-se.

O que Freud nos apresenta é a ideia de que não somos “senhores em nossa própria casa”, e acrescenta mais uma “ferida narcísica” àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e por Darwin: a Terra não é o centro do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora, a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade. (KUPFER, 1989, p. 52).

Neste estudo, é provocativo pensar nos laços sociais demandados pela vida. Como lugar, a escola foi escolhida como núcleo dessa investigação. A subjetividade na formação do professor implica-se no fazer da escola.

3.3 A subjetividade na formação do professor

Nesse estudo, pautado na perspectiva psicanalítica, propõe-se um olhar à subjetividade do professor, compreendida a partir das relações do sujeito consigo mesmo e os lugares (espaço-tempo) a ele endereçados. Assim, cabe ressaltar que as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, as relações estabelecidas, as percepções internas de si e do mundo integram a possível concepção de subjetividade nesse estudo. A subjetividade do professor contempla uma sedução pedagógica e um processo transferencial contido no ato educativo, considerando a relação aluno-professor. É válido compreender como se dá essa sedução pedagógica a partir dos estudos de Morgado.

A sedução na relação professor-aluno deriva do campo transferencial. O contexto dessa relação produz expectativas transferenciais e contratransferenciais que evocam protótipos identificatórios dos envolvidos. O professor é formalmente investido de autoridade – pela escola e pela sociedade –, independentemente de sua competência real para educar. Da maneira análoga que a autoridade para educar os filhos é juridicamente conferida aos pais, tenham eles condições para isso ou não. (MORGADO, 2011, p. 124).

A relação professor-aluno pode ser permeada pela busca do saber, contudo, considerando a subjetividade dessa relação, ressalta-se a dimensão afetiva que atravessa o espaço de aprendizagem e que influencia o ato educativo.

A relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. E essa relação humana não tem como base estruturante a razão, ou a inteligência, mas, antes, a emoção. Uma emoção que é contrária à regra, uma emoção irracional, uma emoção inconsciente que não ocorre sem reciprocidade. Conseqüentemente, ao focalizar quase que exclusivamente o aluno, o entendimento dominante mais encobre do que mostra a relação pedagógica em sua complexidade. (MORGADO, 2011, p. 113).

Ao tratar da subjetividade do professor e dos laços atravessados nessa relação com o aluno, é oportuno considerar o processo constitutivo do professor,

mais especificamente a sua formação. Ao deparar-se com a palavra formação, emerge reflexão sobre “dar forma a uma ação” e, destacando a constituição do professor, é válido salientar que essa é uma ação contínua e complexa. Ao mesmo tempo em que essa formação considera situações vividas no passado, desde a educação básica, a graduação e os cursos de formação continuada são essenciais para a atuação desse profissional, ou seja, perpassa toda a trajetória docente.

A formação de professores e a educação são temas complexos a serem discutidos. Esses aspectos podem estar conectados com contextos temporais ou podem ser situações que requerem um olhar atento independente das demandas geradas, para que não sejam movidas somente para necessidades passageiras, mas que estejam configuradas em propósitos implicados no sujeito. Não basta saber o que ensinar, é importante refletir sobre a promoção da aprendizagem imbricada pela subjetividade do professor.

Há de se considerar que as experiências adquiridas e os professores que passaram pela vida do sujeito-professor podem ter inspirado ações que o motivaram a agir com determinadas estratégias em seu trabalho. A identidade do professor pode ser desvelada a partir da sua condição de aluno vivida ao longo de sua história. Silva (2019) trata dessa relação professor-aluno a partir de uma perspectiva de pertencimento.

o professor, como sujeito e como aquele que ensina, também sofre incidências do Outro em sua tomada de posição e, por isso, tomaremos essa relação de forma dialética, entendendo que ambos os lugares – de aprendiz e de professor – estão imersos em um determinado campo social (SILVA, 2019, p. 23).

A singularidade em ser professor está em grande parte associada ao significado social que esse profissional representa para um sujeito. “O sujeito se constitui, então, na sua relação com o Outro” (SILVA, 2019, p. 37). O professor tem sido reconhecido como aquele que busca a emancipação do sujeito, mesmo diante de desafios e da complexidade representada na constituição humana. Esse processo formativo, tanto do professor quanto do seu aluno, é complexo, pois é subjetivo. “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo.” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 63).

A subjetividade está na condição singular que cada sujeito possui na construção de sua identidade diante de um contexto social. Ela está para além de

uma constituição biológica, pois considera o sujeito como um ser cultural, histórico e imerso em um universo simbólico. O desafio é proposto ao professor, pois ele atua na coletividade com a possível necessidade de olhar de maneira individual cada sujeito.

Antes de enxergar o Outro, nesse caso o aluno, é importante que o professor passe por um processo de autoconhecimento e compreensão do seu próprio processo formativo. Como pontua Silva (2019, p. 75),

A teoria psicanalítica nos ajuda a pensar que, embora o Outro cumpra um papel constitutivo para o sujeito, é apenas ao se separar desse lugar de objeto do desejo do Outro que ele pode vir a ser autor da própria história. Compreender essa relação dialética é fundamental para pensarmos no lugar do Outro.

A formação do professor está além de um currículo formal, ela perpassa experiências vividas durante toda a vida, que deixaram marcas conscientes e inconscientes. Nesse sentido, a psicanálise contribui com o campo educacional, ao propor uma apreciação da historicidade e constituição do sujeito-professor. Almeida e Bittencourt (2018) na escrita de uma produção científica, apresentada em Atenas, sistematizaram estudos que entrelaçam psicanálise e educação pontuando que

desse modo, se a Psicanálise é reconhecida como um trabalho e não apenas teoria, nós a compreendemos no intercurso teoria e prática, também podemos utilizar para questões mais amplas, pois tanto o setting analítico, quanto o cenário pedagógico, trazem a força do passado que a memória tem capacidade de resgatar. Para Calligaris (2010) numa Psicanálise, descobre-se que a vida adulta é sempre menos adulta do que parece: ela é pilotada por restos e rastros da infância. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 6).

A principal evidência de que a formação do professor pode ser submersa em sua subjetividade é o comparecimento de marcas simbólicas que tornam o processo formativo isento de neutralidade.

Essas marcas compreendem a dimensão subjetiva do Ser Professor, pois desvelam a relação única existente entre o sujeito e os locais em que ele viveu, as pessoas que passaram por sua vida, as conquistas e os desgostos que por ele foram vivenciados, em geral, a sua visão e a sua relação com o mundo.

Com a aproximação educação e Psicanálise, amplia-se a compreensão do significado da constituição subjetiva pessoal/profissional e sobre possíveis repercussões na sala de aula, pois ao escrever suas memórias o sujeito-professor se inscreve como pessoa, pensado como lugar de expressão da subjetividade na formação da identidade do educador, remete-nos àquilo

que nos constitui, à nossa realidade psíquica uma vez que nela se encontra a nossa verdade. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 02).

Essas relações sociais, evidenciadas na constituição do sujeito-professor, não são evidências de certezas, de resultados e de um processo formativo concluso, mas demonstram a cadeia complexa em que está inserida a identidade profissional de um professor. Mesmo com essa complexa caracterização, essas relações podem determinar a relação estabelecida entre o professor e o saber, o professor e o aluno, o professor e a educação.

Ao associar a figura do professor aos elementos citados, é válido destacar a função que a linguagem impera sobre essas relações. Pode ser a partir da linguagem que o professor implica-se naquilo que ensina, pode ser por meio dela que ele ouve e alcança seu estudante, pode ser através dela que o professor enxerga a educação como possibilidade de mudança. A linguagem é uma expressão consciente, que traz sentido às coisas e é o lugar onde o inconsciente comparece.

Nesse processo de subjetivação da relação professor-aluno, a linguagem mostra-se fundamental para estabelecimento de sentido e comunicação. A linguagem abre a possibilidade de o professor inscrever marcas simbólicas, mesmo que inconscientes, em seus alunos. Lajonquière (2002) afirma que ser sujeito é estar dialeticamente assujeitado ao discurso do Outro, num processo de sujeição ao campo da palavra e da cultura, antes mesmo de converter-se autor de seu próprio discurso.

Ao tratar da subjetividade e da relação professor-aluno, desencadeiam-se reflexões sobre a atuação docente. Contudo, desvela-se nessa questão o processo formativo do professor. É um processo contínuo, inacabado, incompleto e dura por toda a carreira docente. Não pode ser possível minimizar a formação de um professor com uma licenciatura ou cursos de formação continuada. A experiência no cotidiano alicerça a construção da identidade desse profissional.

A caminhada que consiste na formação do professor pode ser entendida com essa incompletude, atravessada pelo desejo. O desejo aqui não é entendido como uma mera vontade a ser satisfeita. O desejo, psicanaliticamente, é a possível motivação que leva o sujeito a querer sempre “algo a mais” e que, mesmo que esse “algo a mais” seja alcançado, sua totalidade nunca será atingida. Leandro de Lajonquière (1999, p. 136) afirma que “queremos saber sobre o desejo, mas não queremos saber da sua impossibilidade.” O desejo provoca vida à constituição

humana. Diante disso, a formação do professor terá sentido, pois é a partir do desejo que se constituirá como pessoa/profissional.

O encontro com o próprio desejo, o conhecimento de como se estabeleceu a linguagem e a compreensão de sua subjetividade são dimensões a serem analisadas a partir da escrita da memória educativa, que pode possibilitar o reconhecimento da identidade na constituição do professor e do sentido de experiências vivenciadas no seu tempo de aluno, marcantes em sua atuação como professor.

3.4 Um lançar transferencial em idealização

Para esse estudo, há de se pensar na subjetividade do Ser Professor contemplando o conceito de transferência proposto por Freud.

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (FREUD, [1901] 1996, p. 70).

Na perspectiva apresentada pelo autor, considera-se o contexto da análise, em que é proposta, no cenário clínico, a presença do médico e do seu paciente. Transpondo essa ideia, propõe-se para esse estudo o cenário educativo com as figuras do professor e do aluno. Nesse caminho, é possível refletir sobre a responsabilidade lançada ao professor na conduta com seu aluno.

A noção de transferência coloca em primeiro plano a responsabilidade do educador pela formação do aluno e a necessidade de que, para isso, ele sustente a posição de sujeito suposto saber independentemente da eficiência ou ineficiência do último método pedagógico – pois método nenhum garante, em última instância, o “controle” das aprendizagens. (MONTEIRO, 2016, p. 146).

O olhar da autora pode demonstrar um atravessamento de falta representada por um desejo. Além disso, Monteiro (2016, p. 149) afirma: “quando este sujeito marcado pela falta se endereça ao Outro, ele supõe neste Outro o saber sobre seu

desejo, isto é, sobre aquilo que lhe falta.” Esse pensamento pode provocar uma reflexão sobre a perspectiva da transferência proposta por Freud em

[...] o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo. (FREUD, [1911] 1996, p. 92).

Para além do comportamento, pode-se pensar no lugar profissional escolhido por esse sujeito. Pensando no professor no lugar do paciente podem-se destacar as marcas simbólicas empreendidas no inconsciente humano. Sabendo que essas marcas podem ser representações de falta demonstradas por um desejo. É um simbólico encontro com a sua criança do passado. “Em suma, ao deparar-se com uma criança, o adulto é remetido às suas próprias questões infantis, ao mesmo tempo em que recorre aos princípios educacionais vigentes em sua época.” (MONTEIRO, 2016, p. 133).

É inevitável não pensar na perspectiva da transferência sem considerar construtos de idealização que os sujeitos podem lançar uns sobre os outros. Nesse caminho, cabe pensar sobre a fragilização da capacidade de sonhar e de criação dos professores. Sabendo que as marcas deixadas transparecem no inconsciente humano com o possível intuito de suprir uma falta.

Em suma, é a falta constitutiva que leva o aluno a apostar na transferência e atualizar a realidade de seu inconsciente na figura do professor. Por outro lado, ao desconhecer esta marca constitutiva- a angústia da falta-, o professor deixa-se levar por promessas vazias: controles e métodos pretensamente mais eficientes, relações supostamente mais ajustadas e adequadas a todos os alunos e que, ao fim e ao cabo, apenas aprofundam a permanente insatisfação pedagógica. Afinal, o professor não tem definitivamente domínio sobre a transferência na “relação”, algo idealizada, com seus alunos. De fato, ninguém tem. (MONTEIRO, 2016, p. 129).

Nesse caminho, é como se o sujeito esperasse do Outro, o abastecimento de uma falta. Essa relação é contundente no campo educativo, já que a relação professor-aluno pode ser permeada por expectativas.

A relação professor-aluno constitui um equivalente simbólico do que é transferido, a saber: a realidade psíquica, o desejo inconsciente do aluno transferido para a figura do professor. Mas ela não se reduz, evidentemente, à mera repetição literal de vivências antigas da criança com seus progenitores. A relação professor-aluno tem suas especificidades próprias, sendo importante por si mesma. (MONTEIRO, 2016, p. 91).

O aluno aposta na transferência com seu professor porque supõe nele o saber sobre o lugar que ele ocupa no mundo, o saber sobre a vida adulta, sobre o tornar-se adulto, assim como sobre o desejo dos pais que o

mantém na escola. Para o aluno, enfim, o professor é quem supostamente sabe sobre seu desejo, ou seja: um sujeito suposto saber. (MONTEIRO, 2016, p. 126).

É na complexidade da relação dentro do campo educativo que se provoca a (im)possibilidade de pensar nos incômodos suscitados no sujeito-professor por essa idealização, a partir das expectativas lançadas pelo aluno na figura do professor.

Dentro dos limites da presente discussão sobre a impossibilidade de educação, cumpre destacar então a impossibilidade em que o educador se encontra de controlar, no ato educativo, seus próprios desejos inconscientes, pois ele se defronta de fato com duas crianças: a real que está à sua frente e a criança recalcada em si mesmo. Depara-se com esta criança ideal que gostaria de encontrar no aluno – e que o colocaria, em espelho na posição de adulto ideal-, ao mesmo tempo em que se depara com a criança ideal que gostaria de ter sido. Ou seja, através da criança recalcada em si mesmo, desde os primórdios de sua existência, depara-se com uma relação idealizada de completude. (MONTEIRO, 2016, p. 134).

Nesse estudo, cabe salientar que não há pretensão em apresentar estratégias ou soluções para a atuação do professor. Pretende-se aguçar reflexões a partir do olhar de autores da perspectiva psicanalítica sobre o Ser Professor, com enfoque nos desencadeamentos que o inconsciente influencia na prática pedagógica, sem nenhuma pretensão clínica associada à psicanálise. “Ora, o interesse da psicanálise não está em estabelecer uma suposta analogia entre teoria e realidade. Ela pretende trazer à luz fenômenos inconscientes presentes nas relações humanas.” (MONTEIRO, 2016, p. 145). Nesse sentido, a psicanálise

vem alertar os educadores sobre a diferença que subsiste entre aquilo que se tenciona atingir no aluno e a realidade do que se atinge dada a existência do inconsciente. Ela alerta sobre a impossibilidade deste ideal pedagógico de completude e plenitude, de felicidade, em nome da necessidade de adiar, protelar ou substituir nossas pretensões e realizações... A realidade da vida civilizada submete os sujeitos a esta condição inexorável de falta, isto é, de diferença. Arriscamos dizer que aí reside a origem do mal-estar pedagógico: a negação desta falta que marca o ser humano, com suas buscas infrutíferas de controle através de métodos cientificamente fundamentados e de relações pretensamente adequadas. (MONTEIRO, 2016, p. 152).

Diante disso, faz-se importante uma reflexão a respeito do processo transferencial e de idealizações que permeiam o Ser Professor. Inspirados nas concepções psicanalíticas, a transferência e o desejo denunciam uma falta. Assim, cabe refletir sobre o que desencadeia uma idealização diante desse cenário.

3.5 A idealização do Ser Professor

A palavra “idealização”, no contexto desta pesquisa, foi tratada como uma expectativa elaborada para além da condição humana, ou seja, um desejo que ultrapassa os limites da possibilidade do sujeito lançado a partir do olhar do Outro e que reverbera em sua subjetividade. Quando se faz uma análise mnemônica da infância, aqui entendida como espaço-tempo de experiências (TANIS, 1995, p. 65), percebe-se que algumas lembranças causam excitações, por espanto, mas também por admiração. Sem dúvida, existem pessoas que marcaram a vida de outras com atuações profissionais de distanciamento ou de aproximação. Isso integra a constituição do ser. Como descreve a experiência de Freud ao fazer referência aos professores.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de „ambivalência” a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, [1914] 1974a, p. 162).

Nesse sentido, sabe-se que a escola pode ser o espaço genuíno em que os seres humanos são marcados e deixam marcas, pois as atitudes do professor podem causar sensações de admiração ou de repulsa. Isso pode refletir na identificação ou não com as diferentes áreas do saber e, conseqüentemente, na escolha profissional de cada sujeito, como pontua Voltolini (2011, p. 31).

Alguém que escolheu ser professor (o mesmo vale para qualquer outra profissão) não chegou a essa decisão por acaso, mesmo se acredita ter feito sua opção sem muita reflexão, já que contam numa escolha profissional não só motivações conscientes, mas também fantasias inconscientes. Pesará, certamente, seja em sua decisão, seja no estilo que esse professor adotará em sua prática docente, a influência recebida dos vários professores que teve.

Considerando esse despertar admirativo pela figura do professor, pensa-se na influência que os professores estabeleceram na constituição de seus alunos. Constrói-se no imaginário coletivo que a atuação desse profissional pode requerer

tanta dedicação que, muitas vezes, tem suas vontades e seus compromissos pessoais negados e, junto a isso, podem ser geradas diferentes demandas que condicionam e padronizam a atuação de um “dito” bom professor, e contribuem para a construção idealizada, e talvez impossível, do Ser Professor.

Impossível não é sinônimo de *irrealizável*, mas indica principalmente a ideia de algo que não pode ser jamais *integralmente* alcançado: o domínio a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico. (KUPFER, 1989, p. 59, grifo do autor).

Sobre o professor, já foi lançado um olhar como aquela figura cujo trabalho não pode apresentar erro ou falta. Essa atuação, que pode requerer uma atitude indefectível, carrega em si uma responsabilidade de perfeição a todo tempo, o que, sem dúvida, pode ser um equívoco, pois a condição do erro é inerente a todo ser humano.

A construção do sujeito pode acontecer não apenas pelo “fazer e acertar”, mas pelas tentativas do que se pretende alcançar, e isso pressupõe erros, equívocos e um provável e consequente refazer maduro e consciente. Dessa forma, cabe reconhecer o Ser Professor como Ser Humano, como pessoa que aprende no erro e pode ressignificar a sua prática; pode ser na impossibilidade do acertar que o Ser Professor constrói o ato educativo.

Acreditamos que medir a competência do professor, tendo no horizonte tal conjunto de características, é apelar à onipotência. Tais exigências parecem conduzir-nos a um discurso idealista no qual a prática, do ponto de vista da linguagem pedagógica, mesmo sob esse tom humanista, torna-se prisioneira de uma ficção. Tudo isto parece dizer de uma prática tão ideal que o professor não se reconhece nela. (PEREIRA, 1998, p. 165).

Essa ideia do acerto constante mostra-se como reflexo histórico de uma educação que vislumbra um ideal formativo em massa. Nesse sentido, a visão tecnicista da educação demonstra trazer um possível modelo centrado na preparação em massa das pessoas. Esse molde de ensino parece provocar uma capacitação voltada ao coletivo e com a pretensão de um alvo único de sujeito a ser alcançado, ou seja, na modelação das pessoas com vistas a um ideal de ser. Assim, pode-se pensar no lugar em que se tem colocado a escola, ou seja, os paradigmas a que elas são designadas.

Assentada no paradigma de que qualidade em educação significa preparar os indivíduos para o enfrentamento da competitividade internacional, a escola passa ser pensada como empresa; o aluno, um cliente; o conhecimento, um produto comercial. (MONTEIRO, 2016, p. 25).

Historicamente, percebeu-se que esse modelo de educação foi permeado de questionamentos, dada a indispensabilidade da atenção individualizada à necessidade de cada sujeito. Esse novo olhar provocou inquietações reflexivas no ato educativo e, conseqüentemente, na aprendizagem. Será que esse progresso educacional, além do estudante como protagonista na aprendizagem, pensou no professor como agente de atuação? Mais uma idealização pode ser pensada: o “bom professor” pode ser aquele que consegue alcançar o estudante individualmente, independentemente se é responsável por uma turma de dez ou quarenta alunos. Será que esse alcance é exitoso? Ele se mostra desafiante diante da complexidade do conjunto de sujeitos que compõe uma turma em sala de aula. Voltolini (2011) levanta questionamentos pertinentes acerca dessa perspectiva.

Nem toda discussão pedagógica desenvolvida ao longo dos séculos foi capaz de resolver os dilemas que continuam atormentando os educadores no que diz respeito às finalidades da educação: educar para desenvolver talentos pessoais ou para contemplar necessidades sociais? Devemos desenvolver uma educação voltada para uma visão universal ou devemos educar na direção específica de uma dada profissão? Devemos flexibilizar o currículo na direção de viabilizar a inclusão de todos ou garantir seus pressupostos para manter o nível de qualidade? (VOLTOLINI, 2011, p. 38).

A cada ano que passa e, conseqüentemente, a cada geração que se constitui, parece crescer a necessidade por novos estilos de ensino, provocativos de aprendizagem. Essa necessidade gerada parece pressupor um trabalho criativo, crítico, reflexivo e cada vez mais engajado em questões sociais, culturais e sustentáveis. Para isso, cabe refletir sobre o investimento do professor em uma formação continuada, que oportunize a apropriação de tal capacitação e o possível encontro dos seus alunos com a aprendizagem. Se não bastasse a preparação acadêmica, há uma idealização (expectativas lançadas sobre o professor) de que um “bom professor” pode ser aquele que aborda a transversalidade curricular de uma forma criativa, natural e constante em seu trabalho.

Se há circunstancialmente momentos em que se pode dizer que alguém venha a ser um bom professor, esse somente o será quando ele atuar no avesso daquilo que prevê a racionalidade técnica dos inumeráveis compêndios pedagógicos de nosso entorno. (PEREIRA, 2016, p. 21).

Sabemos que este profissional, mesmo se assegurando das mais excelentes técnicas e de um conjunto incontestável de competências, defronta com o insucesso e o fracasso, seja do aluno, seja da instituição que o acolhe, seja do sistema educacional. Trata-se de uma profissão cujo fracasso é constitutivo; logo um profissional como o professor, que lida com

uma prática marcada pela incompletude, pela incerteza, não pode tratá-la por uma via meramente instrumental, susceptível de resolução a partir da aplicação de regras previstas pelo conhecimento científico. (PEREIRA, 1998, p. 167).

Diante de tal idealização, o sujeito-professor pode defrontar-se com um ser esvaziado naquilo que acredita como ação formativa e profissional. Essa premissa pode provocar um olhar reflexivo sobre o professor e a compreensão do seu desejo.

Acharam alguns ser pedir demais ao professor que compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada, como uma simples marionete cuja cordas o aluno fará brandir a seu bel prazer? Sem dúvida. O professor é também o sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. (KUPFER, 1989, p. 94).

A complexidade do saber pode consistir na associação de conhecimentos de diferentes áreas. Em contrapartida, aparecem especificações, fragmentos e delimitações dos componentes curriculares que demandam aprofundamento nos estudos. Será que cabe ao professor o domínio do seu campo de saber, e, ao mesmo tempo, a boa atuação e o diálogo com os saberes de outras áreas do conhecimento? Assim, é construída uma idealização do professor: aquele que ensina o conteúdo em seus fragmentos, e, ao mesmo tempo, associa conhecimentos de diferentes áreas para os estudantes. Cabe questionar até que ponto as formações iniciais e continuadas preparam o professor para lidar com tais demandas do conhecimento? Uma espécie de narcisismo pode contemplar o sujeito-professor que acredita caminhar na excelência do seu ofício.

Ser professor é admitir uma alta cota de narcisismo; um narcisismo professoral que parece impregnar a memória arcaica de todo aquele que se eu culpa da docência, dizendo-lhe que estar nesse lugar é se nivelar de modo abnegado e nostálgico aos “grandes homens modernos”: os mestres “autênticos”, “emancipadores” e “simbólicos”. Entretanto, parece haver um abismo considerável entre ser um professor proletarizado do real de hoje e buscar ser um professor grandiloquente do imaginário de ontem - personagem que parece nunca ter existido, senão como fantasma “de hipotética ancestralidade perdida”. Eis um fantasma que insiste em assombrar parte do magistério contemporâneo. O fato é que a profissão é bastante narcísica, de memórias e ilusões gloriosas e de pleno investimento em si. Mas é também uma profissão de muita rivalidade, muita afronta, com demasiado risco de deposição e de escárnio. Aceitar essa “profissão de risco” é aceitar um forte componente de incerteza e de conflito que podem ofender esforços de mascaramentos narcísicos. (PEREIRA, 2016, p. 158).

Acrescenta-se ainda que a amplitude das políticas educacionais para acessibilidade das pessoas deficientes, autistas e com altas habilidades provocou

um olhar minucioso para a valorização da diversidade e uma sensibilização para a necessidade das pessoas. Essas questões, normatizadas em lei, trouxeram um novo olhar ao fazer pedagógico e anunciaram uma escola possivelmente atenta não apenas à preparação acadêmica, mas pensante a respeito da socialização entre as pessoas. Para essa atuação, mostra-se necessário que a equipe escolar e o professor busquem uma formação voltada a este público de estudantes. É uma demanda complexa, dada a especificidade das deficiências, dos desenvolvimentos atípicos, enfim, das inúmeras constituições e necessidades dos estudantes. Inicialmente, uma sensação de insegurança com o novo, com o inesperado, pode ser percebida no professor, pois, antes de trabalhar com tal estudante, ele pode demonstrar querer conhecê-lo, a fim de pensar em um planejamento pedagógico possível. Essa questão é permeada de reflexões, pois trabalhar na perspectiva da inclusão mostra-se uma demanda urgente, contudo em que está contida uma complexidade de saberes e recursos didáticos diversos. Como afirma Voltolini (2011, p. 41):

Assim, conhecer a criança adequando nossa ação ao que agora sabemos dela torna-se uma paixão que anima o espírito pedagógico. Calibrar a atividade que lhe será proposta segundo o seu estágio de desenvolvimento, privilegiar recursos didáticos que envolvam seus interesses e traços culturais são exemplos recentes dessa perspectiva de adequação.

O mundo globalizado parece ter trazido facilidades para o cotidiano das pessoas e esses construtos mostram-se como frutos de pesquisas e realizações nascidas no ambiente acadêmico. As gerações nascidas no século XXI já conheceram o mundo com as facilidades da tecnologia e com elas foram acostumadas desde a mais tenra idade. Hoje se reflete sobre a impossibilidade de viver sem elas e, assim, os sujeitos do tempo presente convivem cotidianamente com mecanismos característicos do mundo globalizado. Não é em todo lugar que há escolas inteiramente preparadas com esse potencial tecnológico e, além disso, uma boa infraestrutura não basta, é um desafio ter professores, preparando estudantes em pleno século XXI, pouco interessados em tecnologia e em aperfeiçoar suas práticas de ensino. Assim, se pensa nesta demanda: como inserir, no ato educativo, a utilização de novas tecnologias diante de um déficit estrutural das escolas públicas? Como o professor pode implicar-se em tais demandas sem a compreensão utilitária de tais instrumentos?

Não resta dúvida de que tudo isso pode produzir impotência, pois quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem-sucedidas creditados em manuais, teses e livros, ao confrontá-los a com a sua própria atuação diária – e por vezes precária –, menos eles se acham com potestade suficiente para exercer a sua arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz cotidianamente. (PEREIRA, 2016, p. 209).

Além dessa nova tendência tecnológica, os sistemas de ensino demonstram passar frequentemente por mudanças legais, que demandam mudanças estruturais complexas. Sabe-se que as escolas são regidas conforme orientações estabelecidas por leis criadas pelas instâncias federal, regional, distrital e municipal. Até que ponto essas normatizações repercutem na atuação dos professores em sala de aula? É possível que essa tendência ideológica e de controle do Estado seja reflexo de resquícios históricos da constituição da profissão docente, como esclarece Nóvoa.

Aqui reside uma das explicações para a tendência, muito nítida na sua história profissional, de os professores se alinharem pelas posições políticas e ideológicas dominantes. A Monarquia nunca teve razões para duvidar da fidelidade dos seus professores de instrução primária, a República investiu-os como os principais apóstolos da sua causa e o Estado Novo confiou-lhes a missão de salvadores da Pátria. A caricatura deste alinhamento, numa espécie de absurdo que ninguém parece levar muito a sério, é nos dada pelo fato dos professores que exerceram a atividade docente nas primeiras décadas deste século terem sido obrigados a assinar, sucessivamente, declarações de fidelidade monárquica, de lealdade republicana e de adesão aos ideais do Estado Novo. É evidente que este alinhamento encontra a sua justificação última na fraca tecnicidade da profissão docente e na possibilidade de substituir sem grande dificuldade os professores rebeldes. (NÓVOA, 1989, p. 441).

Esse ideal de passividade pode distanciar o professor da construção de um ato educativo implicado em subjetividade. Assim, pensa-se em um Ser Professor que se constitua em questionamentos do que se pretende alcançar com tais determinações e, assim, possa construir uma atuação profissional implicada em cidadania e criticidade. “A defesa da autonomia dos professores implica inevitavelmente um contato mais estreito da profissão docente com abordagens científicas e a compreensão da complexidade (técnica e humana) do ato de ensinar”. (NÓVOA, 1989, p. 441)

Essas mudanças e inconstâncias em larga escala repercutem em inquietações na constituição dos professores e, conseqüentemente, em seus estudantes, levando-os a situações de comprometimento psíquico. O advento das

doenças emocionais alcançou as escolas, as salas de aula e os estudantes, além dos próprios docentes. Por diversos motivos, essas patologias atingiram os discentes e isso foi perceptível no trabalho em sala de aula. Atualmente, percebe-se um envolvimento maior de profissionais da área da saúde no acompanhamento de alunos para tratamento de tais dificuldades. Diante disso, cabe questionar sobre a condição psíquica do professor diante de um cenário de adoecimento.

Assim como os psicofármacos podem anestesiar a coragem moral daqueles que não se acham em condições de responder às demandas do outro social, a escola pode estar, materna e burocraticamente, exigindo um servilismo que apaga subjetividades e promove desistências. (PEREIRA, 2016, p. 168).

Pensando na sala de aula, questiona-se como o professor pode lidar com as dificuldades cotidianas e a complexidade da sua subjetividade e de seus alunos. Em face do exposto, salienta-se a multifacetada atuação docente. Configura-se, portanto, uma espécie de “Super Professor”, um ser heroico capaz de lidar com uma dimensão de atuações que vão além de sua formação inicial e que demandam constante formação continuada, articulação às experiências construídas no contexto escolar e o bom uso de habilidades de desenvolvimento pessoal. Isso provoca questionamentos e reflexões, como propõe Nóvoa (1989, p. 447): “Que professores temos? Que professores queremos ser? É possível construir uma forma nova de ser professor? É possível imaginar uma outra maneira de estar na profissão docente?”

Uma profissão cujo aspecto relacional é considerável remete-nos a algo do impossível. Mas o que é uma profissão impossível, pergunta Perrenoud? É uma profissão cujo fracasso é constitutivo, seja do sistema, da instituição, como a escolar, seja do professor ou do aluno. É uma profissão na qual a formação não garante um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais. Ao se trabalhar com sujeitos em suas particularidades, o sucesso nunca está assegurado, pois, afinal, nessa profissão se vive a ambiguidade, o desvio, a pulsão – essa que busca satisfação a qualquer custo e acima de qualquer moralidade -, pois esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre um outro, das singularidades impossíveis de se desvelarem. O bom professor, como qualquer outro, encontra-se nesse embaraço de impossibilidades nas quais o resultado positivo e funcional deve conviver com fracassos e insucessos. A ele não é possível, assim, se reconhecer em prática perfeita e positiva. (PEREIRA, 1998, p. 176).

Essa figura heroica está passível de erros. Será que consegue enxergar, em todo tempo, o estudante em suas necessidades? É imposto que saiba lidar com os estudantes deficientes, autistas e com altas habilidades, utilizando diferentes materiais, adaptações específicas e abordagens qualificadas. Isso é possível? Será que possui domínio significativo das novas tecnologias e consegue, além de

trabalhar o conteúdo nuclear, explorar conteúdos transversais? Será que ele não se restringe à especificidade do seu componente curricular, mas articula-se às diferentes áreas do conhecimento? É possível desenvolver um trabalho pedagógico consoante às novas exigências legais, sem considerar os seus condicionantes políticos e sociais? Como lidar com essas demandas complexas da diária atuação docente?

Um panorama mundial complexo, descrito por autores dos mais variados campos do saber como sendo de velozes mudanças, grandes desafios, intensa competitividade, descobertas científicas, acesso ilimitado a informações, valorização do conhecimento, exige sujeitos como *know-How* nos diversos setores da sociedade, especialmente capazes de operar a máquina industrial. Uma sociedade supostamente movida por muito conhecimento demanda sujeitos competentes, criativos, dinâmicos, capazes de conduzir um trabalho em grupo, além de uma infinidade de outras características associadas a empregabilidade. Os movimentos no campo educativo somam-se a esse panorama: a nova “Pedagogia científica”, o enfoque no processo de aprendizagem, a ruptura com uma educação tradicional pautada em algumas vertentes filosóficas. (MONTEIRO, 2016, p. 37).

É válido questionar se, por mais que o profissional tenha esse ideal (expectativas lançadas sobre ele) de atuação como objetivo, é possível alcançá-lo e permanecer nele durante toda a carreira docente. Assim, o “Super Professor” passa de uma figura heroica para uma posição questionadora do seu Ser Professor. Voltolini (2011) reflete acerca dessa condição:

Todo aquele que se aventurar no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dela?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. (VOLTOLINI, 2011, p. 27).

Nesse lugar de impossibilidade, encontra-se a ação docente. Trabalhar com pessoas é estar condicionado ao não controle; à falta. A singularidade subjetiva dos sujeitos conduz o trabalho pedagógico a um campo de complexidade e dinamicidade sem controle. Esse sofrimento do professor mostra-se atravessado por uma questão narcísica que conduz a pensar sobre a perda da capacidade de sonhar do professor e isso pode repercutir na sua atuação profissional.

3.6 A dimensão do não-saber

A história da educação carrega em si elementos de saber e poder que implicam a prática docente. Esse pensamento pode ser fruto de um ideal propagado na Grécia Antiga com a *Paidéia*, em que se pregava a constituição de um ser humano perfeito e completo, com a capacidade de desempenhar seu papel de forma “dita” eficaz. Nesse contexto, cabe problematizar a relação entre poder, autoridade e domínio do saber, pois é evidente que, no contexto grego, havia um propósito na manutenção das estruturas sociais, mas que são implicações históricas que repercutem no atual sistema escolar e, conseqüentemente, na atuação docente.

Não obstante, a relação pedagógica se assenta fortemente no dispositivo transferencial. O aluno tende a “depositar” na pessoa do professor tanto uma posição de dominação quanto uma posição de ideal ou, fundamentalmente, de “suposto saber”. Mas isso não se dá sem ambivalências, como Freud já o dissera. A todo momento, o professor será checado, interrogado, desafiado para saber se sua pessoa é digna de suportar esse ideal a ele transferido. Cordiè nomeia esse fenômeno de “duplo título”, que seria tanto o de uma pessoa real quanto o de um mestre ideal, evocados pela transferência. (PEREIRA, 2016, p. 110).

O ofício do professor mostra-se carregado de uma idealização do constante acerto e, conseqüentemente, de uma ilusória ideia do “não errar”. Ao assumir a condição de professor, o sujeito tende a imaginar que essa jornada profissional requer tamanho esforço de estudo e dedicação que a possibilidade de errar, em especial quanto aos conteúdos escolares, não pode ser considerada. Contudo, ao deparar-se com a complexidade do cotidiano escolar, pode passar a compreender que o processo de aprender é dinâmico, multiforme, variando de acordo com o tempo, o público-alvo, o contexto e as condições propostas.

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; e que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda a racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. (PEREIRA, 2016, p. 202).

Domingues (2013, p. 02), em sua tese de doutorado, afirma que: “Para o professor, a exigência de seu ofício é o poder da resposta, o poder da certeza. O professor apresenta o que todos desejam: o conhecimento.” Diante disso é preciso refletir sobre a validade do conhecimento construído, e até que ponto um saber

torna-se único e abrangente da totalidade. Em um mundo totalmente complexo, como é possível insistir em verdades únicas e imutáveis? Nesse contexto, encontra-se o professor, sua atuação necessita ser validada pelo conhecimento que constrói, mas não pode ser condicionada aos acertos constantes, é preciso reconhecer que quanto mais conhecemos, mais precisamos aprender a aprender. Para além do crédito da verdade única do conhecimento, é basilar acreditar na inconstância humana provocada pelas multiformidades do saber e de como ele é problematizado.

Pode ser um desafio que o professor reconheça sua possibilidade de não saber algo ou, até mesmo, de assumir que errou, pois se feito isso pode sujeitar-se, preconceituosamente, em reconhecer um estado de ignorância diante das pessoas ao seu redor. Na perspectiva psicanalítica, ao contrário do que pensam, ao assumir essa condição, não há caracterização de falha no fazer, mas há uma visibilidade da condição de incompletude do ser humano.

De outro modo, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2018b, p. 50) afirma que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Reconhecer que errou ou que não sabe de algo não são condições passageiras daquele que age por ignorância, contudo são evidências do sujeito que entende que sua constituição é recheada de construtos, mas não da totalidade. Pereira (2016, p. 161) mostra que um docente deve ser capaz de subjetivar o saber e a formação a ponto de fazerem parte de sua própria personalidade e capacidade reflexão.

Paimé, em seu um sobrevoo geral, diz que são vários os elementos que se fazem problemáticos e causadores da angústia docente: a globalização, a crise do estado-nação, a profissionalização, a homogeneização de currículos, a pauperização, a desregulação e até mesmo a feminização da profissão. (PEREIRA, 2016, p. 36).

Há de se refletir sobre a existência de tal totalidade em um mundo que o conhecimento mostra-se cada dia mais fragmentado, considerando as distintas especificações das áreas do conhecimento. A condição do errar e do não-saber é inerente ao lugar do professor, não há formação inicial e/ou continuada que esgote a construção do conhecimento. O reconhecimento de tal implicação pode desencadear em uma sensação de ressentimento por parte do professor, e, se isso for bem conduzido, problematizado e refletido, pode proporcionar uma autopercepção e uma invenção criativa de sua prática profissional.

3.7 Implicações na constituição do Ser Professor

Importante reconhecer que historicamente a educação esteve, também, sob o domínio religioso, isso pode evidenciar o controle social e uma imposição ideológica a ser transmitida pela educação, seja na manutenção de determinados sistemas, seja na reprodução das práticas de produção relacionada à ação humana em busca de um ideal transformador.

Como meio dessa transmissão de conhecimento e saber, que também envolve valores, dentre eles o de autoridade, destaca-se a figura do professor que na primazia histórica, mostrava-se como um profissional destinado a trabalhar com a elite, contudo, ao longo do tempo, sua atuação alcançou as demais camadas sociais, assim como a profissionalização se tornou um imperativo para atuação. É válido pensar que a formação de professores surge de décadas de lutas e insistências na esfera política para a deliberação e normatizações governamentais, para afinal ser reconhecida como profissão.

Nesse sentido, compreende-se que a atuação docente é permeada por conceitos passados historicamente. Isso influencia a prática pedagógica, pois a maneira como os estudantes e toda a comunidade escolar enxergam a figura do professor afeta o processo ensino-aprendizagem. Isso ocorre marcadamente na relação entre o professor e a matéria que ele leciona, como analisa Blanchard-Laville (2005, p. 98; 100), quanto à matemática.

O mais importante é a relação que cada um mantém com a matéria lecionada, porque isto tem repercussões sobre as relações que temos com os alunos. Penso que se temos uma relação demasiadamente rígida com a matéria, uma ideia demasiadamente rígida da matéria, somos nós mesmos rígidos; uma imagem mais flexível, mais situada no tempo, menos formal da matemática suscita outra atitude em nossa relação com os alunos. Por fim, ela atesta que a matemática mudou de função para ela: “Procuro, sobretudo, acalmar os alunos com referência à matéria, pois a matemática é uma disciplina que os angustia muito. Mas, para fazer isso, precisamos não nos proteger a nós mesmos por trás dessa barreira de matemática rígida e não ter necessidade disso como proteção”. [...] A história de Myriam permite-nos também compreender que a relação com a matemática é tecida em todo o decorrer da história psíquica do sujeito. O mesmo acontece com todo saber, e admitiremos desse modo que a questão da construção da relação com o saber de um sujeito não pode negligenciar toda a sua construção psíquica.

Assim, pode-se perceber a estreita relação entre o professor e a matéria que ele escolheu lecionar. A aproximação do sujeito ao saber proposto pode provocar a

aprendizagem e reverberar uma relação compreensiva daquilo que se pretende aprender e ensinar.

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

Sabe-se que, ao longo da história, até a contemporaneidade, o pensamento educacional sofreu alterações, e, conseqüentemente, a figura do professor passou a ser vista e valorizada de maneira multiforme. O advento da descartabilidade é visto não apenas na vida material, mas percebe-se seu reflexo nas relações humanas. Como destaca Zuin (2016, p. 63):

A descartabilidade do professor pode ser observada sob os mais variados prismas: ela está presente no professor que não suporta as péssimas condições de trabalho relacionadas a salários aviltantes, a jornadas de trabalho estafantes, à violência física e simbólica entre os alunos e contra os próprios professores, ou então no professor que é demitido das escolas particulares por não ter sido de total agrado para seus alunos clientes. Não por acaso, atualmente há várias propagandas da televisão que tentam valorizar a figura do professor de forma explícita. Contudo, se tais propagandas são cada vez mais constantes, é porque também há muito tempo o professor já não possui a valorização que tentam lhe atribuir. E mais: muitas vezes justificam-se, ideologicamente, todos os problemas acima listados como um fardo que o professor tem de tolerar porque possui uma espécie de vocação, de uma essência professoral que deveria fazer com que aceitasse de bom grado a supostas mazelas de seu destino. Mas é justamente em tempos como esses que é preciso enfatizar a relevância do papel do professor. Sobretudo nos tempos da chamada cultura digital, na qual prevalece o paradoxo de se ter acesso a uma quantidade incomensurável de informações sem que sejam feitas relações que poderiam tensioná-las, a ponto de se transformarem em conceitos. Mais do nunca, o professor ocupa um posto decisivo no que diz respeito à organização e discussão de tais informações com seus alunos.

A desvalorização do profissional influencia na constituição do Ser Professor e pode ser compreendida pelo exagerado enaltecimento daquilo que é novo e, conseqüentemente, no descarte do que parece ser antiquado. Destaca-se atualmente a presença dos manuais didáticos, o fácil acesso ao conhecimento, a educação empresarial e o advento da educação a distância, não como estratégia de alcance e disseminação da aprendizagem, mas no sentido de comercialização educacional, como pontua Oliveira (2009, p. 753) em seu estudo.

Coloca-se a questão: a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser

“comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital.¹¹ À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria. A repetida afirmação de que educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade. Pode ser aceita apenas como um dever ser, como formulação programática.

A aprendizagem é construída a partir da relação com o Outro, sejam objetos ou pessoas. Mesmo assim, é válido salientar que a presença humana contribui para mediar e constituir essas relações de maneira singular, o que aprimora o processo educativo e em que se reconhece, portanto, a importância de “Ter” um professor. Assim, por mais assertivo que seja um manual didático, é inegável destacar que o professor pode propor uma mediação e orientar o trabalho pedagógico com seus alunos implicando subjetividade. Prazeres (2012, p. 24) postula que “Cada sujeito se constitui numa relação ocupando um determinado lugar a partir dos lugares ocupados por outros: processos de identificação”. Em perspectiva semelhante, Kupfer enfatiza a importância da relação com o Outro.

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele que possa servir de suporte para esse diálogo. Por isso, a pergunta “O que é aprender?” envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender com alguém. (KUPFER, 1989, p. 84).

Além dos livros e outros materiais didáticos, o advento da tecnologia trouxe facilidade no acesso ao conhecimento. É indubitável que a criativa dinâmica de vídeos, animações e outros formatos tecnológicos educativos despertam a atenção e o interesse da atual geração de estudantes de maneira surpreendente. Para além do uso das ferramentas digitais, o encontro do sujeito-aluno com o sujeito-professor pode possibilitar caminhos de aprendizagem em uma perspectiva dialética e identificatória, como Paulo Freire analisa em *Pedagogia da Autonomia*.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2018b, p. 25).

A acessibilidade ao conhecimento denuncia um sistema implicado em influências midiáticas. Os condicionantes do capitalismo estão amplamente enraizados no campo educacional, constroem uma espécie de educação empresarial. Discursos inadequados dos estudantes, direcionados aos professores, como: “Meu pai que paga o seu salário”; “Professor, você só está aqui porque a minha família lhe paga”, são recorrentes no espaço escolar. Apesar da veracidade do fato, esse discurso pode fragilizar a autoridade docente e evidenciar a comercialização na instância educacional. Isso pode colocar em jogo a concepção de educação e as relações humanas estabelecidas na escola.

O mal estar, esse “sentimento de um vínculo indissociável” com mundo, que Freud renomeia como “angústia”, também acomete de maneira incondicional o campo da educação. Professores se dizem angustiados ao se perceberem cada vez mais destituídos, desrespeitados e desautorizados por uma civilização que parece ter posto em declínio o “discurso do mestre” em favor do discurso do capitalista. (PEREIRA, 2016, p. 35).

A educação à distância pode ser facilitadora na promoção da aprendizagem, pois oportuniza, no processo educativo, a comunicação entre lugares e espaços longínquos. Para além da interlocução comunicativa, essa estratégia de aprendizagem pode provocar uma troca cultural e acadêmica entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Mesmo diante de tais benefícios, é preciso refletir sobre os impactos que a tecnologia educacional pode provocar. Refletindo nessa perspectiva, Moraes (2012, p. 259) escreve que

a informática na educação só terá um caráter democrático quando a superação da dominação humana for um processo em marcha, pois, de outra forma, a inovação da educação com as novas tecnologias terá o seu limite circunscrito aos interesses do capital, sendo assim uma inovação reguladora e não emancipatória.

Esses aspectos elucidam o que Freud afirmou ao mostrar as três profissões impossíveis: educar, governar e curar (FREUD, [1937] 1980, p. 341), entrelaçado ao pensamento de Kupfer.

Sobre essas afirmações, duas observações podem ser feitas. A primeira é que tais afirmações podem bem ser uma das peças para o quebra cabeça que Freud propõe ao afirmar que a educação é uma profissão impossível. Veja-se aí o paradoxo entre ser necessário, para bem educar, um contato do educador com a sua própria infância, e o fato de ela não nos ser mais acessível. A segunda, retraduzida por Maud Manonni, leva a supor ser necessário que o educador se reconcilie, volte a “ficar de bem” com a criança que há dentro dele. No entanto, mesmo que não seja essa a saída escolhida pelo educador, é possível perceber, na ideia de uma reconciliação

com a criança que nos habita, uma enorme riqueza de possibilidades e de reflexões (KUPFER, 1989, p. 48).

O complexo campo da aprendizagem e as demandas relacionais e de identificação geradas na relação professor-aluno desvelam marcas encobertas no inconsciente humano que caminham na tentativa de compreender a subjetividade humana.

3.8 Um sentido docente em ser ressentido

Os diversos e diários questionamentos do Ser Professor podem ser frutos de insatisfações; de negações do seu desejo; de sonhos não conquistados; de habilidades não adquiridas, mas requeridas pelas demandas do seu ofício; de um esforço realizado, mas não recompensado. O professor, ao deparar-se com tais desafios, pode passar de uma configuração heroica para uma condição de frustração, e, conseqüentemente, posicionar-se em um estágio de ressentimento, procurando algo ou alguém para justificar as mazelas de sua vida. Nesse sentido, Maria Rita Kehl (2004, p. 11) caracteriza o ressentimento como

uma constelação afetiva que serve aos conflitos do homem contemporâneo, entre as exigências e as configurações imaginárias próprias do individualismo, e os mecanismos de defesa do eu a serviço do narcisismo. [...] Ressentir-se significa atribuir a um outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar. Nesse aspecto, o ressentido pode ser tomado como o paradigma do neurótico, com sua servidão inconsciente e sua impossibilidade de implicar-se como sujeito do desejo.

Essa transição do imaginário construído em ser “O” professor para a (im)possível implicação nessa condição perpassa uma série de questionamentos vitais e até agressivos para a constituição do sujeito profissional. Ao deparar-se com o desafio de atuação na carreira docente, o professor pode tornar-se ressentido e acabar por responsabilizar o Outro, seja o sistema de ensino, a família ou outras instâncias que o influenciaram a seguir tal profissão.

Amiúde, eles demonstram narcisicamente rechaçar qualquer iniciativa de apropriarem-se de sua potência, de sustentá-la, de externá-la e, como tal, de colocá-la à prova, com todos os riscos que disso deriva. Esses professores parecem mesmo cair antes da queda. Inibem-se antes de se

mostrarem. Daí, os desafios do cotidiano, como o desinteresse dos alunos, as afrontas juvenis, as fragilidades da organização escolar: bem como os dramas particulares, os desencontros conjugais, os lutos procrastinados e secretos crimes privados - como vimos-, são capazes de promover uma inibição generalizada a ponto de paralisá-los com um amargo sentimento mortal de impotência. Entregues aos efeitos sombrios da lassidão, à “desposseção de si”, faltar-lhes-ia a coragem moral de que fala Freud; a coragem de não se ceder de seu desejo. (PEREIRA, 2016, p. 157).

Comumente pode ser percebida, nas discussões entre os professores, a culpabilização do sistema de ensino e/ou do governo como responsável pelo fracasso escolar. Não se pode tratar tal fato com ingenuidade, pois sabe-se que as pessoas que constituem os sistemas de ensino e o governo possuem responsabilidade na efetiva organização e influência no contexto educativo. Mesmo diante disso, é importante que o professor enxergue sua atuação como influenciadora na construção de um processo educativo. Não reconhecendo a problemática citada, o professor acaba ressentindo-se, transferindo suas falhas de atuação profissional e caracterizando-as como culpa do sistema/governo.

Em outros casos, o professor acaba por responsabilizar a família pela atuação na docência, pensando que decidiu seguir para o magistério por influência familiar, ou foi encaminhado a realizar um curso de licenciatura pelas (im)possíveis condições (socioeconômicas) apresentadas em determinado contexto de vida. Nesse caso, reconhece-se como um sujeito de desejo negado e prometido a seguir aquilo que era necessário ou que era possível.

Nas transferências de culpabilização citadas anteriormente, propõe-se um diálogo com o que o filósofo Max Scheler (1912 *apud* KEHL, 2004, p. 13) chama de “envenenamento psicológico”, que, segundo Kehl (2004, p. 12), pode ser caracterizado como “o estado emocional do ressentido, um introspectivo ocupado com ruminatórias acusadoras e fantasias vingativas”. Os questionamentos realizados pelo professor ressentido acabam por generalizar situações de macro instâncias para uma justificação psíquica do seu eu.

A culpa que o ressentido insiste em atribuir a um outro, responsável pelo agravo, é a face manifesta do sentimento inconsciente de culpa que o “envenenamento psíquico” – o retorno das pulsões agressivas sobre o eu – produz. O ressentido é um vingativo que não se reconhece como tal. (KEHL, 2004, p. 13).

É possível que o professor ressentido coloque-se em condição de vítima, muitas vezes, com uma postura infantilizada, desejosa de proteção diante das angústias e frustrações que não possuem controle. A cena educativa, em que está

envolvido o professor, pode desvelar a perda do Objeto, levando o professor à condição de ressentimento. Como citado no início deste trabalho, diferentes são os aspectos que levam o professor a transitar do ideal para as implicações cotidianas da profissão. Nesse sentido, é importante lembrar a análise de Pereira (2016, p. 108):

Com efeito, há um imperativo de tudo ser imaginariamente vivido em um presente alargado e com um expressivo paroxismo. O sujeito é elevado à obrigação de se satisfazer sob a pena superegoica de achar-se em defasagem. Aqui, as vicissitudes do mortífero superior mostram sua face mais sadiana: o sujeito se culpa por não conseguir gozar aqui e agora tanto quanto a civilização lhe exige. Se na época republicana e Industrial de Freud o sujeito deveria produzir mais e mais renúncia pulsional para suprir a fome voraz e moral do Supereu, em nossos tempos o sujeito é impelido a produzir mais e mais excesso funcional para suprir essa mesma fonte. Como reconhece Slavoj Žižek, o Supereu controla a zona na qual esses dois opostos se sobrepõem: a ordem de sentir prazer por cumprir seu dever passar a coincidir com o imperativo de ter de gozar a todo custo.

A idealização de o professor não poder “errar nunca” e ter o domínio do conhecimento em sua inteireza pode levá-lo a um desconforto em poder assumir que não sabe algo de seu componente curricular. Essa posição narcísica pode enrijecer a atuação docente. Quando o professor é colocado em uma turma com muitos estudantes, além de tentar buscar “controlar” a disciplina, lidar com as rotinas de uma sala de aula, mostra-se em conflito ao ter de aplicar um olhar atento às necessidades de cada estudante. Como fica a condição psíquica do professor diante desse cenário de complexidades?

Conhecer diferentes transtornos de aprendizagem, saber lidar com pessoas com as mais variadas deficiências e entender o desenvolvimento atípico de um estudante pode ser um desafio. Por mais que o professor busque esse conhecimento, é complexo afirmar que ele terá o domínio por completo de tal assunto, a não ser que seja um especialista dessa área. E nessa dicotomia é desvelada a enunciação de incompletude do professor, como Pereira pontua:

Eis uma prática cujos ideais de simplicidade geram contradições difíceis de ultrapassar: privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores universais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua maestria ou expor sua vontade de domínio? (PEREIRA, 2016, p. 207).

A ilusão do domínio na sala de aula e a capacidade de acessar e transmitir o conhecimento em sua inteireza perpassam questões de impossibilidade docente. Isso explicita a subjetividade humana e a constituição demandada do Ser Professor. Esses aspectos remetem a situações de idealização, por mais que o professor busque inseri-las em sua prática pedagógica, é desafiador afirmar que ele trabalhará dessa forma em todas as suas aulas. Essa idealização pode ser percebida pelas expectativas lançadas pelo Outro e como isso repercute na condição psíquica do professor ao levá-lo a uma condição de perda da capacidade de “criar” no ato educativo.

Por mais que o professor se mostre implicado em realizar um trabalho de maneira responsiva, isso não pode assegurar que realizará sempre um trabalho excelente. A falta é inerente ao ser humano, o erro integra a sua ação e a incompletude caracteriza uma busca incessante.

O problema é que, por mais que o professor responda a todas essas demandas seu êxito profissional dependerá do “êxito de todos”, e isso o torna igualmente vulnerável. Situando-se no epicentro desse fenômeno, ele sabe que grande parte do sucesso de seu ensino será julgada, por exemplo, pelo cumprimento de programas, pelas avaliações institucionais, pelos resultados de seus alunos, pela lida com os pais, etc. Toda a transmissão do saber não é uma atividade neutra. O professor terá de afrontar o outro e não poderá cumprir tal missão sem que sua subjetividade não seja fortemente avaliada: suas faltas, suas aquisições, sua personalidade. Sua palavra, na verdade, revela sempre seu inconsciente. (PEREIRA, 2016, p. 109).

O desejo de tornar-se este professor heroico que realiza todas as demandas levantadas com uma (im)possível excelência pode ser uma tentativa, uma busca incessante, mas suscetível a um caminho de ressentimento. Isso porque o sujeito não deseja classificar-se como derrotado, mas prefere identificar-se como vítima de várias demandas surreais. Nesse caso, o professor ressentido, em vez de arrepende-se por suas falhas e posicionar-se na busca de melhoria, dedica-se a acusar e transferir a culpa de suas mazelas ao Outro (sejam as pessoas seja o próprio sistema de ensino/governo).

Destaca-se que o ressentimento não é um conceito da psicanálise, KEHL (2004) afirma ser “uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo” (p. 11), porém, associado à psicanálise, em seu aspecto clínico, aponta que:

o ressentimento articula-se a um aspecto ético, que Freud batizou de covardia moral. O ressentido seria aquele que renuncia a seu desejo em nome da submissão a um outro, mas depois vem cobrar, insistentemente, pelo desejo negado. (KEHL, 2004, p. 20).

O sintoma pode representar, por um lado, um ato de “covardia moral”, em que se cede de seu desejo em nome de certo apagamento ou demissão subjetiva; e, por outro, uma medida defensiva que se acha a disposição do Eu; medida essa que não viria a favor do desejo, mas contra ele. Em todo caso, como assinala Freud, “uma dose maior de coragem moral teria sido vantajoso para pessoa em causa”. (PEREIRA, 2016, p. 148).

Digamos que haja uma covardia moral nesse deixar-se cair que o faz recuar de algo antes de enfrentá-lo. É possível que o docente que se nomeia depressivo não se veja como um covarde, mas é certo que ele tenderá a perceber os efeitos dessa covardia moral inconsciente em vários aspectos de seu modo de subjetivação. (PEREIRA, 2016, p. 153).

É válido destacar que todas as profissões são recheadas de lamúrias e situações desconfortantes, o que cabe questionar é a tamanha amplitude em que as mazelas da profissão docente evidenciam-se. Talvez, se o professor saísse dessa posição de ressentido, vitimado e injustiçado e assumisse uma condição de arrependimento e autorresponsabilização, seria diferente para lidar com tais demandas. Maria Rita Kehl (2004, p. 22) sugere que “O arrependimento seria uma saída possível do ressentimento: aquele que se responsabiliza por uma escolha que redundou em fracasso ou sofrimento pode arrepender-se, sem precisar culpar ou acusar alguém pelo prejuízo”.

Sabe-se que tal processo de reconhecimento de suas ações, atitudes, falhas e comportamentos permeia uma condição consciente, talvez, facilmente identificada, mas é marcada por uma condição inconsciente, não comumente vista, mas completamente presente nas entranhas da constituição do ser. Diante disso, a psicanálise mostra-se favorável a essa busca incessante, que não é linear, muito menos imediata, mas contribui no encontro com o seu próprio eu ao fazer as pazes com sua história constituída. Há de se pensar sobre a saída para a condição do ressentimento a partir do desenvolvimento da capacidade de criar, ou seja, um encontro com a criatividade.

A psicanálise é patrimônio social e deve ser tomada enquanto tal a fim de contribuir para o aprimoramento tanto desse patrimônio quanto da sociedade em que se encontra. (PEREIRA, 2016, p. 71).

Entendemos que a clínica não se reduz somente às práticas de consultórios de médicos, psicólogos e psicanalistas. Mas a tomamos como atitude ou uma conduta que permite pôr em marcha um sujeito em constante reflexão, de fazê-lo emergir para que se tenha também a chance de fazer sua subjetividade realizar-se. (PEREIRA, 2016, p. 77).

Para isso, o resgate e/ou reconhecimento da memória educativa do professor poderá permitir a compreensão de sua constituição; aquilo que, possivelmente, nunca foi compreendido passa-se para uma reconstrução de identidade por meio do inconsciente. Enfim, com bem escreveu Lajonquière (1999, p. 140): “fazer as pazes” com a criança que está dentro de si.

3.9 A inscrição evidente do inconsciente

“O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica.” (FREUD, [1900] 1996, p. 637). Essa citação pode retratar, de forma clara e sucinta, os estudos e trabalhos realizados por Freud. Estudar o inconsciente é um dos conceitos mais complexos a serem realizados pelos sujeitos. “O inconsciente é o núcleo em torno do qual gira a psicanálise, sendo a teoria, basicamente, uma tentativa de compreender sua formação e funcionamento” (MONTEIRO, 2016, p. 92).

Esse foi um tema que despertou a atenção de Freud e direcionou os seus trabalhos, pois o autor acreditava que neste espaço estavam armazenados pensamentos, sentimentos, memórias, percepções e experiências da vida. Freud sistematizou e popularizou o estudo do inconsciente, mostrou ao mundo a influência dele na mente humana e, conseqüentemente, fundamentou questões relacionadas às habilidades de pensar, sentir, perceber o mundo e ser percebido pelo mundo. Aspectos a serem considerados não apenas na condição atual, mas nas lembranças implicadas, historicamente, na constituição do sujeito, como considera Tanis (1995, p. 33), ao tratar do inconsciente.

Assim, acredito que possamos começar a delinear com um pouco mais de precisão o terreno do infantil a ser discutido neste trabalho. Não como um reservatório de lembranças conservadas intactamente, ou como repertório de comportamentos atribuídos à criança do adulto. Estamos nos aproximando de uma temática muito cara a Freud, que é modo pelo qual o psíquico registra ao mesmo tempo em que se constitui pelas aventuras infantis. Está em jogo a eficácia destas experiências e sua força viva no presente.

É importante destacar que Freud acreditava na ação do consciente no comportamento humano, mas considerando que só representa uma fração da

totalidade da realidade psicológica. As ações do homem são ditadas pela dimensão inconsciente da mente, o que reflete nos estados cognitivos e de comportamento. Os estudos sobre o inconsciente provocam reflexões sobre o não controle da vida e das ações cotidianas. Relacionando à escola, que se fundamenta em uma historicidade de previsibilidade, Kupfer (1989) utiliza fundamentos psicanalíticos para elucidar a complexa relação entre educação e psicanálise.

Por acreditar que o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o impoderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógica-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade. (KUPFER, 1989, p. 97).

Essa dinâmica evidenciada pelo inconsciente provoca uma reflexão sobre o caráter normativo, prescritivo e ordenado do campo educacional. O professor, sensível à existência do inconsciente na constituição do sujeito, poderá adotar uma postura diferente no ato educativo. Como afirma Kupfer (1989, p. 97)

Do mesmo modo, o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como uma ponta de um iceberg muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

Esse olhar citado por Kupfer não faz relação a um processo educativo de desleixo ou irresponsavelmente livre, mas condiz a uma conduta docente que enxerga a ação do inconsciente na constituição do sujeito e as contribuições dadas a partir dessa percepção.

Ora, não há como construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico sobre o inconsciente, já que esse saber poderia ser reformulado mais ou menos assim: não há método de controle do inconsciente... Conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode levar a uma posição ética de grande valor, você coloca diante de nossos verdadeiros limites, e nos reduz a nossa impotência. (KUPFER, 1989, p. 75).

Nesse sentido, é possível sensibilizar-se em relação ao comportamento alheio. Vem à tona o questionamento sobre o condicionante das ações do tempo presente como reflexos das vivências oriundas do passado. Na escola, ao observar o ato educativo de um professor, pode-se analisar se essa ação é a reprodução de

uma situação vivida em seu passado (o que pode fazer parte de sua memória) ou se suas atitudes refletem desejo de mudança, pois estão recheadas de criatividade e diversidade nas estratégias didáticas. Pereira (2016, p. 56) fala que “importa mais saber o que o sujeito faz com o que fizeram de si”. Dessa forma, cabe entender a temporalidade das construções psíquicas, bem como a memória como fruto de vivências significativas. Almeida (2003, p. 03) afirma que “a memória em toda sua complexidade guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história, não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual”.

Assim, evidencia-se a necessidade de entender a importância da memória educativa e a condição da temporalidade nas ações dos indivíduos, seja nas situações cotidianas da vida ou na prática pedagógica, no caso dos professores.

O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. (KUPFER, 1989, p. 94).

Por denunciar uma falta, é proposto que esse desejo caminhe em uma tentativa de compreensão do Ser Professor. Nesse caminho, a escrita da memória educativa poderá endereçar e imbricar o sujeito em sua constituição.

3.10 Memória educativa: marca aqui, marca acolá

As marcas de constituição do Ser, deixadas pelo Outro e por experiências situacionais diversas, são registradas de forma consciente e inconsciente. Desse modo, mesmo que as decisões e escolhas profissionais sejam aparentemente tomadas autonomamente, elas podem carregar marcas do inconsciente, talvez não descobertas, mas completamente enraizadas em sua história. Neste sentido, a psicanálise mostra-se como uma estratégia de investigação e conhecimento do Ser. O tempo e a memória serão fundamentais para a compreensão existencial, como pontua Tanis (1995, p. 42),

Tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva com os quais nos defrontamos em nossa existência, e de um modo muito particular na experiência analítica. Tempo e memória nos mobilizam a

retomar uma perspectiva histórica na compreensão do sujeito e da própria teoria psicanalítica.

Nessa perspectiva, o estudo com base psicanalítica é fator determinante para compreender as reais motivações e a intencionalidade das atitudes, dos comportamentos, das escolhas e das decisões das pessoas, sabendo que muitas das ações humanas são conduzidas por questões inconscientes e que estão alicerçadas em sua constituição. Freud, aproximadamente em 1900, trouxe a proposição de que o inconsciente é o próprio psíquico e sua realidade essencial. O autor afirma, citado por Blanchard-Laville (2005, p. 41), que o inconsciente possui uma “natureza íntima que é tão desconhecida quanto a realidade do mundo exterior, e a consciência ensina sobre ele de uma maneira tão incompleta quanto os órgãos dos sentidos sobre o mundo exterior”.

A percepção do tempo e a análise da memória trazem consigo uma oportunidade de compreender o sujeito-professor em sua constituição. A relação primária que ele demonstra com alguma área do conhecimento durante sua condição de aluno já pode denunciar um estreitamento identificatório, como descreve Blanchard-Laville (2005, p. 102),

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

Há nesse sentido, um processo de esclarecimento a ser realizado: será que o sujeito se identificou com a profissão docente a partir da admiração por um professor de sua vida escolar e, conseqüentemente, por uma área do conhecimento? Tal questionamento mostra-se pertinente no entendimento do sujeito-professor para reconhecer a primazia de sua escolha profissional. “Em suma, qualquer intenção de mestria é impossível simplesmente porque falamos, e em nossa fala estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona, e que fala através de nós” (VOLTOLINI, 2011, p. 36).

Pensando nisso, é significativo citar o estudo de Winnicott (2000), anunciado por Blanchard-Laville (2005) ao tratar das noções do falso eu e do verdadeiro eu.

O “eu sou” deve preceder o “eu faço”; caso contrário, o “eu faço” não tem nenhum sentido para o indivíduo. Um “eu sou” no sentido forte, que testemunha um sentimento de identidade, que ultrapassa o simples fato de

existir, um “ser em vida”, um “sentir-se vivo” para si mesmo, um “sentir-se real”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 77).

Reconhecer o inconsciente proporciona compreender as significações da construção psíquica do ser. Nesse caso, evidenciar a memória é um desafio precioso, pois coloca a pessoa à frente de sua constituição histórica. Um professor que passa pela condição de ressentimento pode encontrar, no esmiuçar da sua memória, a clareza sobre os seus desejos e intenções de atuação. As atitudes dos seres humanos podem ser reflexos de marcas registradas no passado e podem deixar marcas no “aqui” e, sem dúvida, deixarão marcas “acolá”. Tratando-se da figura docente, esse pensamento amplia-se, pois o principal objeto de trabalho desse profissional são vidas e a maneira como construirá seu trabalho deixará “adesivos” que servirão como marcas na vida de seus alunos.

Na psicanálise, a palavra falada tem uma premissa na condução dos trabalhos dos psicanalistas para a elaboração da subjetividade. Como trata Pereira (2016, p. 84)

Falar o que fazem com aquilo que fizeram de si permitiu a alguns uma possível elaboração uma teorização subjetiva de sua própria experiência. Isso só pode ocorrer através da palavra; e da palavra falada - essa que compõe o domínio fundamental da psicanálise aplicada.

Sustentado em Freud que desvela o poder da palavra anunciada:

as palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. (FREUD, [1915] 1996a, p. 156).

Nesse sentido far-se-á uso da palavra para uma possível elaboração da subjetividade docente. Em nenhuma hipótese, se deseja usar a palavra em um sentido clínico, mas com outro olhar: a palavra escrita. De outro lugar, também, FREIRE (2018a, p. 17), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, fala da força da palavra: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.” Escrever a memória educativa, assim como considerá-la um dispositivo de compreensão da vida, das escolhas acadêmicas e da conduta profissional oportuniza refletir sobre experiências vivenciadas desde a infância, assim como durante a Educação Básica

e, por conseguinte, perceber como elas influenciaram as escolhas da trajetória profissional e das repercussões na prática pedagógica.

Metodologicamente a escrita da memória educativa propõe um re-olhar sobre a trajetória do professor, as inscrições que constituíram sua subjetividade/identidade e marcaram sua forma de ser e estar no mundo. Nas orientações iniciais aos sujeitos de pesquisa, propõe-se que a produção do memorial o conduza, num primeiro momento, a uma viagem ao passado através da trajetória como estudante, de tal forma que resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida. Em um segundo momento, regressando dessa “viagem” será possível sistematizar, criticamente, as representações e sentimentos acerca de sua experiência como aluno, compreender/mapear as relações educativas vivenciadas na história pessoal/escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas que, se por um lado permearam o seu passado como aluno, produzindo resultados na qualidade de sujeito-aprendiz, por outro, possivelmente, permeiam/integram também sua prática docente atual, compreendendo que a arqueologia dos processos pedagógicos, insere-se em uma proposta de formação que leva em conta a dimensão histórica do sujeito-professor. A escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa possibilita uma investigação ancorada no aporte psicanalítico acerca da forma como se estrutura o sujeito-professor, que começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 06).

A escrita da memória educativa é um trabalho que pode ser proposto ao professor, e pode contribuir para um trabalho de clareza àquilo que se inscreveu nas entranhas do seu inconsciente e comparece em suas ações cotidianas, aspecto fundamental para a possível construção de estratégias didáticas criativas oriundas de um desejo genuíno. De outro modo também, Freire (2018b, p. 24), em *Pedagogia da Autonomia*, alude que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Almeida (2003, p. 02) descreve a valiosa ação da escrita da memória educativa:

Trabalhar com a memória educativa é entender seus laços com a história de vida do sujeito, reconhecendo que é essencialmente subjetiva, que a lógica de seu enunciado é a emoção e transformação, ou seja, é preciso cuidado com a polifonia, com as formas com que são construídas as lembranças.

Existem ações que são realizadas no trabalho educacional que podem ser reflexos do que os professores viveram no passado, seja uma vontade de impactar o ambiente e as pessoas que estão ao seu redor com práticas pedagógicas inovadoras, seja, até mesmo, a reprodução de situações tradicionais ou autoritárias, fruto de uma frustração vivida no passado. Na trajetória escolar, as pessoas deparam-se com diferentes professores, como reconhece Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2018b, p. 64).

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A partir dessas marcas inscritas como adesivos no inconsciente, pode ser possível observar a influência desses professores na atuação profissional, e proporcionar certa clareza da constituição subjetiva. Nesse sentido, escrita da memória educativa é um processo de construção e reconstrução da identidade enquanto professores, que pode desvelar a dimensão histórica e as dificuldades que fizeram (ou fazem) parte do processo de formação pessoal e profissional.

É possível pensar a memória educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder também de construir uma verdade histórica, de produzir uma nova relação com o vivido e possibilitar um presente que não esteja retido no passado, construindo e (re)construindo a sua identidade de educador, rompendo com práticas repetitivas e mecânicas. Enfim, a aposta teórico-prática da elaboração da memória educativa visa alcançar o objetivo de desencadear um processo no qual o professor atuante e/ou em formação possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele. (ALMEIDA, 2002, p. 07).

Esse encontro possível a partir da escrita da memória educativa pode ser uma oportunidade de deparar-se com aquilo que talvez não tenha feito sentido no passado, mas que, no tempo presente, demonstre inquietudes de experiências contidas no inconsciente. Em *Uma nota sobre o Bloco Mágico*, Freud relata a importância do ato de escrever a memória.

Quando não confio em minha memória - os neuróticos, como sabemos, assim o fazem em grau notável, no entanto também as pessoas normais têm toda razão para fazê-lo - 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. Tenho apenas de guardar em mente o local em que essa "memória" foi depositada e então posso "reproduzir" a qualquer hora que quiser, com a certeza de que terá permanecido inalterada e assim escapado às possíveis deformações a que poderia estar sujeita em minha memória. (FREUD, [1925] 1996, p. 135).

Assim, a lembrança daquilo que foi vivido no passado pode contribuir para perceber se o que se faz repercute em reproduções de experiências ou de possibilidades de reinvenção criativa.

Pode-se dizer que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo,

naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. (KUPFER, 1989, p. 97).

É válido destacar que sempre haverá singularidade e subjetividade no encontro entre o professor e o aluno. Kupfer (1989, p. 98) afirma que “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos.”

Um caminho a ser trilhado na possibilidade de resgatar o desejo docente encontra sentido na ação pedagógica voltada à subjetividade do sujeito. Para além do conhecimento acadêmico, a relação professor-aluno é envolvida de sensibilidade, troca, aprendizado, frustração, encantamento, discordância e a realização do desejo, que desvela falta.

O professor necessita reconhecer-se como um sujeito de desejo ao provocar a aprendizagem em seus estudantes, e, assim, possibilitar ao aluno o encontro de sentido com aquilo que é ensinado, consequência disso poderá ser a sua posição de autoridade reconhecida. Percebe-se, no ato educativo, o desinteresse dos alunos, em alguns momentos, por aquilo que está sendo apresentado. Sem dúvida, é urgente refletir e mudar de atitude. Esse protagonismo do aluno deve ser compreendido não como uma perda da autoridade docente, mas como uma ação que contribui para a formação de cidadãos críticos, éticos e reflexivos.

Matar o mestre para se tornar um mestre de si mesmo... Talvez não se possa imaginar uma pedagogia organizado em torno de um princípio como esse, o do “assassino” do mestre. Mas um educador esclarecido verá nessa ideia uma espécie de referência, que, se bem analisada e compreendida, pode ser até mesmo libertadora, pois tira dos ombros do professor uma carga de controle excessiva e indesejável, embora acrescente outra: a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar o outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo. (KUPFER, 1989, p. 99).

Nesse sentido, a psicanálise não foca no sintoma, no mal-estar do professor, mas na transformação. Pensa-se que, a partir da escrita da memória educativa, o ato educativo possa ser ressignificado, que o professor não esteja aprisionado em marcas e/ou ressentimentos do passado, mas coloque-se em um lugar de liberdade e avance para a criação.

O educador que porventura admite o impossível de educar tem a chance real, a nosso ver, de restituir a potência mesma de seu ato. Dito de outro modo: enquanto o educador acreditar que deve ensinar tudo, que não pode fracassar, não conhecerá outra coisa senão sua própria impotência; mas se for orientado pelo princípio do não-todo (da lógica do impossível), terá esse

educador uma chance muito maior de mostrar-se potente para enfrentar o seu trabalho pedagógico. É justamente pelo fato de o impossível não ser exequível, é que pode surgir a potência de poder realizá-lo. (PEREIRA, 2016, p. 216).

A criação pode surgir na atuação do professor que caminhar na perspectiva da compreensão de suas limitações e na (im)possibilidade do ato educativo. Ser professor e educar são tarefas complexas, pois estão completamente entrelaçadas em trabalhar com humanos, ou seja, sujeitos de constituição e ação singulares, inscritos subjetivamente e de maneiras distintas.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esse estudo esteve pautado na abordagem qualitativa por estabelecer um enfoque reflexivo da análise de conteúdo e da própria coleta das informações dos sujeitos. O caráter descritivo dessa pesquisa se deu pela escolha do aporte teórico: a psicanálise. A perspectiva proposta por Creswell (2010, p. 271) fundamentou essa pesquisa de campo, pautada em um panorama de subjetividade quanto ao processo formativo do professor, identificando possíveis questões que contribuíram para a “idealização” desse profissional e percebendo as repercussões no ato educativo vivenciado em sala de aula.

Nesta pesquisa não há pretensão de generalizações do assunto proposto, contudo pretendeu-se aguçar neste pesquisador, nos sujeitos envolvidos e nos leitores desse estudo reflexões importantes acerca da constituição subjetiva e da atuação docente. Nesse caminho, é preciso conhecer o lugar em que este sujeito esteve, está e para o qual deseja prosseguir. A psicanálise, entrelaçada ao olhar de pensadores da educação, suscitará um olhar reflexivo e compreensivo quanto ao Ser professor.

A ousadia de Freud em estudar o inconsciente ao criar a psicanálise fundamenta esta pesquisa, que não apenas reconhece a importância da formação acadêmica ou junção de experiências profissionais, como busca compreender a constituição subjetiva do professor. Afinal, “Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente” (FREUD, [1899] 1996, p. 176). Nesse sentido, reconhece-se o que pontua Monteiro (2016, p. 92): “O inconsciente é o núcleo em torno do qual gira a psicanálise, sendo a teoria, basicamente, uma tentativa de compreender sua formação e funcionamento”.

Nesta pesquisa, para além de observar a prática cotidiana do professor, considerou-se a dimensão afetiva, social e cultural constituintes da sua subjetividade a partir da escrita da memória educativa complementada pela entrevista. Durante as etapas metodológicas, foi lançado um olhar reflexivo, adiante da prática pedagógica, sobre os lugares que este professor (sujeito de pesquisa) ocupou em sua trajetória, ou seja, um “olhar” para além daquilo que era visível. À semelhança dos escritos de Freud ao fazer referência às pesquisas de Charcot:

Charcot costumava olhar repetidamente as coisas que não compreendia, para aprofundar sua impressão delas dia a dia, até que subitamente a compreensão raiava nele ...Podia-se ouvi-lo dizer que a maior satisfação humana era ver alguma coisa nova – isto é, reconhecê-la como nova; e insistia sobre a dificuldade e importância dessa espécie de “visão” ...Ele se indagava por que as pessoas enxergavam apenas o que tinham aprendido a ver...”. (FREUD, [1899] 1996, p. 06).

A insistência e as indagações, citadas por Freud, foram inquietantes e norteadoras, tais como em *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, ao afirmar sua reação ao encontrar um antigo professor da escola:

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. (FREUD, [1914] 1974a, p. 161).

Essa reflexão de Freud permitiu um norteamento importante a fim de considerar não apenas processos intelectuais constitutivos do Ser Professor, mas os afetivos, culturais e sociais que constituem o inconsciente humano. Reafirma-se que não houve pretensão de sistematizar passos ou critérios de uma psicanálise com enfoque clínico, mas utilizaram-se pressupostos e conceitos psicanalíticos para o entendimento dos sujeitos e suas relações, tais como Mendes e Monteiro pontuam em seus escritos:

Do ponto de vista epistemológico, tomar de empréstimo da psicanálise alguns conceitos para entender a dinâmica organizacional significa focar os processos intrapsíquicos e o inconsciente como fundamentais na determinação dessa dinâmica, que envolve relações simbólicas indivíduo-organização. É também considerar o não-dito como um referente para interpretar os dados e entender os fenômenos organizacionais. (MENDES, 2002, p. 90).

Ora, o interesse da psicanálise não está em estabelecer uma suposta analogia entre teoria e realidade. Ela pretende trazer à luz fenômenos inconscientes presentes nas relações humanas. Mas tornar compreensível esta dinâmica psíquica não equivale a construir estratégias para mudar, controlar, desfazer e refazer a realidade humana. Constatar e compreender a transferência no ato educativo não faculta ao educador o exercício do papel de psicanalista junto aos alunos. A validade de uma teoria, enfim, não se relaciona com as prescrições que ela faculta no manejo da realidade. [...] A psicanálise não se pronuncia a respeito de o que fazer com a descoberta psicanalítica sobre o inconsciente, o que fazer com a realidade transferencial. Ela apenas sugere que, de posse dos conhecimentos psicanalíticos sobre a impossibilidade do “controle” do outro na educação, o educador pode porventura redimensionar o valor que usualmente atribui aos métodos (psico) pedagógicos. Os métodos são tão somente ferramentas alternativas para que ele coloque em prática a transmissão da cultura que, um dia, ele mesmo herdou. Aliás, é justamente porque carrega uma dívida

por esses ensinamentos recebidos que ele se põe, por sua vez, a ensiná-los. (MONTEIRO, 2016, p. 145).

Dessa forma, justifica-se o caráter qualitativo desta pesquisa ao reconhecer o sujeito endereçado em lugar de incertezas, (im)possibilidades, desejo e falta associados a dimensões de construção e reconstrução da busca por si mesmo. A abordagem qualitativa desse estudo, além dos instrumentos de pesquisa descritos nesta metodologia, contemplará a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa.

4.1 Contexto de investigação

Ao pensar no conceito da palavra “lugar”, é possível que ocorra um endereçamento a uma concepção de espaço ocupado, pequena área, localidade. Para além dessa concepção, foi entrelaçada nesta pesquisa a compreensão de “lugar” como um mnêmico histórico e constitutivo de marcas simbólicas que desvelam faltas, desejos, descobertas e incertezas da vida. Esse “lugar” integra a vida do próprio sujeito e provoca um “ir e vir” que transcende os espaços físicos e temporais. As construções e reconstruções testemunham um passado remoto, refletem uma necessidade de encontrar redes que possam amarrar o presente a uma continuidade histórica (TANIS, 1995, p. 14).

Metodologicamente, o ponto de partida para essa investigação foi a escola, acredita-se que nela residem muitas das identificações e dos processos transferenciais dos professores. Esse lugar atravessa a vida docente ao mesmo tempo que pode ser construído, também, por eles.

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Por serem constituídas por pessoas, as escolas são espaços conflituos da partilha de aprendizados e se mostram como entidades socializadoras. Para além da partilha de saberes, é importante destacar a escola como espaço democrático de acesso, permanência e construção coletiva. Nesse sentido, propaga-se que a escola

pública não seja vista como espaço de responsabilidade marginalizada, nem mesmo lugar que desvela pobreza, mas um espaço de constituição de cidadãos que lutam pela busca do bem comum.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal responde pela Rede de Ensino Público do Distrito Federal, esse foi o espaço escolhido para investigação. Em consonância ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, após a autorização na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e da Regional de Ensino do Plano Piloto foi indicada a Escola Classe 416 Sul para a realização da pesquisa.

O pesquisador direcionado à direção dessa Unidade de Ensino fez a apresentação da proposta aos gestores da escola, diálogo sobre possíveis deliberações e aspectos constitutivos da escola.

Situada no Plano Piloto (Distrito Federal), atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando estudantes dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos e das Classes Especiais, com enfoque ao atendimento de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento, totalizando 27 turmas. Além dos 27 professores regentes, a escola possui professores readaptados que exercem diferentes funções, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem na escola; tem duas coordenadoras, uma orientadora educacional, uma secretária escolar, uma vice-diretora e uma diretora; além de duas monitoras e dos servidores da manutenção e conservação da escola. É válido destacar que os dados fornecidos têm como base o ano de 2019. Após a descrição do contexto escolar, a diretora dessa Unidade de ensino fez as possíveis indicações de sujeitos para participar da pesquisa.

4.2 Sujeitos participantes

Em sintonia com a proposta deste trabalho, alguns critérios foram estabelecidos para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, definiu-se a participação de dois sujeitos de uma mesma escola. Essa definição de quantidade de sujeitos se deu em razão da possibilidade de traçar elementos constitutivos que possibilitassem uma visão da vida de dois professores, além de oportunizar coleta de dados mais acentuada e de maior profundidade.

Sabendo que para trabalhar o problema desse estudo, seria preciso investigação, com olhar mais aguçado diante de um campo complexo como a constituição subjetiva docente.

Outro critério estabelecido foi o tempo de experiência dos sujeitos participantes. Para esse estudo, esperaram-se professores que tivessem mais de dez anos de experiência no ambiente escolar, a fim de que desvelassem em suas memórias e em suas expressões (ação, fala e escrita) construtos de uma carreira implicada no campo educativo. De acordo com Huberman (2007, p. 38),

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. [...] Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. [...] Trata-se, portanto, essencialmente, de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até ao momento em que os interrogávamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores.

O terceiro critério estabelecido foi a atuação desses professores como regentes dos anos iniciais do ensino fundamental estando, no tempo em que os dados foram coletados, atuando em sala de aula. O professor, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, deve apresentar, conforme as legislações vigentes, nível superior em Pedagogia. Além de poder atuar na área técnica e na gestão de uma escola, o professor-pedagogo pode buscar compreender processos educativos que contemplam as primeiras fases da infância, implicando sua prática pedagógica na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse profissional pode ser habilitado em ministrar aulas de diferentes componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, além de outros componentes curriculares em conformidade às normatizações locais ou de cada escola.

A escolha pelo professor-pedagogo foi pertinente para essa pesquisa sabendo da complexidade que implica a atuação desse profissional, como inquieta Gadotti.

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, *um papel eminentemente crítico*: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressoroprimido, por exemplo) *ele acrescenta a consciência da contradição*. (GADOTTI, 1983, p. 58, grifo do autor).

O último critério para a seleção dos sujeitos, e não menos importante, foi o interesse dos professores em participar da pesquisa.

A partir dos critérios estabelecidos para a seleção dos participantes e do diálogo com a diretora da Escola Classe 416 Sul, duas professoras foram escolhidas e se mostraram, desde o primeiro contato, dispostas e movidas pela proposta da pesquisa. Assim foram devidamente convidadas a participar da pesquisa, conheceram a proposta desse estudo, bem como o objetivo e o problema elencados; receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de compromisso que resguarda o sigilo da identidade a partir das informações fornecidas para esse trabalho científico.

Uma das professoras participantes da pesquisa será chamada, nesse estudo, de Professora Uiraporu, a fim de resguardar a sua identidade. Tem entre 50 e 60 anos de idade. Além de pedagogia, fez Magistério e outros cursos (em diferentes áreas do conhecimento) para tentativas na carreira profissional. Atuou em uma escola particular como coordenadora pedagógica por alguns anos. Está na rede de ensino pública do Distrito Federal há 13 anos atuando como professora-regente; atua na Escola Classe 416 Sul desde 2014. No tempo desta pesquisa, estava lecionando no 1º ano do ensino fundamental com uma turma composta por 14 alunos.

A outra professora será chamada de Professora Laço, a fim de manter o sigilo de sua identidade. Tem entre 40 e 50 anos de idade. É pedagoga. Atuou como coordenadora pedagógica de uma escola particular por 18 anos, desempenhando paralelamente a função de professora nessa mesma instituição. Integra o quadro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de cinco anos. No tempo desta pesquisa, estava lecionando no 4º ano do ensino fundamental com uma turma composta por 16 alunos.

O engajamento e a disponibilidade das professoras, participantes dessa pesquisa foram primordiais para a reflexão do problema levantado. Suas histórias mostraram-se atravessadas pelo contexto proposto: a escola; além de desvelarem, em suas expressões (ação, fala e escrita), traços de implicações subjetivas e dialógicas

4.3 Tempos da pesquisa

Compreender o tempo presente é propor uma imersão ao passado inscrito por desejos inconscientes. Pautada na psicanálise, a pesquisa ocorreu em um “tempo presente”, configurado em lugares com inscrições que constituíram o sujeito-professor no “tempo passado”.

O que é realmente significativo quanto ao modo de funcionamento do psiquismo é a coexistência temporal do presente e do passado, na qual o presente deixa de ser presente na medida em que é vivido e experienciado a partir de outro lugar (temporal e espacialmente falado) e o passado não é somente evocável mas potencialmente eficaz. (TANIS, 1995, p. 55).

Tanto este pesquisador quanto as professoras participantes mostraram-se entrelaçados pelos tempos e pelos lugares que constituíram suas vidas alicerçadas pela vivência escolar. Os meses de setembro, outubro e novembro contemplaram as observações das aulas das professoras participantes da pesquisa e a realização das entrevistas. As aulas foram observadas com horários e dias alternados, a fim de conhecer momentos diversificados da prática pedagógica das professoras. As observações ocorreram uma vez na semana em dias diferentes, durante os meses citados anteriormente. A professora Laço teve oito aulas observadas e a professora Uiraporu teve 7 aulas observadas. As entrevistas ocorreram ainda no mês de novembro paralelo às observações das aulas.

É válido registrar que, em fevereiro de 2019, anterior à implementação da pesquisa, ocorreu o convite da diretora da Escola Classe 416 Sul para partilhar com os professores, em um momento de formação continuada, estudos sobre o dispositivo de pesquisa: memória educativa. A diretora fez tal solicitação por ter se interessado pelo tema citado em um encontro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na ocasião, além da fundamentação pautada na psicanálise, foi apresentado aos professores, de maneira dialogada, como se dá a escrita da memória educativa, além da inspiração psicanalítica, ocorreu uma discussão baseada no artigo científico: “Memória educativa como Dispositivo de Pesquisa” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018). Nessa oportunidade, a figura de uma espiral (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 07), norteadora para a escrita da memória educativa, foi apresentada e utilizada para inspirar as professoras participantes dessa pesquisa na escrita de suas memórias educativas.

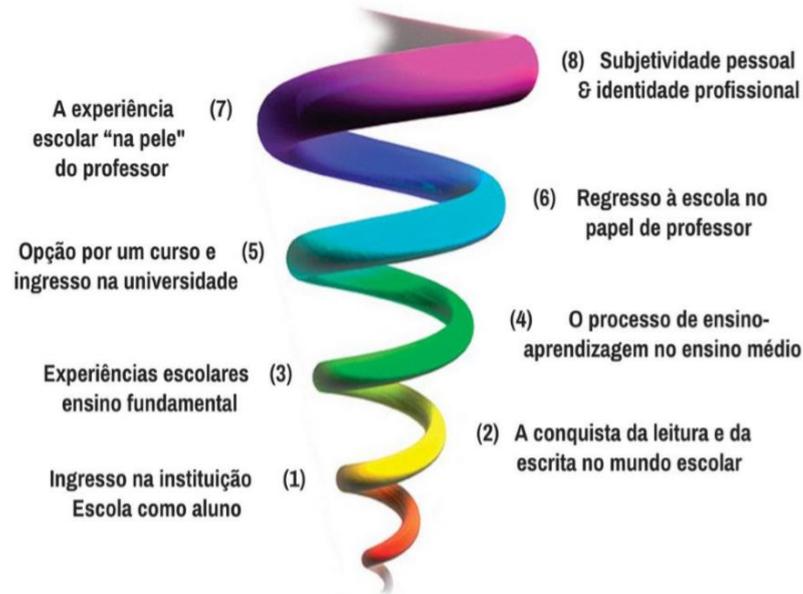


Figura 1 – Memórias Educativas representadas como uma espiral de níveis crescentes de complexidade.

Fonte: Almeida e Rodrigues (1998).

As professoras participantes da pesquisa mostraram-se sensibilizadas em conhecer o dispositivo de pesquisa da memória educativa. Assim, no mês de dezembro de 2019, elas empenharam-se na escrita de suas memórias educativas. A escrita da memória educativa suscitou inquietações e permitiu uma aproximação do processo de subjetivação docente.

Pela memória educativa é possível reconhecer na constituição da identidade do professor os fatos e as experiências afetivas que vivenciou como aluno, e identificar como estes podem ser desveladores de manifestações e posturas em sala de aula. Através da memória educativa, tornou-se visível o conjunto de significações que nos permitiram uma aproximação com o processo de subjetivação docente, buscando-se nas discontinuidades e rupturas da expressão dessa constituição que transita entre as marcas simbólicas, o campo do infantil, os processos de alienação e separação, a experiência especular, o fantasma parental, o (des) encontro com o desejo, que ora se apresentam pelas identificações. (PRAZERES, 2007, p. 31).

4.4 Dispositivo de pesquisa: memória educativa

Investigar para compreender implicações possíveis da constituição subjetiva e atuação docente nos remeteu à historização dos sujeitos participantes a partir das

suas falas, das suas escritas e das suas ações. Essas três dimensões foram percebidas por meio da expressão da linguagem desses sujeitos. Kupfer (2013) evidencia como a linguagem desvela as marcas adesivadas na história do sujeito.

A história dessa busca deixa marcas, inscrições, que o sujeito carrega quando se manifesta vez por outra nas fraturas da linguagem. Ele é feito dessas marcas, dessas inscrições originárias que darão o rumo e a direção do que ele vier a realizar em sua vida. Essas marcas também dão o rumo da busca por objetos que venham a resolver seus paradoxos, que lhe permitiram obter a ilusão da satisfação plena, que preenchem a falta com que iniciou necessariamente seu percurso subjetivo. (KUPFER, 2013, p. 125).

Como expressão genuína do sujeito a partir da linguagem, esta pesquisa tem enfoque na escrita da memória educativa como dispositivo para compreender os processos de subjetivação do sujeito. Nesse sentido, cabe esclarecer o motivo da memória educativa ser compreendida como dispositivo de pesquisa. Os escritos de Freud evocam um entendimento do que a psicanálise compreende por “dispositivo”.

Desenvolveram-se técnicas especiais, com o propósito de provocar tais mudanças no jogo das forças mentais [entre prazer e desprazer], que aquilo que de outra forma daria lugar ao desprazer, pudesse, nessa ocasião, resultar em prazer; e, sempre que um dispositivo técnico desse tipo entra em funcionamento, elimina-se a repressão de um representante instintual que, de outro modo, seria repudiado. (FREUD, [1915] 1996b, p. 155).

Tal escrito nos provoca a reflexão de que “dispositivo” seja associado à psicanálise em seu sentido clínico. Nessa pesquisa, porém, sem pretensão de intervenções clínicas, será utilizado dispositivo, conforme Checchia (2010, p. 94) pontua:

É nesse sentido que o dispositivo deve ser pensado como implicando processos de subjetivação, de produção de sujeitos, como aquilo que humaniza ao mesmo tempo que assujeita o corpo. [...] O dispositivo psicanalítico tem como um de seus princípios de funcionamento a tese de que o inconsciente é estruturado como linguagem, e se há algo que esse dispositivo deve capturar é justamente as manifestações do inconsciente via significante e transferência. O dispositivo produz sujeitos, é produtor de subjetividades. O dispositivo psicanalítico não foge a esse princípio, mas com a ressalva de que se trata do sujeito do inconsciente. O dispositivo favorece a escuta desse sujeito que fala à revelia do eu, provocando um processo de subjetivação.

Kupfer corrobora com tal conceituação ao afirmar que “a psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito” (KUPFER, 2013, p. 121). Não há como falar do Ser Professor sem considerar as marcas inscritas em seu inconsciente. Para fazer emergir essas marcas simbólicas, é que se

propôs a escrita da memória educativa, pois “a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia” (KUPFER, 2013, p. 37).

Sendo objeto o dispositivo da memória educativa é o foco em si mesmo, ao tempo que é o meio que promove o resgate das experiências vividas pelo sujeito, experiências essas que são (e foram) significativas e deixaram marcas, positivas ou negativas. Ao trazer essas memórias para o presente (consciente), o sujeito as (re)elabora e atribui sentidos, (re)organizando essas experiências e relacionando-as com as experiências correlatas do presente, incluindo aí os diversos atores e papéis desempenhados no passado e no presente, de forma simbólica. Poderíamos dizer que isso seria o mapeamento das memórias educativas do sujeito. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 13).

A memória educativa é um dispositivo de pesquisa, pois segundo Almeida (2012, p. 11) “o ato de escrever tem um sentido de inscrição, o sujeito vai se enredando na ordem discursiva, buscando dar conta de uma história que o antecedeu, das marcas que o constituíram”.

Pode-se pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar. Com essa intencionalidade, utilizou-se a memória educativa para escavar, remover o lixo encobridor da história individual do sujeito, permitindo que ele, ao falar do seu passado, pudesse atribuir significação ou re-significação de vivências passadas na experiência atual. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

4.5 Estratégias metodológicas

Para além da escrita da memória educativa, que ocupa lugar de protagonismo, foram utilizados como complementares, para este estudo, os instrumentos de pesquisa: a entrevista e a observação das aulas das professoras participantes. O uso desses instrumentos contribuiu na compreensão do objetivo proposto, conforme afirma Creswell (2010, p. 162): “Na pesquisa qualitativa, a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou os significados variados dos participantes”.

Esses instrumentos de pesquisa visaram contribuir com as questões endereçadas à escrita da memória educativa atreladas aos objetivos propostos. As observações das aulas das professoras participantes tiveram como premissa o que Creswell assevera sobre essa prática:

São aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra, de alguma maneira não estruturada ou semi-estruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber), as atividades no local da pesquisa. (CRESWELL, 2010, p. 214).

Durante as observações, este pesquisador utilizou um diário de campo para registrar os eventos ou situações que poderiam dialogar com o problema de pesquisa, assim como Pereira (2016) registrou em sua caminhada. Pereira (2016, p. 96) utilizou o diário de bordo para anotar as suas impressões diante dos eventos ou situações observadas, considerando o sujeito, o grupo, o ambiente e outros fatores relacionados à sua temática pesquisada. A partir desses registros ele pôde refletir sobre a prática docente. Em sentido semelhante, nesta pesquisa utilizou-se o diário de bordo como meio de registro das questões observadas durante a aula do professor que desvelam reflexões acerca da constituição subjetiva do professor.

No anexo dessa dissertação, está o roteiro utilizado para a observação das aulas. É válido salientar que o roteiro de observação, contido no diário de bordo, não possuiu pretensão de congelar as provocações observadas, até porque esse enrijecimento rompe com os princípios psicanalíticos. Contudo, a criação de um roteiro de observação possibilitou o esmiuçar da pesquisa proposta com um alinhamento aos objetivos elencados.

Importante destacar que as observações das aulas aconteceram em horários e dias alternados (uma vez por semana, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019) nas salas de aula e em outros espaços da Escola Classe 416 Sul. Com o propósito de compreender o ato educativo em uma diversificada possibilidade, sabendo que a organização da rotina escolar pode influenciar o comportamento dos alunos e denunciar intencionalidades do professor.

A outra estratégia utilizada (a entrevista) caminha segundo as orientações de Creswell (2010), face a face, com questões abertas e também estruturadas. Foram sustentadas por uma relação dialógica, seguindo como inspiração a ideia da “escuta sensível” proposta por Barbier (2002, p. 01)

A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara.

Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito.

Entrelaçada ao olhar psicanalítico de Freud, as entrevistas foram realizadas a partir de uma escuta sensivelmente mobilizada a ouvir e compreender o Ser Professor em sua constituição e atuação. Caminhando na ideia da escuta sensível com a possibilidade de retomar um encontro com as sensações. Os questionamentos e as indagações realizadas às professoras participantes suscitaram caminhos desvelados a partir da associação da entrevista, às questões observadas na prática pedagógica das professoras e à escrita da memória educativa, fundamentados teoricamente em Almeida e Bittencourt (2018, p. 8), a saber:

Entrevistas abertas têm também sido utilizadas à semelhança da “escuta sensível e atenção flutuante” de inspiração psicanalítica, recurso concebido por Freud para guiar suas investigações durante a escuta de seus pacientes, buscando evitar a seleção do material à priori ou fixação em algum elemento seguindo nossas esperanças ou tendências, correndo o risco de não descobrirmos jamais senão o que sabemos. Todos os discursos dos sujeitos pesquisados, ditos e não-ditos, considera-se com o mesmo valor, sem pré-conceitos, não havendo hipóteses a priori ou generalizações, elementos que estão presentes na clínica psicanalítica, mas podem ser estendidos a outros lugares onde a psicanálise como parte da cultura se faz presente, por exemplo, no ensino e pesquisa em universidades.

Nessa perspectiva, as entrevistas ocorreram face a face, de forma presencial, seguindo a proposta interpessoal: um a um. Foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2019, paralelamente ao tempo em que ocorreram as observações das aulas na própria Escola Classe 416 Sul. Vale salientar que a “escuta sensível” foi a perspectiva orientadora para a efetivação dessa estratégia de investigação, contudo para manter fidelidade das investigações ao problema proposto, utilizou-se um roteiro para a entrevista, sabendo da singularidade e da subjetividade desveladas no momento em que ocorrem:

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, "com buracos", com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobre determinação de algumas palavras ou fins de frases. (BARDIN, 2009, p. 94).

A entrevista semiestruturada (conforme consta no anexo dessa dissertação) contém uma parte com levantamento de dados pessoais, sobre: sexo, idade,

formação acadêmica e tempo de atuação na área; sendo a outra parte composta por indagações discursivas que orientaram o pesquisador no momento que ocorreram. Outras perguntas foram propostas durante a entrevista, mediante a memória educativa escrita pelas professoras entrevistadas bem como aspectos que foram observados nas aulas, sem julgamentos, mas com um olhar científico e investigativo pautado nas premissas deste estudo. É válido destacar que as entrevistas foram gravadas, apenas o áudio, para fidelidade na transcrição das informações coletadas e, além disso, para possibilitar nuances em reações e enunciação mínima que desvelam o sujeito do inconsciente; as gravações foram transcritas em textos para o processo de análise do conteúdo.

4.6 Análise de conteúdo

A Análise de conteúdo ocupa um lugar de destaque em um trabalho científico, pois reflete a busca de conhecimentos a partir de um campo de atuação. Como citada, a psicanálise de Freud é o aporte fundante deste estudo e, para nortear o campo metodológico dessa pesquisa, autores como Creswell (2010) e Bardin (2009). Nesse sentido, a análise de conteúdo é compreendida como um entrelaçamento de elementos coletados na pesquisa de campo associados ao referencial teórico em consonância aos objetivos propostos da pesquisa (BARDIN, 2009, p. 48).

Atrelada ao campo psicanalítico, entende-se que a análise de conteúdo não esteve engessada em uma organização linear nessa pesquisa por se tratar de um campo que busca a compreensão da subjetividade humana. Bardin (2009, p. 36), ao considerar as especificidades de uma pesquisa, mostra que, por se tratar de um método empírico, a interpretação dos dados envolve um processo singular, sabendo que a análise de conteúdo possui regras de base, contudo há de ser reinventada a cada momento, conforme os objetivos pretendidos na pesquisa.

Ao se deparar com as informações alcançadas a partir da memória educativa, das entrevistas e das observações das aulas, foi desvelado um olhar atravessado por conceitos elencados no referencial teórico e que estão relacionados à

psicanálise. Ao analisar um texto, não ocorria uma leitura mecânica da palavra, mas a possibilidade de uma marca inscrita no inconsciente do Ser Professor.

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2009, p. 47).

Em todo momento foram levantados questionamentos e inquietudes sobre aquilo que era lido. Esse desconforto leva a psicanálise a não se satisfazer com aquilo que é evidente, mas buscar compreender "o não visto", inscrito como marca adesivada no inconsciente. Essa perspectiva de leitura, inspirada pela psicanálise e orientada por Bardin (2009, p. 98), trouxe luz aos escritos com diversificada possibilidade de compreensão.

Essa pesquisa, sustentada pela psicanálise, buscou lançar um olhar "leitor" inquietante e reflexivo. A análise de conteúdo mostrou-se em destaque neste estudo, pois não se deteve em sistematizar informações fornecidas pelos sujeitos participantes, mas levou este pesquisador a debruçar-se na tentativa de compreender o que desvelava cada palavra escrita, cada palavra dita e cada ação realizada pelas professoras nas aulas. "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça." (BARDIN, 2009, p. 50).

A análise de conteúdo foi realizada de maneira temática. As informações contidas na escrita da memória educativa, na transcrição das entrevistas e no diário de bordo pautado nas observações das aulas foram organizadas em tabelas, de forma transversal (BARDIN, 2009, p. 222), para que assim fossem encontradas questões comuns que se concatenassem com conceitos do campo psicanalítico e que estabelecessem elo com o objetivo deste estudo.

Tomando como ponto de partida a categorização temática (BARDIN, 2009, p. 148) a partir da congruência da triangulação proposta (escrita da memória educativa, entrevista e observação das aulas), nesta pesquisa decidiu-se por nomear essa organização por "eixos temáticos", por não ter nenhuma intenção em classificar as questões oriundas dos sujeitos participantes, mas aproximá-las em eixos que desvelam temáticas comuns. Nesse sentido, os eixos temáticos propostos para este estudo que elucidam questões comuns foram: identidade e constituição da

subjetividade; identificação, transferência e escolha profissional; e idealização, mal-estar docente e marcas simbólicas.

Sabendo da multiplicidade de possibilidades em sistematizar a análise de conteúdo, como mostra Bardin (2009, p. 121): “há muitas possibilidades, que os discursos por analisar e as suas particularidades poderão sugerir ao analista”. Nesta pesquisa, foi utilizada a sistematização das informações em fases: pré-análise de dados, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme orienta Bardin (2009, p. 126).

Apesar dessa organização da análise de conteúdo, sabe-se que o entrelaçamento das questões colocadas pelas professoras participantes também foram associadas, ao longo da pesquisa, de maneira reflexiva às questões que desvelam conceitos psicanalíticos. Creswell (2010, p. 215) trata dessa maneira contínua e reflexiva em realizar a pesquisa em uma abordagem qualitativa, considerando o processo de permanente reflexão sobre os dados coletados. Nesse sentido, a análise de conteúdo desse estudo não ocorreu apenas após a coleta dos dados, mas se deu de maneira contínua, com olhar reflexivo a partir de possíveis associações ao referencial teórico.

Pautado nessa permanência reflexiva em associar os estudos realizados a partir das leituras e dos registros ao referencial teórico, sustentado pela psicanálise, buscou-se nessa análise de conteúdo um olhar sobre as demandas que desvelam a constituição subjetiva e a atuação do professor, conforme objetivo e problema proposto neste trabalho científico.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTRELAÇAMENTO DE SABERES E MARCAS CONSTITUTIVAS DOCENTES

A análise de conteúdo desta pesquisa recebeu como complemento de título: entrelaçamento de saberes e marcas constitutivas docentes. Sendo sustentada pela psicanálise, é importante deixar claro que não houve nenhuma intencionalidade em propor análises em campo clínico; nesse sentido a pesquisa utiliza dos conceitos da psicanálise de Freud para compreender a constituição subjetiva e possíveis repercussões na atuação do Ser Professor.

Este entrelaçamento caminhou em uma perspectiva de aproximações dos saberes psicanalíticos e marcas inscritas nas professoras participantes. Esta análise está organizada em três reflexões. A primeira provoca uma reflexão sobre a identidade e as marcas simbólicas que constituíram a subjetividade das professoras participantes. A segunda reflexão busca compreender as identificações pessoais e inter-relacionais, além da questão da transferência que desencadearam a possível escolha pela docência. A última reflexão demonstra inquietações quanto às idealizações construídas socialmente sobre a atuação docente e as repercussões na vida das professoras participantes. Nesse caminho, foram realizadas tentativas de aproximações e compreensões dos conceitos da psicanálise de Freud, a partir das informações coletadas.

5.1 Identidade e constituição da subjetividade

As lembranças da vida são como marcas adesivadas na constituição das pessoas, isso desabrocha uma identidade singular que germina em subjetividade. Assim aconteceu ainda nos primeiros passos na escola com a professora Uiraporu, assim chamada, nessa pesquisa, pois esse nome desvela uma herança marcada em sua vida pronunciada na entrevista:

Memória educativa (professora Uiraporu): *Eu naquela mesinha peguei um lápis e escrevi alguma coisa. Eu falei para as meninas: eu sei escrever. Elas debocharam: Ah! Sabe escrever? Eu sei escrever... E aqui está escrito o meu nome. Falei pra elas: e aqui está escrito o meu nome. Fui até a professora e falei pra ela: Professora, aqui não está escrito o*

meu nome? Ela pegou o cartão, olhou o cartão, olhou para mim... Eu me lembro do olhar dela. Ela olhou para mim e disse: Muito bem! Está o seu nome. Parabéns! Eu guardei aquele cartão. Eu jurava que ali estava o meu nome. Hoje eu sei que a palavra que está escrita ali é "UIRAPORU". "UIRAPORU" era a palavra que estava escrito ali. Porque eu copieei, tinham muitos cartazes na escola. Copiei essa palavra. Eu tenho esse cartão guardado. Eu penso nessa professora todas às vezes que eu entro na sala... Na alfabetização. Acho que é por isso que eu não saio dela. Eu me lembro dessa professora, pois se essa professora tivesse dito para mim: "Imagina, menina, aqui não está seu nome". Você escreveu tal palavra. O quanto a minha autoestima teria sido prejudicada.

A escrita do "possível" nome deixou uma marca inesquecível. Em *Lembranças encobridoras*, Freud falou das impressões guardadas na mente das pessoas.

Quando consigo lembrar um acontecimento por muito tempo após sua ocorrência, encaro o fato de tê-lo retido na memória como uma prova de que ele causou em mim, na época, uma profunda impressão. (FREUD, [1899] 1996, p. 176).

A outra professora, aqui chamada de Laço, demonstra afeto em suas relações, e percebe-se repetidamente a importância da convivência com o Outro em sua constituição. Sua memória educativa inicia com a descrição de um laço.

Memória educativa (professora Laço): *Minha família era minha mãe, meu pai, irmã e irmão. Sou a filha mais velha e era bem paparicada. Tinha ciúmes da minha irmã. Era mal humorada. Minha infância foi agradável quando estava na casa de meus avós em Minas Gerais. Brincava muito com meus primos. Nesses momentos, eu era feliz. Em Brasília, brincava em baixo do bloco com alguns amigos: elástico, casinha e bicicleta.*

Em sua memória educativa, ela apresenta palavras de aproximação afetiva com os familiares, contudo ao falar: "Nesses momentos, eu era feliz." desvela nuances do tempo presente. Nesse sentido, a escrita da memória educativa inquieta as percepções vividas para suportar o presente. Almeida e Bittencourt ao citar Lajonquière, refletem sobre a subjetividade humana.

Lajonquière (1996) reafirma, precisamos saber do passado para não morrer subjetivamente, ou seja, é preciso sustentar-se numa história. Este é o terreno que, teoricamente, sustenta a escrita da memória educativa articulada à concepção de "não precisarmos da história para compreender o passado, mas, para suportar o presente e projetar um futuro possível" conforme Tanis (1998), pois "o tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva com os quais nos defrontamos em nossa existência. O modo pelo qual o psíquico registra ao mesmo tempo em que se constitui pelas aventuras infantis" (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 4).

A professora Laço denuncia em suas palavras e em sua atuação em sala de aula, caminhos dos afetos, "o que a tocou" e como não podem ser recalçados aparecem através de seus representantes (sintomas).

Observação (professora Laço): A sala de aula desperta leveza, tranquilidade e respeito, reflexo do agir da professora. A professora registrou a agenda no quadro com a rotina a ser desenvolvida no dia. Todos os estudantes estavam sentados copiando e respondendo exercícios de revisão para uma avaliação de Língua Portuguesa. Os estudantes pedem a professora para irem ao banheiro e beberem água, portando-se de forma respeitosa: “Tia, posso ir ao banheiro?”.

Os laços construídos e as ações percebidas na ação da professora Laço e na reação dos estudantes provocam uma reflexão no que Kupfer escreveu: “A ideia básica é a de que os professores herdaram as inclinações carinhosas ou agressivas antes dirigidas aos pais.” (KUPFER, 1989, p. 23).

Nesse caminho, é provocativo refletir sobre a palavra “identidade”. Freud não utilizou em seus escritos o conceito de identidade de maneira evidente, mas apresentou questões relacionadas a esse significado por meio de um olhar diferente a partir das concepções de identificação, narcisismo, ego, entre outros.

Freud sustentou em suas elaborações fatos que o marcaram e foram primordiais para a constituição de seus estudos a partir de suas percepções pessoais. É válido citar na íntegra parte da fala de Freud que compõe o *Discurso Perante a Sociedade Bnai Brith*, em que faz surgir elementos que elucidam sua identidade ao povo judeu.

O que me ligava ao povo judeu não era (envergonho-me de admitir) nem a fé nem o orgulho nacional, pois sempre fui um descrente e fui educado sem nenhuma religião, embora não sem respeito pelo que se denomina de padrões „éticos” da civilização humana. Sempre que sentia inclinação pelo entusiasmo nacional esforçava-me por suprimi-lo como sendo prejudicial e errado, alarmado pelos exemplos de advertência dos povos entre os quais nós judeus vivemos. Mas restavam muitas outras coisas que tornavam a atração do mundo judeu e dos judeus irresistível – muitas forças emocionais obscuras, que eram mais poderosas quanto menos pudessem ser expressas em palavras, bem como uma nítida consciência de identidade interna, a reserva segura de uma construção mental comum. E além disso havia uma percepção de que era somente à minha natureza judaica que eu devia duas características que se haviam tornado indispensáveis para mim no difícil curso de minha vida. (FREUD, [1941] 1976, p.173).

Nesse discurso, a identidade mostra-se como uma elaboração imaginária a partir de uma representação social vinculada ao Outro. Apesar de tal conceito não ser explicitamente apresentado na psicanálise de Freud, é possível percebê-lo na constituição humana de um ser singular, o que sustenta outra concepção psicanalítica: o narcisismo.

Ao tratar desses processos que anunciam tal identidade, percebeu-se, na trajetória de vida da Professora Uiraporu, uma relação com a música e a poesia que desvelam marcas inscritas no inconsciente.

Memória educativa (professora Uirapouru): *Quando nasci, veio um anjo, que não era um “chato querubim” (referência à música de Chico Buarque: “Até o fim.”). Era um anjo que me acompanharia por toda vida. Eu era um cisquinho, cabia numa caixa de sapatos, como dizia minha mãe. Minha mãe, força de minha família. Mulher brava, trabalhadeira, que nos obrigava enfrentar a vida. “A vida é dura” era o lema de minha mãe. Eu ainda tenho dúvidas se é dura em tempo integral. A vida é em alguns momentos dura, mas vale a pena, pois vivendo, aprendi a valorizar cada ação, cada momento, cada pessoa de minha convivência. Hoje sei que a vida é pra ser vivida.*

Entrevista (professora Uirapouru): *Na minha época, era a época dos hinos. A gente cantava o hino todo o dia, a gente entrava... Mas um dos hinos que eu gosto muito é a canção do Expedicionário do Guilherme de Almeida. Eu nunca me esqueci dessa canção. Ficou na minha memória e é uma música que eu gosto até hoje. Emociona-me quando eu escuto, quando canto: “Você sabe de onde eu venho? / E de uma Pátria que eu tenho / No bojo do meu violão; / Que de viver em meu peito / Foi até tomando jeito / De um enorme coração”.*

Observação da aula (professora Uirapouru): *A aula foi iniciada com um momento cívico. A professora dialogou com os estudantes sobre a importância do Hino Nacional e de como ele representa a nação brasileira. A professora conversou sobre o porquê de um comportamento respeitoso durante o entoar do hino demonstrando alegria aos estudantes.*

A presença da musicalidade e as marcas que essa arte provocou na professora Uiraporu atravessam a concepção de vida denunciada por Freud e como as experiências do tempo passado refletem no tempo presente. Nos escritos de *Interpretação dos sonhos*, ele destacou: “Nossas percepções acham-se mutuamente ligadas em nossa memória – antes de mais nada, segundo a simultaneidade de sua ocorrência.” (FREUD, [1900] 1996, p. 132).

Essa possibilidade de compreender a identidade do sujeito conduz à concepção psicanalítica de narcisismo. No enunciado de Freud, “o eu não é mais senhor em sua própria casa” (FREUD, 1976b, p. 336), o “eu” é tomado como objeto de arremetimento da influência do Outro em seus desdobramentos, de fato isso desvela enunciações inscritas no inconsciente.

Tais desdobramentos conceituais podem ser relacionados à ideia que a Professora Laço evidencia-se em sua constituição desde o nascimento (escrito na memória educativa), na relação com o seu pai (falado na entrevista) e o desdobramento disso na relação com seus alunos (percebido na observação da sua aula).

Memória educativa (professora Laço): *Meu nascimento foi marcado pela demora em nascer. Passei da hora, mas não houve nenhum problema quanto a isso. Mamei por pouco*

tempo no peito e logo fui para a mamadeira. Não era boa de apetite quando comecei a comer.

Entrevista (professora Laço): *Eu não sei o porquê que meu pai era muito bravo, autoritário. Eu não queria ser igual a ele, mas eu queria meio que ser dona de mim. E ser dona de mim, eu podia delegar e demonstrar autoridade.*

Observação da aula (professora Laço): *Durante a correção das tarefas, a professora conversou com os alunos sobre a condição psíquica de realizar tarefas e realizar uma boa avaliação; destacando a questão da ansiedade / nervosismo. Falou das dificuldades que já passou na vida, mas que superou esses desafios. E como foi importante acreditar nela mesma.*

A marca que a professora Laço evidenciou desvela questões narcísicas. Considerando o narcisismo proposto por Freud ([1941] 1976a, p. 43), os investimentos libidinais podem ser transpostos ao próprio ego ou aos objetos. Ou seja, o sujeito passa por um processo de identificação com as figuras parentais ou outras referências, isso constitui o sujeito e o acompanha durante a sua vida. Assim como Freud descreveu em *Intepretação dos sonhos*:

Nesses casos de transformação regressiva dos pensamentos, não devemos desprezar a influência de lembranças, principalmente infantis, que tenham sido suprimidas ou permanecido inconscientes. Os pensamentos vinculados a esse tipo de lembrança, e cuja expressão é proibida pela censura, são, por assim dizer atraídos pela lembrança para a regressão, como a forma de representação em que a própria lembrança se inscreve. (FREUD, [1900] 1996, p. 137).

Ao entrelaçar experiências da Professora Uiraporu, percebe-se o que foi Freud escreveu em *Lembranças encobridoras*: “Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente.” (FREUD, [1899] 1996, p. 176).

Memória educativa (professora Uiraporu): *Minha infância não foi de brinquedos, de muitas coisas, aliás, foi de quase nada. Pouca roupa, poucos sapatos, pouca conversa em casa, pouca comida, brinquedos quase nenhum... Mas muitas experiências e muitas imaginações. Acho que era e é aquele anjo que me fazia ver a alegria nas coisas que entristecia. Ainda hoje sou assim.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Eu costumo dizer que a escola foi a minha salvação. Eu sou uma pessoa de uma família bem pobrezinha... Uma família pobre. Muitos filhos; pai e mãe semianalfabetos. E aí... Quando eu descobri a escola, comecei a ir à escola (foi cedo: aos 4 anos). Para mim aquilo era uma aventura muito gostosa, porque eu tinha liberdade. Na escola, ninguém me batia, a gente apanha em casa, né?! Quando aprontava. Na escola, a gente não apanhava. Na escola, a gente podia falar e brincar. Então isso para mim, era tudo de bom. Eu podia ser... Eu vivia outro mundo dentro da escola, né? Porque dentro de casa era muita obrigação, muita braveza, aquela coisa né?!?*

Observação da aula (professora Uiraporu): *Ao som da cantoria da professora: “Ao abre a roda tindolelé, ao abre a roda tindolalá, ao abre a roda tindolelé, tindolelé, tindolalá”, os estudantes foram convidados a sentar em roda no chão; a professora pegou um tambor recheado de instrumentos musicais e distribuiu o “raspa-raspa” (feito com garrafas PET) para*

os alunos. Durante a roda, um estudante desobedeceu às orientações da professora e a professora provocou uma reflexão dizendo: “Quem não escuta perde oportunidades.” Todos ficaram atentos ouvindo as orientações da professora. Ela provoca: “Ouçam com atenção o que eu falarei, música é feita com SOM e SILÊNCIO”. Ao chamar a atenção de um algum estudante, a professora mostra-se tranquila e dialoga calmamente com os alunos, levando-os a refletir.

As experiências possivelmente “traumáticas” vividas pela professora Uirapou a constituíram em reconhecer a escola com um possível espaço de redenção. Mesmo com essa intervenção “salvadora” da escola, não bastou em lidar com as investidas do tempo passado. No artigo “Memória educativa como Dispositivo de Pesquisa”, Almeida e Bittencourt citam Garcia Roza que trata de tais experiências.

Garcia-Roza (1998) ainda ressalta as primeiras considerações teóricas e clínicas de Freud sobre a memória: não é a experiência vivida pela criança que é considerada traumática, mas a sua lembrança. São as representações reinvestidas num *après coup* que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 50).

Pensando sobre essas experiências vividas pela professora Uirapou e em como isso reverbera em seu cotidiano em sala de aula, é válido citar o olhar de Paulo Freire sobre o papel do sujeito no mundo diante de suas singularidades constitutivas:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2018b, p. 75).

A seguir estará um trecho da memória educativa da professora Uirapou, que levará a refletir sobre o lugar ou os lugares de sua inscrição, conforme pensa Huberman (2007, p. 57): “Cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar”.

Memória educativa (professora Uirapou): *Logo cedo, aprendi a trabalhar fora. Era necessário para ajudar nas despesas de casa e também porque a “vida é dura”. Ajudei muitas vezes na limpeza da casa, na arrumação, na lavagem das roupas que minha mãe fazia para outras famílias, levar almoço para meu pai e meu irmão na oficina de funilaria do outro lado da cidade. Trabalhava nos finais de semana em lojas da cidade. Ajudei a vender nas mercearias de vizinhos; vendia cachaça. Sei como é uma dose e meia dose. Sei o nome de várias... Aprendi a fatiar frios, a pesar nas balanças com pesos. O tempo foi passando. Tornei professora. Fui aprendendo a ser mais reflexiva. Enfrentei diversos desafios dentro de sala de aula. Cada ano que terminava, eu me sentia fortalecida por ter conseguido bons resultados. Muitas situações de sala foram resolvidas pautando minhas ações em minhas memórias educativas.*

Em “Interpretação dos sonhos”, Freud trata dos traços mnêmicos da constituição do sujeito; são nos sinais de uma vida implicada em trabalho, desde a mais tenra idade, que se perceberam as inscrições inconscientes endereçadas na vida da Professora Uiraporu.

O que descrevemos como nosso “caráter” baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós - as de nossa primeira infância - são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes. (FREUD, [1900] 1996, p. 133).

Memória educativa (professora Uiraporu): *Sou disciplinada, sou exigente, sou dedicada, sou curiosa. Acredito que para aprender precisamos de motivação, de busca. É assim que pauto minha vida. Talvez seja dura, mas é flexível. Isso aprendi também. Nossos olhares, nossas posturas, nossas crenças que nos conduzem.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Disciplina! Eu acho que disciplina é liberdade. (risos...) Como diz Renato Russo. A palavra “disciplina” para mim, não é questão de disciplina de punição. É uma autodisciplina. Quando eu me conheço, quando eu sei o papel que eu tenho que fazer: eu sou disciplinado. Entendeu!? Eu vejo isso muito nas crianças. Quando elas tomam consciência assim: se você faz o seu dever, você chega aqui e você consegue ler; você conta para a turma o que você fez. Você tem esse momento, entendeu? Se você faz a sua parte e depois sobra tempo, dá pra você trabalhar com outras coisas: pra você brincar. Então eu penso na disciplina nesse sentido. Acho extremamente importante. Tem gente que fala que é questão de militarismo. Não tem nada a ver com isso. Eu acho que disciplina é fundamental para a vida da gente. Em tudo... Seja na vida econômica, seja no trato com os outros. Você parar e pensar: “Como estou fazendo isso?” “Como é que eu vou falar com essa pessoa?” Ou “Como é que eu vou agir?” Isso pode evitar uma série de problemas quando você tem disciplina. E daí você tem a liberdade para fazer muitas outras coisas... pra ser feliz. Para você ir sem medo. Porque quando você tem disciplina, você não precisa ter medo daquilo que você faz. De falar a verdade. Outro dia, eu li uma frase que dizia: “Quem fala a verdade, não precisa ter boa memória.” Isso é verdade! Quando você fala a verdade... qual é o problema? E acho que tudo isso passa por essa palavra: disciplina. No meu entendimento. Não é essa disciplina: “Ah não... é porque você tem que fazer isso.” Isso não é disciplina, isso é coerção, é imposição. A disciplina vem de dentro. Quando você entende que é necessário. Não, eu preciso fazer isso, porque se eu fizer isso eu vou conseguir tal coisa.*

Observação da aula (professora Uiraporu): *A professora dialogou com os estudantes com tom de voz agradável, sem infantilização na fala. Sem exigir uma postura de disciplina. Os alunos portaram-se de maneira respeitosa e com palavras de gentileza. É válido destacar que a professora não pediu silêncio para falar, assim que iniciava uma fala, os estudantes colaboravam com o silêncio tranquilamente e de maneira imediata.*

Ao analisar a presença e a repetição da palavra “disciplina” na entrevista da professora Uiraporu, provoca-se um olhar sobre a maneira como ela se caracteriza na escrita da sua memória educativa e como isso aparece na observação da sua aula. A psicanálise, nesse caminho, é emblemática em elucidar a compreensão do sujeito. De acordo com Kupfer na obra “Freud e a educação: o mestre do impossível”:

Pode-se dizer, por isso, que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não a pedagogia, como um todo instruído) uma ética, um modo de viver e de entender sua prática educativa é um saber que pode gerar, dependendo,

naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como antropologia, ou a filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente: aventura freudiana. (KUPFER, 1989, p. 97).

Nessa perspectiva psicanalítica, destaca-se a tese de doutorado de Silva (2019, p. 166) ao tratar da constituição subjetiva do sujeito a partir do Outro. As marcas simbólicas inscritas pelo Outro podem emergir a partir de inscrições inconscientes. Essa relação desvela um modo de pertencimento da estrutura discursiva na qual se encontra amarrado o sujeito. Esse processo constitutivo pode ser visto na relação professor-aluno, como aponta Silva (2019, p. 175):

Nem o professor nem o aluno estão descolados dessa malha simbólica, de maneira que as posições que podem assumir enquanto sujeitos estão também imbricadas nessa mesma tessitura. Sendo assim, tampouco a relação transferencial que pode se dar entre professor e aluno na escola está apartada dessa cena, pois é nela mesma constituída. Por isso, ao pensarmos a relação da criança com o conhecimento – ou mesmo do próprio professor com o conhecimento –, precisamos fazê-lo dentro desse enquadre, entendendo desde que lugares esses sujeitos podem se movimentar na vida.

Atravessados por um campo social, a relação professor-aluno desvela o lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro. Esse olhar atento à constituição do sujeito, atravessado pelos laços sociais, veio à tona a partir da escrita da memória escrita.

A escrita da memória educativa é também logos, objeto com foco em si mesmo, que para além de ser instrumento ou técnica, se constitui dispositivo, conceito que a psicanálise utiliza indicando o sujeito da enunciação como sujeito do inconsciente, ou seja, o ato de enunciar implica sempre uma intenção inconsciente. Concepção que repercute no método de leitura e interpretação das memórias educativas, ao escrever o sujeito da enunciação comparece (inconsciente) e no plano do dizer coloca-se para além do texto manifesto, do enunciado (consciente). (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 6).

Nessa concepção da escrita da memória educativa, é possível reconhecer que a constituição da vida é baseada em relacionamento. A presença do Outro é marcadamente simbólica na compreensão do sujeito. Isso desvela a concepção de transferência quando Freud ([1914] 1974b, p. 196) explica que “o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e recalçou, mas o expressa pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo”. Isso desvela o laço social inscrito no sujeito e demonstra a impossibilidade de total completude do Ser Professor pela

falta estrutural que o comete em sua constituição, como pontua Silva (2019, p. 38). O laço social se dá a partir de um processo de sustentação do sujeito a partir do seu discurso no campo da linguagem. Nesse sentido, cabe refletir sobre o laço social em que é constituído o sujeito. A professora Laço, assim chamada nessa pesquisa, desvela em seus escritos e fala o atravessamento do Outro em sua trajetória vital.

Entrevista (professora Laço): *Quando você questionou sobre o meu tempo na escola, veio, quando eu era menor mesmo, não pensei na adolescência, veio à música do Balão Mágico: Dia dos pais: “Amigo velho. / Eu queria falar. / Meu velho amigo. / Foi tão bom te encontrar.”*

Memória educativa (professora Laço): *Meu relacionamento com a escola foi ótimo. Guardo as escolas com amor. Adorava! Gostava muito das aulas de Língua Portuguesa, era que tinha mais facilidade. Tive uma professora de Língua Portuguesa que era maravilhosa, amorosa, exigente. Acho que por isso que amo Língua Portuguesa e passo para os meus alunos. Eu era muito querida pelos meus colegas. Dávamo-nos bem. Sempre rodeado de amigos. Com meus professores também tinha um bom relacionamento, porém era inibida para perguntar algo que tivesse dúvidas. Era querida também.*

Observação da aula (professora Laço): *Algumas professoras de outras turmas procuraram a professora Laço em sua sala; ela as recebeu com abraço, afeto e breve diálogo. Após o intervalo, os estudantes receberam borrifadas de água pela professora para amenizar o calor. Eles adoraram esse momento, foram sorrisos e palavras de descontração. A professora pronunciou aos alunos: não se esqueçam dos amigos e da escola.*

Esses laços sociais constituíram a professora Laço em traços mnêmicos, como escreveu Freud em *Intepretação dos sonhos*.

A este podemos descrever como “traços mnêmicos”, e à função que com ele se relaciona damos o nome de “memória”. Se levamos a sério nosso projeto de ligar os processos psíquicos a sistemas, os traços mnêmicos só podem consistir em modificações permanentes dos elementos dos sistemas. (FREUD, [1900] 1996, p. 131).

As questões até aqui registradas desvelam como a infância e as questões vividas durante a constituição do sujeito endereçam ações e percepções atuais na condição de sua subjetividade. Em se tratando do Ser Professor, traços mnêmicos o constituem em identidade e reverberam em sua atuação em sala de aula e, conseqüentemente, na vida dos seus alunos.

5.2 Identificação, transferência e escolha profissional

Escolher pela docência é uma decisão que pode abarcar diferentes fatores que remetem à constituição do sujeito e que pode denunciar aspectos sobre a

relação de acolhimento ou não vividos pelo sujeito na escola. Isso aparece na escrita da memória educativa e na entrevista da professora Uiraporu ao elucidar um aspecto de pertencimento.

Memória educativa (professora Uiraporu): *Fui para a escola. O lugar que me fascinava e ainda fascina. Naquela época a escola era o lugar de maior formalidade que alguém podia frequentar. Tive tantas coisas boas. Desde os desafios no Jardim, de aprender a lidar com bullying, se bem que não usávamos essa palavra. Aprendi a lidar com a frustração, com a humilhação, com a decepção e com a dor. Aprendi a sentir outras coisas. Aprendi a perceber os cheiros, os olhares, as vozes. Nas escolas por onde passei, aprendi que eu pude aprender que poderia fazer o que eu quisesse, bastava mais força. A escola foi e é, para mim, no lugar de salvação. Um templo sagrado. É nesse lugar que descobri que amizade é um bem precioso e que não deve ser desperdiçada.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Então, quando eu fui pra escola. Eu me senti assim: o lugar onde eu pertencia. Aquilo para mim era encantador... E até hoje, por isso eu estou nela, continuo na escola. Nunca saí, continuo nela.*

Essa fascinação e a sensação de pertencimento também foram percebidas nos construtos da professora Laço:

Memória educativa (professora Laço): *Sou feliz em ajudar meus alunos; abraçar; dar colo, limites. Sou feliz porque sou querida por eles. Sou feliz sendo o que sou. Minha relação com a escola é a melhor possível. É meu ambiente. Meu lugar. Não estaria trabalhando em outro lugar melhor.*

Entrevista (professora Laço): *Quando eu era pequena, eu era meio que a queridinha deles. Mas com essa certa dificuldade assim que eu tinha. Da parte de conteúdo, sabe?! Mas no mais era muito tranquila. Era de respeito, eu sempre respeitei muito; era recíproco o respeito. O respeito era recíproco. Então foi uma relação gostosa. Eu gostava de estar na escola.*

Essas marcas do tempo de criança ilustram o que Freud definiu por lembrança encobridora e provoca um pensar a partir da escrita da memória educativa:

Uma recordação como essa, cujo valor reside no fato de representar na memória impressões e pensamentos de uma data posterior cujo conteúdo está ligado a ela por elos simbólicos ou semelhantes, pode perfeitamente ser chamada de “lembrança encobridora”. (FREUD, [1899] 1996, p. 185).

Assim, compreendemos que a memória educativa é um dispositivo que exprime a dimensão histórica do sujeito-professor e das vicissitudes do seu processo de formação, sendo importante para a compreensão da prática docente e de sua dimensão inconsciente. Possibilita uma investigação acerca da forma como se estrutura o sujeito-professor, tendo em vista que esse sujeito começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 12).

A partir da escrita da memória educativa, atravessada pelo conteúdo da entrevista da professora Uiraporu, pode-se perceber a expressão da subjetividade nessa constituição docente.

A escrita da memória educativa emergiu como possibilidade de expressão da constituição subjetiva e identidade do professor através das vivências na instituição escolar, pensada como um conjunto de práticas ou relações sociais “marcadas” por significativas experiências, desde o período inicial da escolarização até sua prática na sala de aula. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 02).

Essa fascinação que a professora Uiraporu demonstrou na escrita da memória educativa e na entrevista reverberou em ações com seus estudantes percebidas durante a observação das aulas:

Observação da aula (professora Uiraporu): *Ao longo da aula, os estudantes escreveram curtas mensagens em homenagem ao dia da secretaria. Próximo ao fim da aula, os estudantes foram até a secretaria para presentear e dar um abraço na secretária escolar. A professora retornou à sala de aula e falou com os estudantes sobre a importância de valorizar as pessoas que trabalham na escola e o extremo valor que a escola representa na vida de cada um deles.*

As lembranças inscritas no inconsciente humano podem ser refletidas em ações, como escreve Freud em *Lembranças encobridoras*: “Pode-se prever que as lembranças encobridoras também não de ser formadas de resíduos de lembranças relativas a etapas posteriores da vida” (FREUD, [1899] 1996, p. 188). Nesse sentido, cabe perceber a influência que os professores causam em seus alunos, pensando no que Paulo Freire registrou na obra *Pedagogia da Autonomia*:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 2018b, p. 78).

A concepção trazida por Paulo Freire provoca um olhar sobre a dimensão psicanalítica já apresentada neste trabalho: “sedução pedagógica”, que, segundo Morgado (2011), é entendida

na relação professor-aluno deriva do campo transferencial. O contexto dessa relação produz expectativas transferenciais e contratransferenciais que evocam protótipos identificatórios dos envolvidos. O professor é formalmente investido de autoridade – pela escola e pela sociedade –, independentemente de sua competência real para educar. Da maneira análoga que a autoridade para educar os filhos é juridicamente conferida

aos pais, tenham eles condições para isso ou não. (MORGADO, 2011, p. 124).

Essa “sedução pedagógica” também pode ser percebida na relação que a professora Laço estabeleceu com a sua professora de Língua Portuguesa (como escrito na memória educativa) e buscou certa aproximação com seus alunos (como percebido na entrevista e na observação da sua aula).

Memória educativa (professora Laço): *Os meus sucessos foram obtidos mediante muito esforço. Língua portuguesa era a minha maior alegria e minha melhor professora. Tive uma professora de Língua Portuguesa que era maravilhosa, amorosa, exigente.*

Entrevista (professora Laço): *Meus alunos me respeitam como autoridade; mas eu tenho essa parceria. Eu mostro quem eu sou como professora, mas eu tenho essa parceria de amiga. Nem de amiga... mas de mãe mesmo. Sabe? De ser cuidadora. Mas ao passar do tempo, eu mal sabia que quem ia aprender era eu. Todos os dias uma história diferente. O ensinar foi por água abaixo. Eu ensino o que eu consigo, mas eu dou mais ferramenta pra eles. Eu não sou aquela professora que... Você viu!... que fica em cima deles. Eu dou e eles vão. E com o passar do tempo, eles vão crescendo. Eu queria muito ter guardado todas as produções de textos deles. Acho que ano que vem eu vou fazer isso. Eu vou fotografar a primeira, quando não for boa e eu quero fotografar a última. Para não ficar tirando xerox. Teve um aluno meu, que eu fiquei besta... da evolução dele. Do início até o final. Ele perguntou: Tia, como eu fui na minha produção? Daí eu elogiei tanto ele; ele ficou tão emocionado, tão feliz. Com o que ele conseguiu. É gratificante demais.*

Observação da aula (professora Laço): *Logo chegou a professora responsável pela Sala de Leitura; a professora Laço organizou e direcionou os estudantes para a troca de livros na biblioteca. Após isso, os estudantes foram direcionados a realizarem uma tarefa de Língua Portuguesa (produção de um texto), a partir da leitura da tirinha do Zé Lelé. Alguns estudantes foram convidados a lerem em voz alta; a professora os orientou quanto à correta entonação de leitura e depois os questionou se compreenderam e interpretaram o que leram na tirinha, além de responderem às questões gramaticais aplicadas ao texto. A professora transformou a aula de Língua Portuguesa em um momento de prazer e envolvimento, pois os estudantes ficavam com as mãos levantadas querendo participar com sorrisos implicado no rosto.*

A sobreposição da autoridade primordial à autoridade pedagógica resulta em sedução: mesmo sem perceber, o professor oculta o conhecimento em vez de mostrá-lo ao aluno. A prática docente calcada na sedução acoberta uma sutil e dissimulada recusa em socializar os bens culturais. A sedução – mais ou menos intelectualizada, mais ou menos erotizada – intensifica o campo emocional da relação pedagógica e resulta em uma forma abusiva de exercício da autoridade, pois os trabalhos de ensinar e aprender são secundarizados. Portanto, o problema pedagógico do autoritarismo está vinculado ao fenômeno psicanalítico da sedução. (MORGADO, 2011, p. 114).

Esse vai e vem constitutivo do ser, desencadeia um pensamento de Freud em *Lembranças encobridoras*: a lembrança encobridora pode ser descrita como “regressiva” ou “progressiva”, conforme exista uma ou outra relação cronológica entre o encobrimento e a coisa encoberta. (FREUD, [1899] 1996, p. 188). Não há como falar de “sedução pedagógica” sem considerar a questão da “transferência” proposta por Freud.

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (FREUD, [1901] 1996, p. 70).

É válido reforçar que não há nenhuma pretensão de trazer a concepção de “transferência” em uma perspectiva clínica, mas perceber aproximações possíveis inscritas na relação aluno-professor. Na obra *Freud e a educação: o mestre do impossível*, Kupfer configura o olhar transferencial dessa relação:

Assim, o professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais. (KUPFER, 1989, p. 88).

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontro eco nas profundezas de sua existência do sujeito inconsciente. (KUPFER, 1989, p. 99).

Esse endereçamento encoberto de questões transferenciais pode ser percebido na escrita da memória educativa e na entrevista da professora Uiraporu ao fazer referências aos seus professores do seu tempo de aluna, além disso como essa questão reverbera em sua atuação como professora em sala de aula.

Memória educativa (professora Uiraporu): *Meus professores ocupam um lugar especial em história. Tive a benção de ter professores dedicados que acreditavam no meu potencial e no trabalho que eu fazia. Meus professores foram exemplos para não desistir. Sempre me dei bem com eles. Em alguns momentos fui mais cobrada porque não permitiam que minhas notas e produções não fossem, no mínimo, boas. Eu também aprendi a me cobrar e aprendi que fracassava.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Então, eu tive professores muito bons. Eu tive alguns que hoje eu avalio assim: ah não foram bons professores, em questão acadêmica e tudo. Mas principalmente no ensino fundamental, eu tive professores encantadores. Porque eu tenho a memória muito gostosa, aquela coisa muito boa. De estar perto deles.*

Observação da aula (professora Uiraporu): *A professora iniciou uma discussão sobre os brinquedos construídos com materiais recicláveis, dentre eles: pé de lata, vai e vem, pinball, capucheta e bilboquê. Uma estudante foi desafiada a escrever os nomes dos brinquedos no quadro-branco; a professora pediu para que os outros estudantes contassem a quantidade de brinquedos produzidos. Nesse momento, ela começou a fala das lembranças da infância na escola com os brinquedos e os professores que o ajudaram bastante na escola.*

Essas percepções da vida e as boas lembranças implicadas em sua trajetória abarcam a pensar na função psíquica do ser com as marcas imbricadas em seu agir. Em *Interpretação dos sonhos*, Freud esclarece:

Toda a nossa atividade psíquica parte de estímulos (internos ou externos) e termina em inervações. [...] Isso, contudo, não faz mais do que atender a um requisito com que há muito estamos familiarizados, ou seja, que o aparelho psíquico deve construir-se como um aparelho reflexo. Os processos reflexos continuam a ser o modelo de todas as funções psíquicas. (FREUD, [1900] 1996, p. 131).

Na escrita da memória educativa e na fala da professora Laço, durante a entrevista, percebe-se o aparecimento e a repetição da palavra “dificuldade”.

Memória educativa (professora Laço): *Amava a língua Portuguesa, mas as outras matérias tinha dificuldade de entender e tinha que estudar muito em casa. Tinha vergonha de perguntar para os professores. Como eu era esforçada, minha relação com os professores era tranquila, apesar das notas não serem tão altas. Quanto aos meus fracassos, foi realmente a dificuldade de entender as matérias, ler livros com facilidade e rapidez. A principal lembrança que tenho foram as dificuldades cognitivas que tive que superar sozinha e com muito estudo. Precisava estudar muito para dar “conta”. Era dispersa.*

Entrevista (professora Laço): *Hoje a gente sabe o que eu tinha, eu tinha déficit de atenção. Então foi assim bem complicado, porque na época não tinha esses diagnósticos que tem hoje. Alguns professores tinham paciência, outros não. Eu me lembro muito dessa parte, eu tinha que estudar muito, mas eu gostava muito de estar na escola. Eu gosto das amizades, dos amigos, do clima. Eu acho muito gostoso, mas eu tinha dificuldade para estudar. Eu tinha que estudar mais que o normal, né.*

Pensando na repetição da palavra “dificuldade” e no contexto a ela vinculado, procurou-se refletir em *Lembranças encobridoras*, em que Freud tratou das marcas simbólicas de acontecimentos vitais:

O conteúdo mais frequente das primeiras lembranças da infância constitui-se, de um lado, das situações de medo, vergonha, dor física etc. e, de outro, de acontecimentos importantes... Poderíamos, portanto, inclinar-nos a presumir que o princípio que rege a escolha das lembranças é o mesmo, tanto no caso de crianças quanto de adultos. (FREUD, [1899] 1996, p. 177).

Essas lembranças levam a pensar sobre a relação transferencial estabelecidas com os professores da professora Laço (enquanto aluna). Pereira, na obra *O nome do mal-estar docente*, afirma que: “Em profissões que trabalham com pessoas o sucesso jamais está assegurado, sendo necessário, a contrapelo, aceitar uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma” (PEREIRA, 2016, p. 207). Considerando a ambivalência dessa relação, Freud escreveu em “Algumas reflexões sobre a Psicologia escolar”:

Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de “ambivalência” a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, [1914] 1974a, p. 162).

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. (FREUD, [1914] 1974a, p. 162).

Nesse caminho, é interessante ilustrar as possibilidades de marcas simbólicas que as relações com os professores do tempo do ensino básico marcaram a vida da professora Uiraporu:

Memória educativa (professora Uiraporu): *Nunca me esquecerei da recuperação em física no 1º ano do ensino médio. Eu sabia que sabia do conteúdo, meu professor também, mas não me dediquei a fazer avaliação como devia. Fiquei de recuperação e meu professor justificou: “Se você não soubesse, eu até podia dar um trabalhinho pra te ajudar na nota, mas você sabe, então vai fazer as aulas e outra prova.” Fiquei furiosa; estudei. Tirei 9 na prova, a média máxima na recuperação era 6. Fiquei decepcionada comigo, mas sobrevivi: entendi que se quero mais, devo fazer o meu melhor.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Eu me lembro de uma professora, ainda no “prezinho”, que um dia eu fui para a escola e eu esqueci de trocar o chinelo, porque eu ficava na porta da minha casa esperando uma outra professora que morava na rua abaixo. Eu sempre ia com ela pra escola; eu ia acompanhando. Então quando ela saía do portão da casa dela. Eu na esquina voltava à minha casa e trocava os chinelos; punha os tênis (aquela “parginha”... “conguinha” que a gente chamava); e ia com ela. Nesse dia, eu me esqueci de trocar o sapato. E fui pra escola quando cheguei à escola; eu senti à mesinha, aquelas mesinha de quatro crianças. E as três colegas que estavam perto de mim, começaram a rir de mim. Começaram a rir, rir, rir e elas começaram a debochar do meu pé. “Olha o pé dela... Olha o pé dela...” E quando eu olhei para o meu pé. Eu estava com um chinelo de um jeito e o outro chinelo de outro. Porque a gente aproveitava os chinelos. Um era um chinelo maior, tinha a correia azul e o outro tinha a correia preta. Um era do tamanho do meu pé e o outro era bem maior... Era do meu irmão, que tinha arrebitado. A gente aproveitava os pés, entendeu!?! E aí, aquilo me deu uma tristeza. Era porque elas... elas debocharam. E eu fiquei muito triste. A minha professora, na hora, não falou nada. Ela deixou, aí eu fiquei ali. Quando a gente saiu para ir ao parque, ela sentou ao meu lado. E no parque da escola tinha um limoeiro, era gostoso, tinha um cheiro bom. E ela sentou ao meu lado e começou a cantar, aí eu comecei a cantar junto com ela. Ela passou a mão na minha cabeça; ela não falou nenhuma palavra. Entendeu!?! Ela não falou nenhuma palavra sobre o ocorrido, mas para mim... eu entendi. Ela estava me acalentando ali. Né!? Não precisa se preocupar com isso.*

Tanto na relação com o professor de física quanto na relação com a professora do “prezinho”, Uiraporu mostrou-se imbricada em uma relação transferencial. Mesmo com desgosto, em certo momento, sentiu-se acalentada e acolhida por esses professores. Kupfer trata dessa percepção ao mostrar que a relação com o saber pressupõe a relação com o professor.

Podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (KUPFER, 1989, p. 91).

Considerando o lugar desses professores, sabe-se que, ao agir de tais maneiras, não há como controlar as repercussões que desencadearam na vida de Uiraporu, mas sabe-se que podem ter agido impulsionados por um saber inconsciente. Na obra: *Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência*, Monteiro falou dessa suposta “não” intencionalidade.

O professor não tem domínio sobre seu próprio discurso - sua palavra lhe escapa -, assim como não tem controle sobre os efeitos dessa palavra na pessoa do aluno. Isto porque entre um e outro se interpõe um saber inconsciente sobre o qual eles nada sabem. (MONTEIRO, 2016, p. 136).

Assim como Morgado tratou da “sedução pedagógica”:

A relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. E essa relação humana não tem como base estruturante a razão, ou a inteligência, mas, antes, a emoção. Uma emoção que é contrária à regra, uma emoção irracional, uma emoção inconsciente que não ocorre sem reciprocidade. Conseqüentemente, ao focalizar quase que exclusivamente o aluno, o entendimento dominante mais encobre do que mostra a relação pedagógica em sua complexidade. (MORGADO, 2011, p. 113).

O processo de identificação do sujeito pode acontecer a partir da relação que o aluno estabelece com o saber. Isso pode provocar liga no processo de aprendizagem, pois se mostra impregnado de afeto. A relação professor-aluno contempla o campo cognitivo e mostra-se permeada por laços sociais.

A partir desses laços sociais, será lançado um olhar reflexivo sobre a decisão do sujeito em ser professor. Desse modo, cabe uma reflexão sobre a concepção de “desejo” proposta por Freud.

O sintagma “desejo” geralmente é utilizado no sentido de vontade, de propensão, contudo, na psicanálise de Freud, essa palavra carrega um torneado complexo de compressão. Em seus estudos, Freud abordou o “desejo” em um nível de atividade do inconsciente como estímulo psíquico de reviver uma experiência de satisfação, essa que já foi vivida no tempo passado e que agora se torna um objeto desejado. Em *Intepretações dos sonhos*, Freud apresenta uma visão sobre a concepção de desejo.

Toda a complexa atividade de pensamento que se desenrola desde a imagem mnêmica até o momento em que a identidade perceptiva é estabelecida pelo mundo exterior, toda essa atividade de pensamento constitui simplesmente um caminho indireto para a realização de desejo, caminho esse que a experiência tornou necessário. (FREUD, [1900] 1996, p. 151).

As imagens mnêmicas desvelam rastros de experiência vivida que podem estar associadas à satisfação. Dessa forma, compreender a noção de desejo caminha na ideia de reencontrar uma vivência passada com a percepção de preencher uma falta. Caberá, portanto, tentar compreender a escolha pela docência das professoras participantes.

Memória educativa (professora Uiraporu): *Quando resolvi fazer o curso de Magistério minha motivação foi não parar de estudar, pois havia me inscrito no Curso de Contabilidade numa faculdade que não conseguia pagar, embora quisesse muito fazer um curso superior, não tinha condições financeiras. Decidi, então fazer magistério, pois poderia pagar o curso e, de repente, ter um emprego que me proporcionasse maior rendimento financeiro e fazer uma faculdade. Fui fazer magistério. Teria uma profissão: professora. A profissão sonhada por minha mãe para uma de suas filhas. Meu curso foi de complementação para o exercício do magistério e durou 2 anos. Fiz estágio, mas não abandonei meu serviço no escritório de contabilidade. Formei-me, mas não exerci de imediato. Casei-me, saí do escritório, mudei para longe da família (para Brasília) e com maridos e filhos mantive-me alguns anos em casa. Para ganhar algum dinheiro fiz salgados, ovos de Páscoa, crochê, barras em roupas, vendi livros. Soube do concurso da antiga Fundação Educacional. Fiz um acordo com meu marido que faria o concurso da então Fundação Educacional. Ele concordou, mas não acreditou: “Você não vai passar, pois o concurso é difícil e há muito tempo você não atua como professora.” Resolvi, mesmo desacreditada por meu marido, fazer a prova. Fiz. Passei. Mas veio o problema: meu filho caçula ainda era pequeno demais para ir para escola. Precisaria ter três anos. Teria que esperar.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Em um primeiro momento: eu não escolhi. Era o sonho da minha mãe. Minha mãe tinha o maior sonho de ter uma filha professora. Era a coisa que ela mais desejava. Mas não era a minha primeira escolha. Eu achava que eu era ótima em contabilidade. Que eu ia ser uma ótima contadora. Era profissão do momento. Naquela época, ser contadora era tudo de bom, mais por questões financeiras. Eu não tinha condições de manter a faculdade. Eu resolvi: eu não quero parar de estudar. Aí eu fui para o magistério. No magistério, eu ainda fiquei assim: “Será que eu faço isso?” Mas aí eu fui aprendendo... Eu fui entrando dentro da escola. Eu fui me encantando pela escola: o lado professor, pois eu já gostava de estudar. Mas eu me via num primeiro momento como professora. Depois que eu entrei para o magistério e comecei a gostar. Aí eu fiz um concurso para o ministério público e passei e fui chamada para trabalhar. Aí no dia de assumir: eu não quis. Eu não quis... Eu falei: “Eu vou ficar na sala de aula.” “Eu decidi ser professora... Essa é a minha escolha”. Agora é a minha escolha. Desde essa época foi a minha escolha. Eu disse: “É o que eu gosto de fazer.” Ah, mas lá no Ministério Público você terá isso e aquilo.” Tá... mas é o que eu quero fazer??? Eu sou feliz sendo professora. Eu gosto; eu me entusiasmo.*

Observando a trajetória da professora Uiraporu, levantaram-se questões sobre a sua multifacetada formação e o que a enredou em escolher pela docência. Freud ([1900] 1996), em *Interpretação dos sonhos*, tratou dessas marcas na condição psíquica do sujeito.

Por outro lado, nossas lembranças - sem excetuar as que estão mais profundamente gravadas em nossa psique - são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente. (p. 133)

Essa mescla de decisões que Uiraporu deparou-se em ter de tomar implicou renúncias, conflitos interiores e um desejo inscrito no inconsciente. No artigo: “O ciclo de vida profissional dos professores”, Huberman (2007, p. 40) destaca que

Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível” para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

É possível que a busca que a professora Uiraporu mostrou-se implicada na vida elucide uma ação em fazer com que seus alunos sejam protagonistas de suas escolhas e que conheçam as suas próprias vontades. Como ocorreu em uma das aulas observadas e que foi recorrente na fala da professora durante os momentos de diálogo com os alunos.

Observação da aula (professora Uiraporu): Durante um diálogo com os alunos, a professora incitou cada um deles a participar da discussão com perguntas e respostas a respeito da temática proposta; pedindo que cada um expusesse o que gosta de fazer em casa e que é proibido e o que gosta de fazer na escola.

Nas aulas da professora Uiraporu, era visível o envolvimento dos alunos em participar das atividades propostas como relatado a partir da observação.

Observação da aula (professora Uiraporu): Durante a aula, os estudantes foram convidados a ensaiar uma música para a apresentação no Festival do conhecimento. A música foi parodiada e cantada pela própria professora da turma. A paródia tinha como tema: sustentabilidade. A professora trabalhou ritmo com os pés e as palmas, vislumbrando a harmonização da música criada. O ritmo foi construído com movimentos com o próprio corpo e na utilização de materiais recicláveis (garrafa PET). A professora mostrou-se cuidadosa, empolgada em instruir a entonação rítmica para a composição musical. Demonstrou gosto em realizar a atividade proposta.

A professora Uiraporu, atravessada pela tentativa de criação, enuncia o que Paulo Freire registrou em *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2018b, p. 24).

Como um sujeito de 38 anos que apresentou o relato de sua vida em *Lembranças encobridoras* e teve a observação de Freud ([1899] 1996, p. 183): “Curiosamente, eles não se relacionavam com o futuro, mas procuravam melhorar o passado”. É nessa possibilidade de suportar o presente a partir das implicações psíquicas do passado que a professora Uiraporu mostrou-se imbricada em seu

ofício, pois, a partir das marcas inscritas em seu inconsciente, ela se colocou em um possível lugar de desejo e transferência a partir do olhar de seus alunos.

Em outras palavras, conscientizar os educadores da ação da transferência na sala de aula significa levá-los a reconhecer os efeitos de processos psíquicos inconscientes, com suas leis próprias, compreendendo-os enquanto fenômeno universal, fundamental na promoção da socialização dos alunos. Por outro lado, significa também levá-los a aceitar a impossibilidade de dominar a transferência no seu bel prazer. (MONTEIRO, 2016, p. 142).

Diante de sua singularidade/subjetividade e de uma demanda transferencial, a professora Laço mostrou que a sua escolha profissional desvelou-se inscrita em sua vida desde a infância, como mostram a escrita da sua memória educativa e a sua fala na entrevista:

Memória educativa (professora Laço): *Minha escolha profissional foi desde a infância. Sempre quis ser professora para fazer diferente com meus alunos. Projetava ser autoridade, ser amorosa, exigente e doce. Assim como minha professora de Língua Portuguesa. Sou uma professora amorosa exigente ao mesmo tempo. Minha base é o amor. Preocupo-me muito com o emocional das crianças. Gosto de conversar bastante com eles explicar o certo e o errado.*

Entrevista (professora Laço): *Para cuidar e eu queria ensinar eles, né. Na época que eu era criança (sete / oito anos de idade) queria ensinar mesmo. Fazia quadrinhos lá na casa da minha avó, escrevia com giz, achava máximo. Colocava as meninas que eram filhas da menina que trabalhava na casa da minha avó, tudo para estudar comigo. Então eu queria ensinar, quando eu era criança.*

Investida de afeto e possivelmente impactada com os laços que atravessaram a sua constituição, a professora Laço parece denunciar a marca transferencial atribuída à sua professora de Língua Portuguesa e o demandar da autoridade. Em *Lembranças encobridoras*, Freud trata da questão da memória ainda na infância:

É somente a partir do sexto ou sétimo ano – e muitos casos, só depois dos dez anos – que nossa vida pode ser reproduzida na memória como uma cadeia concatenada de eventos. Daí em diante, porém, há também uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória. (FREUD, [1899] 1996, p. 176).

Esses traços mnêmicos que conduziram a professora Laço em sua escolha pela docência desvelam um desejo ainda de aluna e evidenciam a possível identificação para além do “saber”, à pessoa de sua professora de Língua Portuguesa.

A ideia de transferência mostra que aquele professor em especial foi investido pelo desejo daquele aluno. O desejo transfere sentido e poder a figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. (KUPFER, 1989, p. 92).

Quando a sedução se sobrepõe ao trabalho intelectual, duas operações psicológicas inconscientes são necessárias: a transferência de afetos da relação passada que o aluno deposita no professor e a contratransferência, que é a reação inconsciente do professor a esses afetos. (MORGADO, 2011, p. 117).

Afinal, o que levou essas professoras a uma rede simbólica de identificação frente à escolha pela docência? Dentre as três profissões citadas por Freud como impossíveis: educar, governar e curar (FREUD, [1937] 1980, p. 341), a escolha em ser professor está contemplada nesse complexo desafio que busca trabalhar com a subjetividade humana frente à aprendizagem. A escrita da memória educativa, as falas marcadas nas entrevistas e as percepções oriundas das observações das aulas foram tentativas de aproximação para compreensão da constituição dessas professoras.

5.3 Idealização, mal-estar docente e marcas simbólicas

Pensar na complexidade que é a constituição do professor reverbera um olhar sobre a sua atuação. O ser humano pode ser conduzido a buscar trabalhos que os sustentem financeiramente, contudo pode aparecer uma tentativa de buscar, nessa atuação profissional, um possível prazer naquilo que se propõe fazer. Trazendo *O mal-estar na civilização*, escrito por Freud ([1929] 1996), para essa discussão, ela se aproximaria da busca pela felicidade como princípio de prazer, entendido como uma maneira de organização psíquica a fim de evitar o sofrimento e buscar pelo prazer.

Assim, nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos faticamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes. (FREUD, [1929] 1996, p. 49).

É nessa investida busca pela possibilidade de encontrar prazer que pode incidir o mal-estar docente, permeado por construtos de idealizações. Ou seja, uma

espécie de “ideal do eu”, quando o sujeito-professor acredita não estar à altura de um ideal criado pela identificação com o Outro. Nesse caminho, caberá pensar, inicialmente, sobre como as professoras participantes enxergam a sua atuação do ato educativo.

Memória educativa (professora Laço): *Minhas aulas ainda são expositivas, porém gosto de lançar o desafio e os ver desenvolvendo sozinhos e depois concluírem o que iniciaram. Corrijo coletivamente todas as atividades, porque acho interessante ver os estudantes identificando os seus erros.*

Observação da aula (professora Laço): *A aula foi iniciada com a resolução de exercícios de matemática (copiados no quadro). A tarefa foi sobre operações de multiplicação e divisão. Em silêncio, os estudantes responderam aos exercícios individualmente. Assim que os terminava, a professora convidava o aluno para a correção em conjunto e o direcionamento daquilo que precisa ser arrumado.*

No escrito da memória educativa e no agir da sala de aula, percebeu-se uma possível coerência daquilo que está investido na fala da professora. Acrescido a esse estilo, a professora, durante toda a pesquisa, demonstrou uma preocupação afetiva com o ato educativo. Como deixou aparecer na entrevista:

Entrevista (professora Laço): *Em relação a parte afetiva, eu tive uma professora que eu me espelho muito nela, que é aquela que dá a mão, sabe? Enxerga as suas dificuldades, o seu potencial, então, eu meio que me espelho nela. Eu tenho contato com ela até hoje. Ela é uma fofinha assim, já está idosa, está com setenta e poucos anos, já. Mas eu tenho contato com ela até hoje. E a parte negativa, quando a gente está assim cansado, né. Cansado do dia a dia, aquela coisa: vamos passar matéria no quadro para os meninos copiarem e ficar um pouco quieto e tal. Eu tenho um pouco disso, estou tirando isso. Essa coisa de passar coisas no quadro para eles copiarem, porque é bom para eles em relação à concentração.*

Nessa entrevista, a professora mostrou-se atravessada por um estilo de atuação docente implicado em afeto. Entrelaçando ao que foi escrito na memória educativa e o que foi observado na aula, percebeu-se uma possível coerência daquilo que está investido na fala da professora, e nisso comparece o sujeito do inconsciente. “Podemos assim entender que, enquanto professores transmitimos algo para além do conhecimento, o sujeito da enunciação (inconsciente) comparece”. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 10)

Neste sentido, lembramos que o ato de ensinar não é apenas um gesto técnico que à priori pode garantir o controle de tudo o que ocorre em sala de aula, muito menos que preocupações didático-metodológicas devem ser prescritas, pois para além dessas inscreve-se a noção de transferência sustentada pela suposição de saber, que requer a dimensão do amor, da presença e da palavra. Amor transferencial, ensina-se por dever, aprende-se por amor como nos lembra Lajonquière (1999) todo ato educativo veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos, mas também um punhado de saberes existenciais. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 05).

É nessa investida busca pela (im)possibilidade de encontrar prazer que pode incidir o mal-estar docente. A relação de transferência pode apresentar-se na relação aluno-professor. Sabendo que sobre esse profissional é lançado um possível olhar de influência. Em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, um escrito em comemoração ao sexagésimo aniversário da escola onde Freud estudou enquanto jovem, o autor relata:

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. (FREUD, [1914] 1974a, p. 161).

Esse relato de Freud concorda com a possível influência dos professores na atuação docente. Isso pode ser percebido nos escritos da professora Uiraporu ao relatar um fato implicado em sua vida em relação à leitura de livros literários e às marcas simbólicas deixadas por seus professores.

Memória educativa (professora Uiraporu): *Passei por escolas difíceis para trabalhar. Eu não sabia como trabalhar, mas resolvi que se eu tive bons professores que ficaram em minha memória e que me ajudaram tanto para aprender, poderia me dedicar e obter êxito nas minhas empreitadas, era só eu seguir os passos, os exemplos que eles foram para mim. Patei minha atuação por eles. Pessoas que exigiam disciplina, respeito e até mesmo exigentes demais. Eles me deram grandes “dicas” através do modo como me ensinaram.*

Entrevista (professora Uiraporu): *Na terceira série, hoje quarto ano, tinha um professor, chamado XXXX. Ele levava a gente para a biblioteca da escola, era uma salinha com livros. A gente tinha um momento de leitura. A gente podia escolher o livro que quisesse ler. Os colegas sempre iam livrinhos mais finos. Mas eu fui direto lá ao Monteiro Lobato, “Serões da Dona Benta”. Aquela coisa, né?!? Eu peguei, sentei e comecei a ler. Comecei a ler o livro e fui ficando encantada com as histórias. Aí ele falou: “Gente, acabou a hora.” Aí todo mundo juntou o livro e foi guardando e eu ainda estava lendo... lendo. Não queria entregar o livro. Entendeu? Aí ele virou e falou bem assim: “Uiraporu, está na hora de guardar o livro.” Aí eu fechei o livro, com aquela dor de fechar o livro e fui e guardei. Aí ele virou para mim no final da aula (era uma sexta-feira) e disse: “Você gostou muito do livro, né? Eu falei: “Ah eu gostei muito do livro, queria continuar lendo aquele livro”. Ele virou para mim e disse: “Olha não é regra da escola emprestar livros; os livros não podem sair da escola, mas eu vou te emprestar. Aí ele foi à biblioteca e disse para mim: “Só que tem uma coisa: você vai cuidar do livro e vai devolver esse livro na segunda-feira, aí depois se você não terminar de ler, eu te empresto de novo. E eu levei o livro pra casa. Nossa! Eu passei o fim de semana inteiro lendo... lendo... lendo... li o livro todinho. Todinho: “Serões de Dona Benta”. No final de semana, você acredita?! E ele é enorme... mas li. Eu devorei o livro... eu devorei. Na segunda-feira, eu cheguei lá e fui devolver o livro pra ele. Porque era para devolver o livro no final da aula, para que os colegas não ficassem sabendo que eu havia levado o livro pra casa. Entendeu?! Aí, eu fui entregar no final da aula. Aí ele falou: então no próximo fim de semana você pega esse livro de novo. Aí eu falei: Esse não! Eu quero outro. Esse aí foi o motivo estopim. Que me fez querer tanto ler. Porque eu gosto muito de ler. De gostar de escrever. Fazer essas coisas. São boas memórias; eu tenho muitas boas memórias. Por isso que eu falo: a escola para mim é a salvação.*

Observação da aula (professora Uiraporu): *A professora começou a ensinar as quatro operações a partir da contação da história de um livro que fala de uma menina que comprou*

jacas, a fim de ilustrar os conceitos básicos das operações. A professora contava a história de maneira contagiante e envolvente. Os estudantes mostraram-se atentos ao enredo literário.

Tanto na escrita da memória educativa quanto na fala da entrevista e na observação da aula, a professora Uiraporu mostrou-se atravessada por traços mnêmicos de sua constituição. É válido destacar que a professora Uiraporu, além de professora, tornou-se escritora de poesias, crônicas e livros infantis no tempo presente. Esse atravessamento desvela uma história imbricada em sua constituição, o que nos remete ao que Freud descreveu em *Lembranças encobridoras*. A relação da professora Uiraporu com a literatura pode ser desvelada a partir da presença do Outro em sua constituição, nesse caso o professor que emprestou o livro a ela na infância. Essa paixão pela literatura desvela marcas simbólicas de uma relação transferencial, acometida por uma “lembração encobridora”:

Essa análise, que reproduzi tão acuradamente quanto possível, terá, espero, esclarecido até certo ponto o conceito de “lembração encobridora” como aquela que deve seu valor enquanto lembrança não a seu próprio conteúdo, mas às relações existentes entre esse conteúdo e algum outro que tenha sido suprimido. (FREUD, [1899] 1996, p. 188).

Essa ambivalência em compreender as marcas simbólicas inscritas na atuação docente é provocativa ao problematizar o mal-estar na educação. Lajonquière em *Infância e ilusão (Psico) Pedagógica*, (1999, p. 96) mostra que a relação professor-aluno pode ser dada a partir da relação adulto-criança, no sentido de que “o adulto quando se endereça a uma criança demanda-lhe inconscientemente repor aquilo que experimenta estar lhe faltando”. Essa busca em suprir uma falta, provoca uma reflexão sobre a questão da transferência implicada na relação professor-aluno, isso pode gerar repercussões, como pontua Lajonquière (1999, p. 96):

essa espécie de mal-estar (psico) pedagógico, atrelado à suposta ineficácia da empresa profissional, 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.

A professora Uiraporu, durante a entrevista, destacou sintomas que reverberam o olhar do Outro lançado sobre a sua atuação profissional, que pode gerar desconfortos:

Entrevista (professora Uiraporu): Às vezes eu tenho medo, sabe?!? Eu tenho medo dessa coisa de... Muitas vezes eu já ouvi: “Nossa... você é uma excelente professora.” – As pessoas falam. Eu fico pensando assim: “O que é essa excelência?” Meu lado filósofo fala: “O que é essa excelência?” Eu sei que eu faço um bom trabalho. Eu não tenho essa falsa modéstia de

achar que não. Não tenho! Eu faço o meu melhor, dentro daquilo que eu tenho condições de fazer dentro da escola. E tenho bons frutos e por isso: eu continuo fazendo. Buscando caminhos e tal. Mas assim eu acho que a excelência do professor passa, justamente, por ele ter consciência de que ele precisa estar o tempo todo: reformulando, repensando, aprendendo, reaprendendo. Portanto: o professor ideal é aquele que vai tentar suprir essas demandas. Eu acho que é esse.

Sabemos que este profissional, mesmo se assegurando das mais excelentes técnicas e de um conjunto incontestável de competências, defronta com o insucesso e o fracasso, seja do aluno, seja da instituição que o acolhe, seja do sistema educacional. Trata-se de uma profissão cujo fracasso é constitutivo; logo um profissional como o professor, que lida com uma prática marcada pela incompletude, pela incerteza, não pode tratá-la por uma via meramente instrumental, susceptível de resolução a partir da aplicação de regras previstas pelo conhecimento científico. (PEREIRA, 1998, p. 167).

De maneira próxima, há de evocar um diálogo com as inscrições constitutivas na vida da professora Laço.

Memória educativa (professora Laço): *Preocupo-me muito com o emocional das crianças. Gosto de conversar bastante com eles explicar o certo e o errado. Não é fácil ser professora.*

Entrevista (professora Laço): *Porque para mim, um professor ideal não é aquele que ensina português, matemática... Tudo. Para mim, um professor ideal é muito mais do que isso. Eu penso na parte afetiva, no ensinar a ser organizado; eu sou uma pessoa muito organizada; a ser organizado com suas coisas. Que isso organiza dentro de você, eu falo pra eles: se a gente arruma as nossas gavetas de casa e as coisas daqui, a gente está arrumando as gavetas de dentro da gente. A gente se organiza também; viver em um ambiente bagunçado, a gente fica também desorganizada. Eu acho que eu ensino a organização, a humildade, a perseverança deles, que muitos não tem condições de aprender algumas coisa, a gente sabe disso, eu quero que pelo menos, eles concluam alguma coisa, né? Então eu acho que o professor ideal não é aquele que só ensina os conteúdos, é muito mais do que isso, é preciso olhar o indivíduo como um. A gente sabe que aqui é “brabo” (na escola pública), eles têm cada história; lá (escola privada) também tem, não é porque eles tem dinheiro que eles não têm histórias difíceis. Mas aqui (escola pública) é diferente, eles têm histórias difíceis, quando você conversa com um, você vai vendo que uma história é pior que a outra, né. As dificuldades financeiras e emocionais... tudo. Reconheço a dificuldade em agir nessas situações.*

Diante de tais demandas, cabe refletir sobre a posição dos professores ao lidar com a subjetividade de seus estudantes e com as questões atreladas à sua própria constituição. Em *Lembranças encobridoras*, Freud ([1899] 1996, p. 179) esclareceu: “O resultado do conflito, portanto, é que, em vez da imagem mnêmica que seria justificada pelo evento original, produz-se uma outra, que foi até certo ponto associativamente deslocada da primeira”. Essa postura docente desvela memórias calcadas a partir das relações transferenciais de sua constituição.

É oportuno refletir, nesse estudo, sobre a postura das professoras participantes em como lidam com a frustração contida na relação transferencial. Para isso, é emblemático um trecho da entrevista da professora Laço:

Entrevista (professora Laço): *Eu fico chateada comigo. Porque eu gosto muito de agradar as pessoas, meus alunos principalmente. Eu sou assim. Eu acho que isso é um defeito meu, isso não é uma qualidade, pois a gente não nasceu para agradar as pessoas. Né?!? Agradar no sentido de, não é de paparicar. Ah! Eu vou fazer qualquer coisa para você gostar de mim, não. Não é assim. É ser uma pessoa agradável. Quando eu não sou essa pessoa agradável, quando eu me sinto chata, vocês estão fazendo com que eu seja chata, com que eu não seja o que eu sou, eu não gosto, fico incomodada com isso. Entendeu?!? Então eu tento, no máximo que eu posso, mas eu fico cansada também. Todo mundo cansa, né?!? Teve um dia que estava lá fora, e uma aluna que fala fala fala, ela é uma fofa, mas fala muito (risos). Conta a coisas de casa, da escola; ela é muito despachada. Eu estava tão cansada (foi agora no fim do ano)... tão cansada. A gente vai ali pra fora, fica aquele dez minutos, eu fiquei ali sentada. Aí ela veio conversar, aí eu falei: XXXX, eu não vou conversar agora, não estou dando conta, sabe quando você não está conta mais nem de ouvir?! Aí ela falou assim: Ah tá bom. Mas assim, ela falou comigo o dia inteiro, aquilo ali não ia fazer mal pra ela, mas eu falei: não gente não tem condições, porque eu não ia nem ouvir direito, porque eu estava assim muito cansada. Eu falei: estou muito cansada: dor de cabeça. Amanhã a gente conversa, tá bom? Tá bom. E pronto, então, mas eu vou pra casa assim: tadinha e me sinto mal. Mas eu tenho os meus limites também. Eu tenho os meus limites também, mas eu fico frustrada, quando eu não dou conta do rojão assim sabe?! Eu sei as limitações da gente, como pessoa, então eu fico chateada comigo mesma.*

Essa insatisfação com ela mesma desvela uma idealização docente não alcançável, pois todo ser humano é constituído de inconclusão e descontrole da vida. As expectativas geradas pelo aluno e seus familiares à figura do professor pode acabar por gerar no próprio professor o desencadear de uma expectativa envolvida em cobranças de uma busca por algo que inexistente. Transparece na fala da professora Laço a condição narcísica atrelada à fragilidade da capacidade de sonhar. Paulo Freire em *Pedagogia Autonomia* escreve:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca... Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (2018b, p. 56)

Na obra *O nome do mal-estar docente*, Pereira é provocativo em citar possibilidades de idealizações que podem ser desencadeadas na atuação docente.

Mas, ainda: as exigências de rendimento, de consumo e de excessos oriundos da globalização e das tecnologias, determinam, inclusive, a instrumentalização dos laços sociais, as exigências narcisistas, a necessidade de perfeição, os falsos selves, os semblantes e as tantas formas depressivas que parecem coabitar nosso entorno. (PEREIRA, 2016, p. 109).

Memoria educativa (professora Uiraporu): *Acredito que a sociedade espera demais do professor. Eu acho que espera muito. Tem uma ilusão de que o professor irá resolver todos os problemas. Tudo que acontece no país e mundo, as pessoas jogam para onde? Para a educação. Como se a educação fosse algo que só se realizasse na escola. E aí, eu acho que tem uma controvérsia: a gente educa. A gente ensina as leituras do mundo, né?!? Enquanto professor na escola, você ensina como se observa esse mundo, como você lê esse mundo. A sociedade que a gente tem é reflexo do mundo que a gente tem. O professor não vai fazer milagre. O professor só vai mudar a sociedade; quando a sociedade quiser ser mudada. Quando ela estiver disposta a fazer isso. É como ler e escrever: é um processo.*

Repensar suas condições de trabalho, sua remuneração, suas relações com o saber e com a formação são essenciais, mas, sobremaneira, precisamos auxiliar o professor a recuperar sua coragem moral para atuar em situações de incerteza e descontinuidade. (PEREIRA, 2016, p. 170).

Nessa condição de angústia, é interessante pensar no lugar de partida e permanência dessas professoras. Ao ler as informações contidas na escrita da memória educativa, na entrevista e na observação das aulas das professoras Laço e Uiraporu, perceberam-se situações de descontentamento com a atuação docente, o que desvela aspectos das relações transferenciais criadas a partir das relações aluno-professor atravessadas por idealizações de constituição docente e da perda da capacidade de sonhar.

Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças. (FREUD, [1899] 1996, p. 189).

Ao discutir as marcas de memórias e seus possíveis efeitos na constituição do docente, nos deparamos com marcas inscritas desde a infância na relação com suas famílias, na constituição dos laços de pertencimento com seu ofício de tal modo que o retorno aos resquícios mnêmicos, nos possibilitou reconhecer que a dimensão do infantil é central na constituição da subjetividade do docente, convidando-nos a repensar o fazer pedagógico. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 10).

A partir desses escritos, pode-se pensar que a atuação docente envolve-se em lugar de complexidade, pois é dada de sujeitos para sujeitos. Nesse caminho, deparar-se com a imprecisão, com a frustração diante de idealizações não alcançadas ou mesmo de um super professor inatingível é propiciar ao próprio sujeito um espaço de criação e conexão com a sua constituição. Essa compreensão provoca uma reflexão sobre a repercussão que a escrita da memória educativa pode possibilitar ao sujeito, como pensa Silva (2019, p. 49) ao tratar da subjetivação do sujeito.

O sujeito pode construir um saber sobre si e enunciar sua própria história, também está presente na psicanálise. Para enunciar sua própria história, é condição indispensável para a possibilidade de o sujeito ocupar o lugar de autoria e produzir, com isso, uma leitura do mundo desde a sua singularidade, incluindo um saber não só sobre o mundo, mas também sobre si mesmo.

Pensando nessas possibilidades advindas da escrita da memória educativa, percebeu-se assim a postura inquietante das professoras. Como aparece em alguns recortes da escrita da professora Uiraporu:

Memória educativa (professora Uiraporu): *Aprendi a dar aulas. Aprendi a planejar, a fazer atividades, a usar mimeógrafo, xerox, computadores. Aprendi e continuo aprendendo. Nessa aprendizagem descubro-me diariamente uma nova pessoa capaz de fazer o meu melhor E capaz de ser melhor dia após dia. Assim, tento e sei que consigo, na maioria das vezes, contaminar meus colegas e meus estudantes, tão diversos a compreenderem a si mesmos. Mesmo diante dos desafios da vida, quero o melhor para mim e para os meus alunos. Creio na alegria de aprender, creio na amizade, creio na força divina, no meu anjo da guarda, creio na força do querer. Eu quero para mim e para meus estudantes o melhor.*

Entrevista (professora Uiraporu): *A aprendizagem é processo; todas as aprendizagens da vida passam por um processo. Então se você estiver disposto a compreender a sua história, você vai abrir determinadas coisas e vai olhar de outro modo. Você vai pensar duas vezes sobre aquilo, não é assim? A criança quando começa a escrever, ela pensa na palavra. Aí ela vai falando os sons todos que ela sabe. Até ela perceber: “É esse o som.” Mas ela faz várias tentativas, ela tem aquele caminho todo de reflexão, de pensamento sobre aquela escrita e a mudança só acontece assim. A aprendizagem é assim. Você quebra a cara... dá errado. Você faz de novo. Você apaga, né?!*

Como afirmou Freud em *Interpretação dos sonhos*, “O presente é o tempo em que os desejos se representam como realizados” ([1900] 1996, p. 129), essa busca intensa da realidade psíquica pode desencadear angústia, contudo pode contribuir em ser a mola propulsora daquilo que provoca vida ao sujeito e lhe faz compreender o passado para viver o presente. Nesse caminho de elaboração contínua, cabe refletir sobre o que Paulo Freire registrou em *Pedagogia da Autonomia*: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (2018b, p. 52). A constituição humana, em especial do professor, se dá em continuidade, em embaraço, recheada de frustração, desejo e criação. Para findar esse entrelaçamento, resalto, na escrita da memória educativa da professora Uiraporu, o que trata não do fim da sua carreira, mas a reafirmação de dívida simbólica desencadeada a partir de uma relação transferencial.

Memória educativa (professora Uiraporu): *Não sabia se saberia ensinar, mas eu queria ir; lembrava-me de meus professores a cada dia, a cada momento de aula. Aprendi muito mais do que ensinei e hoje quando penso na proximidade da aposentadoria sinto que tenho o mesmo dever de meus professores: fazer com que meus alunos/estudantes e colegas de escola sintam o valor do nosso trabalho. Um trabalho sem receitas, sem manuais, apenas com o desejo de fazer de nosso país, nosso mundo um pouco melhor. Essa é a herança que quero deixar.*

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, está sendo preservado cada vez que professor renunciar ao

controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. (KUPFER, 1989, p. 98).

A escola é um lugar de possibilidades, de encontros e reencontros com aquilo que constituiu o sujeito e adesivou marcas a serem percebidas ou não durante sua trajetória existencial. Para a atuação docente, não há receitas e nem manuais que asseguram um trabalho pedagógico com resultados garantidos, contudo há de se pautar em um ofício constituído em subjetividade e singularidade, pois se encontra inscrito em marcas inconscientes que são desveladas pela atividade psíquica do sujeito.

Essa pesquisa desvelou construtos em histórias de vidas que foram atravessadas por dívidas simbólicas com sujeitos do tempo passado e que apareceram no tempo presente. Familiares, colegas de classe e professores foram sujeitos que entrelaçaram expectativas, inspiraram atitudes, implicaram idealizações, desencadearam angústias e ressentimentos na busca contínua em compreender o sujeito-professor, com enfoque à sua constituição e à sua atuação profissional.

6 DISCUSSÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

As aproximações ao campo psicanalítico mostraram-se possíveis a partir das marcas simbólicas registradas na escrita da memória educativa, na fala das professoras participantes e na observação das aulas, o que permitiu uma discussão pautada nos três eixos temáticos sistematizados a partir das informações obtidas na pesquisa realizada.

6.1 Identidade e constituição da subjetividade

Ao tratar da identidade, foi possível uma compreensão das professoras como sujeitos constituídos a partir de marcas simbólicas implicadas na trajetória de suas vidas. Nesse sentido, os escritos oriundos da memória educativa mostraram-se entrelaçados às falas nas entrevistas e às observação em sala de aula.

Nessa perspectiva, situações vividas com familiares e professores do tempo de escola, de alguma forma, compareceram na constituição da subjetividade das professoras. A escrita da memória educativa suscitou uma possível reflexão acerca das lembranças do tempo da infância e da adolescência, assim como do início da carreira profissional. Essas marcas simbólicas, aguçadas por meio da escrita da memória educativa, foram percebidas em repetições de palavras e, até mesmo, na associação de comportamentos das próprias professoras com pessoas que fizeram parte de suas vidas, fato esse reconhecido pelas próprias participantes.

As enunciações da professora Laço, por exemplo, desvelam marcas que a sua professora de Língua Portuguesa provocou sobre o seu gosto por esse componente curricular e como a maneira afetuosa que essa professora agia provocou influências em seu próprio fazer pedagógico. Como observado nas aulas da professora Laço, insistentemente ela apresentou uma preocupação afetiva com os seus alunos. Essa questão pode ter sido uma repercussão do processo de sedução pedagógica vivido com a professora de Língua Portuguesa. Um zelo acadêmico permeado de afetividade.

Ainda mais, ao descrever a postura do pai e o desejo de ser autoridade, a professora Laço faz do Ser Professora a realização de um desejo implicado em sua história de ser dona de sua própria caminhada e evidenciar uma possível autoridade professoral sobre os seus alunos. Na entrevista, essa professora descreveu que, nas brincadeiras da infância, já fantasiava o papel docente a partir de uma figuração com as crianças de sua idade.

A escrita da professora Uiraporu evidenciou estar atravessada por uma expressão poética, em que a musicalidade e a literatura constituem enlaces de afetividade. Na escrita da memória educativa, ela deixou aparecer hinos de momentos cívicos, canções do Chico Buarque, poesias do Gonçalves Dias, entre outras composições literárias. A vivência com essas linguagens, de algum modo, reverberou em sua ação pedagógica; durante algumas aulas, a professora Uiraporu utilizou-se de música e de citações poéticas para despertar a atenção de seus alunos.

A presença arraigada da literatura na vida da professora Uiraporu recobre a lembrança de uma situação vivida com o seu professor, durante a 3ª série do ensino fundamental, ao pegar emprestado o livro: “Serões de Dona Benta”. O ato do professor, permitindo levar o livro no fim de semana para casa, o que era proibido na escola, deixou uma marca que vai além do hábito de ler, uma “marca” docente que transmite afetividade e singularidade no ato educativo. Afinal, a literatura pode ser um despertar de sonhos, vontades e vivências imaginárias emblemáticas da vida.

A partir das escritas das professoras Laço e Uiraporu, percebeu-se que elas produziram significações a partir das vivências que tiveram e, como significante, singularizam suas próprias constituições, isso levou as docentes a continuarem deixando marcas de humanidade a partir do ato educativo. A cada gesto descrito, acompanhado das situações relatadas do tempo de infância, percebeu-se a subjetivação de um sujeito marcado pela docência.

É interessante salientar que, por mais que o sujeito negue algumas posturas inscritas em sua vida que parecem não agradar, a escrita da memória educativa deixa escapar condutas que são reproduzidas de maneira inconsciente. A partir de um cenário de diversos sujeitos singulares, as professoras evidenciaram resquícios dos outros surgidos em suas ações e implicados em sua escrita. Não há como negar que, ao escrever, o sujeito se inscreve.

Em *Lembranças encobridoras*, Freud ([1899] 1996, p. 176) tratou das questões guardadas no inconsciente humano, como se estivessem retidas na memória, mas que escapam na constituição da história do sujeito. Isso pode ilustrar o que viveram as professoras Laço, ao desejar sustentar a autoridade no Ser professora, e Uiraporu, ao conduzir um fazer pedagógico sustentado pela literatura.

Assim, a identidade dessas professoras, constituída a partir dos laços que atravessaram as suas histórias, parece herdar inclinações de afetividade que outros implicaram em suas vidas, conforme reflexão proposta por Kupfer (1989, p. 23). O ocorrido entre o professor da 3ª série e a professora Uiraporu e a marca simbólica da professora de Língua Portuguesa e a professora Laço demonstraram adesivos na memória.

Falar da constituição do Ser Professor a partir da ancoragem da memória educativa é citar o sentido de identidade, assim, é oportuno destacar que o próprio Freud, no *Discurso Perante a Sociedade Bnai Brith*, ([1941] 1976, p. 173) tratou das marcas de seu passado e, como isso, o constituiu em identidade. Nesse sentido, as professoras Uiraporu e Laço demonstram uma elaboração imaginária entrelaçada a uma representação social associada ao Outro.

A fim de compreender esse processo constitutivo de identidade, convém tratar do conceito de narcisismo em que Freud (1976b, p. 336) mostra que o “eu” é tomado pela influência do Outro. A escrita das professoras Uiraporu e Laço desvelam enunciações inscritas no inconsciente a partir das marcas simbólicas deixados pelo Outro.

Escrever sobre identidade e constituição da subjetividade considera o tempo da infância e as situações ocorridas que ficaram impregnadas na memória. Agora caberá refletir sobre os traços mnêmicos que reverberaram em um processo de identificação e desencadearam uma transferência, deslocando para a escolha profissional dessas professoras.

6.2 Identificação, transferência e escolha profissional

A constituição humana é permeada por encontros e desencontros, escolhas e possibilidades no transcorrer de sua existência. As decisões tomadas pelas pessoas

podem desencadear questões de identificação e influências acometidas a partir de experiências da vida. Assim, foi lançado um olhar sobre a escolha profissional das professoras Laço e Uiraporu e os possíveis caminhos que as levaram a escolher pela docência.

Nessa pesquisa, foi possível perceber que a escola apresentou um papel fundamental no desdobramento desse processo constitutivo. A figura do professor foi preponderante por contribuir nesse caminho de identificação, pois as ações, as respostas ministradas e a fala desses profissionais incidiram em influências e marcas simbólicas que alcançaram a vida das professoras participantes dessa pesquisa.

O processo de identificação da professora Uiraporu com a escolha profissional mostrou-se originário, a partir da fascinação que descreve por meio de repetições na escrita da memória educativa e das referências que fez durante a entrevista. Ela cita a escola como lugar de pertencimento, de salvação, chega a comparar esse espaço com um templo sagrado. Ao nominar o espaço educativo com essas qualificações, são desveladas possíveis representações que implicam em sua constituição.

A professora Laço afirmou que a relação dela com a escola é a melhor possível. Referências de afeto são marcas que aparecem em suas inscrições, ao tratar do abraço, dos sorrisos e da felicidade em compartilhar os dias na escola. Essas demonstrações de afeto são qualificadas em sua fala fazendo referência a condutas de respeito e de acolhimento. Isso implica expressões de subjetividade em sua constituição.

Na escrita da memória educativa da professora Uiraporu, fica evidente a importância que os professores representam para essa participante. Ela afirmou que eles ocupam um lugar especial na sua história e destaca a dedicação pela qual eles zelaram durante suas atuações. A admiração que Uiraporu demonstra por esses professores reverbera em sua atuação em sala de aula, ao contar aos seus alunos histórias dos professores do seu tempo de infância. Ela utiliza exemplos dos seus antigos professores para ilustrar conteúdos de seu planejamento com encantamento.

A relação transferencial permeada por uma sedução pedagógica demonstra como a professora de Língua Portuguesa adesivou marcas simbólicas na vida da professora Laço. Repetidas vezes, Laço escreveu sobre a admiração e a conexão

estabelecida com a professora de Língua Portuguesa; chega a anunciar um amor pela Língua Portuguesa.

Os efeitos das condutas dos professores que repercutem em seus alunos são incontrolláveis e os impactos gerados contribuem no processo de subjetivação da constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a escola e os professores demonstram uma posição prevalente na escolha profissional das professoras Laço e Uiraporu.

Nos escritos das professoras participantes, percebeu-se marcas implicadas a partir da relação com os professores da infância. É interessante pensar que essas identificações ocorreram a partir de relações dialógicas e situações diversas do cotidiano escolar. O aparente afeto permeado nessa relação perpassa as interações presentes no ambiente escolar.

Freud, em *Lembranças encobridoras* ([1899] 1996, p. 188), escreveu que as lembranças presentes no inconsciente humano reverberam em ações. Assim, pode-se compreender que as influências da professora de Língua Portuguesa alcançaram a professora Laço, bem como o lugar de destaque e afeto que os professores ocupam na vida de Uiraporu. As experiências vividas como alunas mostraram-se fundamentais para a prática docente de Uiraporu e Laço.

Essas experiências caracterizam a “sedução pedagógica”, entendida por Morgado (2011, p. 124) como uma derivação do campo transferencial presente na relação professor-aluno. Isso se deu na proporção em que Uiraporu e Laço se aproximaram e reproduziram práticas pedagógicas dos seus professores a partir de uma experiência de admiração da figura docente permeada de reedições e fantasias.

Essa “sedução pedagógica” é perceptível na conduta da professora Laço ao ler em seus escritos que a sua identificação e o seu gosto pela Língua Portuguesa são endereçados à figura da sua professora no tempo da infância. Já com a professora Uiraporu, isso se tornou aparente quando ela demonstrou uma vontade engajada de provocar a aprendizagem de uma maneira poética que visa alcançar seus estudantes por meio da imaginação, da fantasia recheada de afeto, consoante às afirmações de Kupfer (1989, p. 99).

Esses caminhos de identificação, de transferência e de escolha profissional são sustentados por marcas inscritas no inconsciente humano e que estão imbricadas na atuação docente. Em *Interpretação dos sonhos*, Freud ([1900] 1996, p. 131) tratou dos estímulos internos e externos que elaboram a atividade psíquica

consoante a uma ação reflexa, ou seja, a reprodução de comportamentos a partir de experiências contidas no inconsciente.

Os caminhos citados que contribuem para a elaboração da atividade psíquica são incontroláveis, mas possíveis de reflexão. Esse descontrole da atividade humana provoca uma discussão sobre a condição do Ser Professor. De acordo com Pereira (2016, p. 207), o sucesso jamais é garantido quando o trabalho é feito de humanos para humanos, isso pode desencadear um mal-estar docente repleto de idealizações não alcançadas a partir de uma condição de ressentimento e a possível perda da capacidade sonhar. A partir desse ponto de vista, o próximo eixo temático se apresentará.

6.3 Idealização, mal-estar docente e marcas simbólicas

A construção da identidade, permeada por questões de identificação e de transferência, pode contribuir decisivamente para a constituição do Ser Professor e isso pode desencadear diferentes possibilidades de satisfação, referindo-se à maneira como o professor lida com o ato educativo.

Ao tratar da expressão “mal-estar docente”, pretendeu-se, neste estudo, fazer referência à maneira como o professor lida diante de insatisfações, desajustes, anseios frustrados e idealizações não alcançadas, lançadas a partir das mudanças sociais, culturais, científicas e econômicas, que reverberam no campo educativo.

Em um contexto epistemológico, esta pesquisa, sustentada pela psicanálise, percebeu que a desmotivação das professoras participantes desvela preocupação com a qualidade do ato educativo a partir das marcas simbólicas inscritas em suas vidas.

É válido destacar um antagonismo presente na ação da professora Laço, tendo em vista que, mesmo escrevendo sobre a importância de práticas pedagógicas inovadoras e a permanente presença do diálogo em suas aulas, ela reconheceu que as suas aulas são expositivas com cópias de textos do quadro-branco e demonstrou insatisfação diante de tal comportamento docente.

A dedicação no trabalho, escrita pela própria professora Uiraporu, a conduz a questionar sobre a questão da excelência. O que é ser uma professora excelente?

Ao receber tal elogio, ela levantou questionamentos fazendo reverberar uma espécie de idealização do inalcançável.

Tanto Laço como Uiraporu demonstraram preocupações com seus alunos que permeiam o campo científico, mas que também impactam a questão da afetividade. Elas colocam, em seus escritos, a necessidade do afeto na relação professor-aluno e como isso pode perpetuar marcas simbólicas que culminam em aprendizagem.

O mal-estar docente incide sobre uma diversa perspectiva de possibilidades, seja por uma frustração no cotidiano escolar ou até mesmo diante de uma completa insatisfação na escolha pela docência. Essas questões podem repercutir em adoecimento físico e/ou psicológico. Nos casos analisados nesta pesquisa, percebeu-se preocupação com a qualidade do ato educativo. As professoras demonstraram frustrações oriundas de desejos inscritos em querer oferecer mais aos alunos.

As trajetórias das professoras Laço e Uiraporu mostraram-se atravessadas pela escolha profissional, a excitação em zelar pelo ofício docente é presente cotidianamente em suas ações. Contudo, isso não as poupou de lidar com medos, receios, frustrações e idealizações não alcançadas na caminhada do ato educativo. Isso demonstra a incompletude que permeia a constituição humana.

Esse descontrole da vida demonstra como o ser humano busca pela felicidade como princípio de prazer, a fim de organizar-se psiquicamente e ser, ilusoriamente, poupado do sofrimento. Justamente essa temática foi tratada por Freud em *O mal-estar na civilização* ([1929] 1996, p. 49). O sofrimento da vida nos ameaça cotidianamente e, como humanos, tentamos justificá-lo ou escondê-lo, mesmo sendo da ordem do impossível.

Essas questões incidem sobre o ato educativo. Trazendo Almeida e Bittencourt para essa discussão (2018, p. 10), ensinar não é uma ação meramente técnica, prescritiva, de controle didático-metodológico. Para ensinar é preciso considerar a aprendizagem do outro, e isso reverbera afeto. O ato de ensinar demanda ser permeado pela dimensão do amor, do ser presente, e implica palavras que deixarão marcas de humanidade, etimologicamente ensinar vem do latim *in-signo*, colocar sinal, “marcas” do humano, não nascemos humanos, nos constituímos; um conceito fundante na psicanálise que a diferencia da Psicologia como ciência.

É interessante destacar, em conformidade com a psicanálise, o que Lajonquière, em *Infância e ilusão (Psico) Pedagógica*, (1999, p. 96) trouxe ao afirmar que algumas frustrações evidenciadas pelos adultos podem ser caracterizadas como faltas endereçadas pelo tempo de criança. Isso evidencia que o inconsciente (sujeito da enunciação) das professoras, sujeitos da pesquisa, desvela percepções do passado que desencadeiam no tempo presente.

Para um profissional que lida com o ser humano, o sucesso jamais é garantido. Pereira (1998, p. 167) mostra que, mesmo diante de técnicas excelentes e um conjunto incontestável de competências, o professor estará diante de insucessos e fracassos. Por mais que a aula seja completamente planejada e organizada, o controle jamais será garantido. Nesse caminho, há de se aprender a suportar ressentimentos e frustrações que emergem do campo educacional. Não apenas como compreensão da diversidade do ato educativo, mas como reconhecimento da incompletude humana.

Retomamos do relatório da Comissão "Psicanálise e educação" do Congresso de 1973, referente à posição do educador em relação às pesquisas de tipo psicanalítico: "há uma possibilidade de que a leitura do campo pedagógico e educativo e a leitura dele mesmo nesse campo possa interrogá-lo sobre sua prática e colocá-lo ele mesmo em posição de Criar" (FILLOUX, 1997, p. 24).

Nesse caminho, é interessante refletir que, antes do professor conhecer o seu estudante e caminhar na tentativa de alcançá-lo em aprendizagem, é importante que o professor compreenda a sua própria constituição subjetiva. Não existe remédio, nem receita, para o sucesso do ato educativo, aliás é questionável pensar em um ato educativo de sucesso, pois é impossível atender empaticamente a necessidade de todos os estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é possível caminhar para suportar a falta de controle e reconhecer que a constituição subjetiva do Ser Professor pode estar inscrita em uma ação singular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado, intitulada *Memória educativa: da constituição à atuação docente*, assentou-se na inquietação para compreender como a constituição subjetiva do professor se manifesta em sua atuação a partir da escrita da sua memória educativa, da sua fala na entrevista e nas observações em sala de aula. Nesse sentido, esmiuçou-se a concepção de idealização lançada sobre o professor, o possível mal-estar docente, as repercussões desses sintomas na atuação profissional, dentre outras dimensões.

A leitura com base psicanalítica, que orientou essa pesquisa, desvelou um entrelaçamento no campo educacional, considerando a relação pedagógica. Nesse sentido, a psicanálise evidenciou que a aprendizagem transcende a concepção de transmissão de conhecimento, e pode desvelar-se a partir da subjetividade contida nas relações humanas e de processos de identificação, transferência, desejo (falta) e “sedução pedagógica”.

Ao tratar da escolha do sujeito pela docência, foi possível perceber que os traços mnêmicos que o constituem podem influenciar a decisão de sua trajetória profissional. Percebendo que a escolha em ser professor vai além de um ingresso na licenciatura, e que pode ocorrer por marcas psíquicas inscritas no sujeito durante a vida. Nesse sentido, há de se considerar os laços sociais feitos ou (re)feitos no transcorrer de sua constituição.

A fim de compreender a posição do sujeito que escolheu ser professor, foi determinante escolher a escola como ponto de partida para essa constituição subjetiva, essa que, desde a sua primazia, trabalha na partilha do conhecimento científico, que é marcada pela atuação de sujeitos e implicada na subjetividade e complexidade que caracteriza o ato educativo, que advém do latim *complexus* (tecido junto).

Essa complexidade pode ser explicitada a partir da relação professor-aluno com olhar atento aos lugares a que esses sujeitos estão endereçados. Sustentada pela psicanálise, foi oportuno compreender a concepção de “sedução pedagógica” derivada de um campo transferencial, em que o professor, investido de autoridade, torna-se objeto de referência do aluno, não apenas pela troca do conhecimento

científico, mas pela constituição humana e subjetiva de que esse professor se instaura e que representa para o aluno.

Ao utilizar concepções psicanalíticas, não houve nenhuma pretensão em lançar olhar clínico investido para compreender a constituição subjetiva e atuação docente. Contudo, utilizaram-se das aproximações possíveis do campo da psicanálise na educação. Ao levantar questões sobre a idealização do Ser Professor, pensou-se, dentre outros, na perspectiva da transferência, considerando construtos de idealização.

Uma das possíveis reflexões lançadas sobre a questão da idealização refere-se à associação das expectativas elaboradas para além da condição humana docente. Por questões culturais e demandas da atualidade, do professor são esperadas algumas habilidades que caminham na perspectiva da impossibilidade de alcance de uma espécie de “super professor”, que provocam o mal-estar docente.

Dentre os construtos que podem mostrar-se arraigados na constituição e na atuação do professor estão as necessidades do controle e da sensação de segurança e certezas. O aporte teórico da psicanálise lançou um olhar diferenciado sobre essa questão, ao desvelar a condição inconclusa do ser humano a partir da constituição de sua subjetividade.

Ao não reconhecer essa falta em sua condição psíquica, que é inerente ao ser humano, o sujeito pode passar de uma expectativa em alcançar o inalcançável para a condição de frustração, de ressentimento, sobretudo de incompreensão de sua incompletude subjetiva. Essa inconclusão reverbera em mal-estar docente, assim entendido conforme a sustentação teórica advinda da psicanálise. Nesse enlace, coube neste trabalho compreender o possível encontro do “eu” ao fazer as pazes com a sua história constituída.

Freud ([1937] 1980, p. 341), ao afirmar que educar é uma profissão do impossível, provoca inquietações. Ele apresentou este “mot” pautado na perspectiva do inconsciente humano, compreendendo que o sujeito não possui controle completo de suas reações, falas e pensamento. Dessa forma, nem tudo que é falado pelo professor é escutado pelo aluno. Isso reforça a incompletude do ato educativo. A fim de suportar essa condição, há de se refletir sobre a reconciliação do professor com a criança que há dentro dele, com a possibilidade de um resgate que vai além da historização do seu passado, mas que caminham no entendimento dos traços mnêmicos constitutivos de sua identidade.

Importante registrar que a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa foi determinante para nortear esse trabalho. As lacunas denunciadas na escrita da memória educativa, as palavras utilizadas e as inscrições advindas da vida a partir desse dispositivo caminharam para comparecer o sujeito do inconsciente por meio de sua enunciação mínima. O enlace da escrita da memória educativa aos conceitos psicanalíticos desvelou a subjetividade do professor e as repercussões em sua prática pedagógica.

Com esse dispositivo de pesquisa, houve um entendimento transcendente do tempo e do lugar a que o sujeito foi constituído. Tempo não é sucessivamente cronológico e o lugar não é geograficamente estático, mas constituem-se no vai e vem da vida em que o sujeito-professor mostrou-se endereçado a lugares que o constituíram no tempo presente ao elucidar, na escrita da sua memória educativa, as implicações inconscientes do tempo passado.

Para essa investigação, é oportuno reconhecer o sujeito-professor e a escola como lugares de descobertas e implicações. A escola mostrou-se atravessada na vida das duas professoras participantes da pesquisa desde a mais tenra idade para a escolha pela docência. A abertura do espaço escolar, a disponibilidade e o interesse das professoras contribuíram para um lugar de reflexões sobre o Ser Professor.

O entrelaçamento elaborado a partir do referencial teórico, sustentado por autores da psicanálise e do campo educacional, não se propôs a resultados concluídos de análise, mas a elucidar dimensões reflexivas para compreensão do Ser Professor. As vicissitudes da vida reforçam a condição de seres faltantes, incompletos e em que, mesmo diante de um aparente desejo de alcançar a excelência em seu trabalho – a ilusória virtude heroica –, o sujeito pode deparar-se com a sua fragilidade existencial e sua condição de permanente falta.

Para além de um lugar de transferência e identificação no campo afetivo, foi possível refletir sobre a constituição e a atuação do professor a partir de um entrelaçamento com a construção do conhecimento científico e a elaboração de uma atuação sensível e possível do Ser Professor. Nesse percurso, pensou-se em referenciar a psicanálise na educação a fim de desvelar ao docente a oportunidade de compreender que a configuração de um super Professor, ilusoriamente idealizada, pode provocar um esvaziamento do sujeito do desejo, construtor de uma capacidade criadora única e indeterminada.

Atrelada à fala do sujeito inscrita na entrevista e à atuação das professoras observadas em sala de aula, o trabalho com a escrita da memória educativa suscitou ao sujeito, não o mero resgate histórico de seu passado, mas uma possibilidade de compreender e suportar o seu presente e, assim, resgatar a capacidade de criar em seu trabalho na sala de aula. Silva (2019, p. 24) pontua que “sonhar uma utopia para si e para o Outro cria no imaginário um horizonte, um futuro possível, um lugar para onde caminhar”. Nesse sentido, a possibilidade de ressignificar o seu fazer pedagógico, para além de uma emblemática utopia, pode levar o professor a encontrar-se no lugar do vir a ser para a sua possibilidade de criação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme. **Canção do Expedicionário**. 1983. Disponível em: <https://www.cifraclubnews.com.br/noticias/145823-entenda-o-misterio-por-tras-do-classico-infantil-aquarela.html>. Acesso em 10 jan. 2020.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo, 20002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 20 abr. 2017.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires; **Os docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a psicanálise**. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires. A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica. *In*: ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires de. **O lugar da memória educativa na formação dos professores**: uma leitura psicanalítica. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires; BAREICHA, Paulo Sérgio de Andrade. BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Memória educativa e Marcas do Infantil na Constituição da Subjetividade: Compartilhando Experiências em uma Escola Pública de Brasília. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN, 2., 2018, Madrid. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). maio de 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10486/682731>. Acesso em: 23 maio 2020.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem. **Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1204>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. Memória educativa como dispositivo de pesquisa. Athens Institute for Education and Research. A World Association of Academics and Researchers. Atenas, Grécia. 2018.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires; RODRIGUES, M. A. M. **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Módulo Comum. Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília: Universidade Aberta do Distrito Federal, MEC/CAPES/FAPDF/UNAB – SE- GDF, 1998.

ALTARUGIO, Maisa Helena. PENNACHIN, Flávia Andréa Velasco. Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 67, n. 1, p. 27-42, jan. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bb0e/6088029ae5c8c32b75441596bb217bd5e42d.pdf>. Acesso em out. 2019.

BARBIER. René. Escuta sensível da formação de profissionais de saúde. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé. Universidade Paris 8 & Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE. Claudine. **Os professores**: entre o prazer e o sofrimento. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOMFIM, Adriana Pereira; CHAUVET, Márcia Barra Milhomens. Memória educativa e formação docente: o lugar ou (não) lugar dos saberes nas investigações orientadas pela psicanálise. *In*: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. FE/USP, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100002&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 12 maio 2020

CHECCHIA, Marcelo Amorim. A clínica psicanalítica é um dispositivo? A peste. **Revista de Psicanálise e sociedade e filosofia**, São Paulo, SP. v. 2, n. 1, p. 89-100, jan./jun. 2010.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Silêncio de Narciso**: da relação do professor com o não-saber. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2013.

FILLOUX, Jean-Claude. Psicanálise e educação, pontos de referência. Estilos clin., São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-17, 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018b.

FREUD, Sigmund. (1899) **Lembranças Encobridoras**. Primeiras Publicações Psicanalíticas, Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 3. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1900) **A Interpretação dos Sonhos I**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4 e 5. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud).

FREUD, Sigmund. (1901) **Um caso de histeria**. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1914) **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, v.13.1974a.

FREUD, Sigmund. (1914). **Sobre o narcisismo**: uma introdução. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. v. 14. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas).

FREUD, Sigmund. (1911) **O caso Schereber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 17. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1915) **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 15. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1915). **A repressão**. Rio de Janeiro, Imago. 1996b. v. 14. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1917). **Conferências Introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 16. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1925) **Uma nota sobre o bloco mágico**. Tradução J. Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. v. 19. (Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1929). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago. 1996. v. 21. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1937). **Análise Terminável e Interminável**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

FREUD, Sigmund. (1941) **Discurso Perante a Sociedade Bnai Brith**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. v. 20. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Primeiras Publicações Psicanalíticas).

FREUD, Sigmund. **Conferência XVIII: Fixação em traumas - O Inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. v. 21. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud).

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação**. 2016. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. *In*: COHEN, Ruth Helena Pinto (org.). **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo, SP: Escuta, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (Psico)Pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**: Para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MENDES, Ana M. Algumas contribuições teóricas do referencial psicanalítico sobre organizações. **Estudos de Psicologia**, Natal, UFRN, v. 7, n. espec., p. 89-96, 2002.

MIRANDA, Margarete Parreira. O que toca a subjetividade do professor? Um estudo de psicanálise aplicada à educação na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 131, abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/16519/8983>. Acesso em 5 maio de 2020.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Entre professor e aluno**: um estudo psicanalítico sobre transferência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MORAES, Raquel de Almeida. A informática na educação brasileira na década de 1990. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 46, p. 251-263, 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640084>

MORGADO, Maria Aparecida. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 113-130, set. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39189/26544>. Acesso em: 02 maio 2020.

NÓVOA, António. **Profissão**: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. Porto: Porto Editora, 1989.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998. p. 151-192.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PIANTINO, Alessandro Campos. **Língua portuguesa entre o desejo e a profissão**: do lugar do sujeito-professor para a escolha do professor-sujeito. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PECCI FILHO, Antonio (Toquinho). **Aquarela**. 1944. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/exercito-brasileiro/cancao-do-expedicionario.html>. Acesso em 9 maio. 2020.

POÇAS, Edgar. Dia dos pais. 1984. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/a-turma-do-balao-magico/397868/>. Acesso em 10 jan. 2020.

PRAZERES, Sandra Mary Gonçalves. **Constituição da subjetividade docente**: as implicações na prática educativa. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

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

SILVA, Ana Carolina Barros. **Por uma utopia para as crianças africanas**: a incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola. 2019. Tese (Doutorado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: SP, 2019.

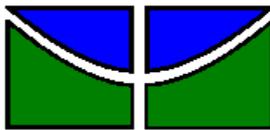
SILVA, Francisca Bonfim de M. R. O diálogo da psicanálise e a educação no processo de formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: EDUCERE/PUCPR, 2015. Tema: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19152_9966.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente. **O infantil na constituição da subjetividade**: o memorial educativo de professores em escrita e ação. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

ZUIN, Antonio Alvaro Soares; COSTA, Belarmino César Guimarães da. Ética e formação: o elogio ao processo argumentativo. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 2, p. 62-78, 2016. <https://doi.org/10.20396/rfe.v8i2.8646397>.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



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

CARTA DE ESCLARECIMENTO PARA COMPOSIÇÃO DO PROCESSO DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

O cursista **PEDRO CAVALCANTE DE MIRANDA** é aluno devidamente matriculado no Mestrado Acadêmico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB inscrito na Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Sua pesquisa tem como título: **“Memória educativa: da constituição à atuação docente”**. O objetivo geral é compreender como a constituição subjetiva do professor se manifesta na atuação docente a partir da escrita da sua memória educativa atrelada à sua fala na entrevista e na sua atuação observada em sala de aula.

Quanto à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, a fim de conhecer a atuação de dois professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com no mínimo dez anos de experiência em sala de aula. A memória educativa poderá ser elaborada pelo participante com a mediação do pesquisador em um turno de um dia. O pesquisador observará entre cinco e dez aulas do professor participante dessa pesquisa. Será realizada uma entrevista com o participante em um turno de um dia; essa entrevista terá gravação de áudio (som da voz) apenas para a assertividade na transcrição dos dados coletados. Esse processo de coleta de dados (participação do professor) ocorrerá em aproximadamente três meses.

Quanto à análise de conteúdo, será realizada uma leitura e uma análise baseada em eixos: da escrita memória educativa, das situações observadas em sala, das questões registradas durante a entrevista. Nesse caminho, será sensível

compreender a condição subjetiva do Ser Professor e como a escrita da memória educativa pode desvelar repercussões da constituição docente no ato educativo.

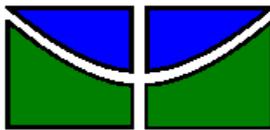
É válido destacar que a identidade dos dois professores participantes da pesquisa será resguardada e em nenhum momento divulgada; não haverá o registro de fotografias e filmagens. Os materiais utilizados para coleta das informações serão destruídos após a sistematização da análise de conteúdo. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado ao fim do projeto de pesquisa, garantindo o caráter confidencial em todas as respostas que aparentam comprometer a privacidade e que, caso solicitem, receberão as informações coletadas nos materiais de pesquisa.

Brasília, xxxxx de 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Pesquisador: Pedro Cavalcante de Miranda

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO



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

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **PEDRO CAVALCANTE DE MIRANDA**, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), orientado pela professora Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, comprometo-me a respeitar os participantes desta pesquisa, intitulada: “**Memória educativa: da constituição à atuação docente**”., preservando suas identidades originais e garantindo o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Pesquisador: Pedro Cavalcante de Miranda

Orientadora: Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Pedro Cavalcante de Miranda

Matrícula: XX/XXXXX **Telefone:** (XXX) XXXX-XXXX

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxx.com

Responsável pelo projeto: Profa. Dra. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) senhor(a) a participar do projeto de pesquisa que será desenvolvido pelo estudante de mestrado Pedro Cavalcante de Miranda, tendo como orientadora a Professora Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Ambos são pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB.

Este projeto tem por objetivo compreender a constituição e a atuação do professor. O projeto cumpre todas as orientações da Resolução CNS nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A expectativa é conhecer a formação do professor, considerando aspectos contidos em sua infância, na vida escolar, na relação com seus familiares, amigos e professores que repercutem na sua atuação profissional no tempo presente.

Isso se dará por meio da análise escrita da memória educativa, da observação das aulas e da entrevista semiestruturada. A memória educativa será elaborada pelo participante com a mediação do pesquisador em um turno de um dia. O pesquisador observará entre cinco e dez aulas do professor participante dessa pesquisa. Será realizada uma entrevista com o participante em um turno de um dia;

essa entrevista terá gravação de áudio (som da voz) apenas para a assertividade na transcrição dos dados coletados. Esse processo de coleta de dados (participação do professor) ocorrerá em aproximadamente três meses.

O mestrando manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a privacidade do participante e que, caso solicite, receberá informações atualizadas durante o processo de pesquisa. Os dados oriundos de sua participação ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, Pedro Cavalcante de Miranda, aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília.

A equipe de pesquisa garante que não serão coletados registros de fotografias e de filmagens e que as informações escritas e o áudio gravado na entrevista serão utilizados e analisados, somente, no ambiente de pesquisa e discussões acadêmicas, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com as possibilidades do participante. Os materiais utilizados para coleta das informações serão descartados após a sistematização da análise de conteúdo.

A participação nessa pesquisa não incidirá prejuízos e riscos aos participantes. Benefícios serão esperados com a possibilidade de ressignificar a prática docente do participante a partir da análise da sua constituição profissional e da elaboração da sua memória educativa. É garantida ao participante a abertura em exigir do pesquisador esclarecimentos, antes, durante e depois do curso da pesquisa. O participante da pesquisa poderá recusar a responder questões que lhe tragam constrangimentos e que o mesmo poderá desistir de participar da pesquisa sem riscos de ser penalizado no programa de ensino ou no âmbito da profissão.

Por ser uma pesquisa de dimensão acadêmica com objetivos didáticos e científicos ela poderá ser divulgada em eventos da área de Educação, publicação em revistas científica nacional e/ou internacional, e livros. Tendo resguardada a identidade dos participantes e o seu vínculo institucional.

Quaisquer informações, relacionadas à essa pesquisa, poderão ser obtidas por intermédio do mestrando Pedro Cavalcante de Miranda (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@xxxx.com).

Ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola, disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Escola de Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal. Este projeto foi enviado para a análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia - Universidade de Brasília - CEP/FCE.

Por fim, o participante afirma estar ciente de que a sua participação neste estudo é voluntária e que poderá desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília, XX de XXXXXX de 2019.

Interlocutor (a) da pesquisa

Pedro Cavalcante de Miranda
Pesquisador

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação

- Perceber a maneira relacional existente entre a professora e os seus alunos.
- Como a professora se dirige aos seus alunos?
- Como os alunos se dirigem à sua professora?
- Como a professora lida com as dúvidas e os comportamentos dos alunos no contexto escolar?
- As estratégias didáticas utilizadas pela professora evocam situações escritas na memória educativa e/ou faladas durante a entrevista?
- Como se dá a interação da professora com o contexto escolar e com os colegas de trabalho?
- De que maneira a professora lida com a rotina escolar?
- Os exemplos utilizados pela professora, durante as explanações dos saberes, suscitam exemplos de vida ou refletem um conhecimento meramente técnico?
- Como a prática da professora aparece ao lidar com: estudantes deficientes, novas tecnologias, normatizações curriculares, comportamento inadequado dos estudantes, integração e especificidade dos conteúdos escolares?
- Como as percepções afetivas da professora são desveladas em sua prática pedagógica em sala de aula?
- Registrar outras informações que suscitem aproximações com o problema e objetivos de pesquisa.

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Na entrevista, foram lançados questionamentos oriundos da memória educativa de cada uma das participantes da pesquisa, assim como, a partir da perspectiva da “escuta sensível”. Contudo, buscando coerência ao objetivo desta pesquisa utilizou-se uma entrevista semiestruturada para subsidiar caminhos possíveis para essa estratégia de investigação, a partir que indagações norteadoras.

1. Quais são as principais lembranças que o seu processo educacional lhe deixou enquanto estudante da educação básica?
2. Você percebe a influência dessas lembranças na sua atuação profissional?
3. Como se deu a sua escolha profissional?
4. Quais idealizações/expectativas você percebe que são esperados na atuação de um professor?
5. Em sua atuação, como você lida com essa idealização/expectativa do Ser Professor?
6. Perguntar o porquê de algumas questões aparecerem em sua memória educativa.
7. Dados do entrevistado:
 - Sexo: () masculino () feminino
 - Idade:
 - Formação acadêmica
 - Tempo de atuação na área.