



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**IDENTIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE RISCO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Brasília-DF – 2008

Márcia Barra Milhomens Chauvet

Márcia Barra Milhomens Chauvet

**IDENTIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE RISCO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, área de confluência: Educação e Ecologia Humana, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida.

Brasília-DF – 2008

Márcia Barra Milhomens Chauvet

**IDENTIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE RISCO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dr^a. Deise Matos do Amparo – UCB

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Coutinho –UnB

Brasília, 12 de março de 2008.

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, que dão sentido ao meu ofício.
Ao Gilberto, Leonardo e Júlia, meus companheiros
na jornada da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de estar nessa escola chamada vida terrena e por todas as bênçãos que me foram concedidas.

À minha mãe, pessoa amorosa e batalhadora; pedagoga criativa e comprometida, que sempre me serviu de exemplo.

Ao meu pai, pela curiosidade científica. (*In memoriam*).

Aos meus filhos, Leonardo e Júlia e ao meu marido Gilberto pelo apoio, por me ensinarem diariamente o verdadeiro sentido do amor e por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

À minha professora-orientadora, Dr^a. Inês Maria M. Z. P. de Almeida, pelo incentivo e orientação.

Às professoras Deise, Laura e Teresa Cristina, membros da banca, pela disponibilidade e auxílio à pesquisa.

À professora Dr^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues pela amizade e apoio no princípio de minha trajetória docente no Ensino Superior.

Ao professor Chauvet e Claudinha Chauvet pelo apoio e incentivo.

Ao Richard, pelo cuidado e contato com a psicanálise. (*In memoriam*).

Aos colegas e amigos, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, trocas gratificantes e por possibilitarem o processo de investigação deste trabalho.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo, apoio e amor que nos une.

Ao Grupo Sufi, pela *baraka* e pelas amizades.

Às amigas-irmãs Marcinha e Viviane, pelo carinho e acolhimento, sempre.

Às amigas: Márcia Aparecida, Nilda e Sara pelos momentos de descontração e trocas.

Às colegas do Curso, Adriana, Nastassja, Patrícia e Betânia, que se tornaram mais do que colegas, verdadeiras amigas, compartilhando momentos de crescimento, esclarecimentos e escuta. Em especial, à Adriana e Nastassja, com quem construí vínculos eternos de amizade.

Às colegas “veteranas” Rosalina, Janaína e Sandra, pelo acolhimento e inspiração.

A todos os colegas da PROEM, pelo apoio, amizade e pela cumplicidade em nossa jornada pedagógica.

À Neude, por cuidar do meu lar.



*“À noite, pedi a um velho sábio
que me contasse todos os segredos do universo.
Ele murmurou, lentamente, em meu ouvido:
- Isto não se pode dizer, isto se aprende.”
Jalal ud-Din RUMI (1207-1273)*

RESUMO

Nesta dissertação investigou-se a constituição da identidade docente e as possíveis influências na prática educativa de sujeitos que atuam como professores de adolescentes em situação de risco. Refletiu-se sobre aspectos e marcas inscritos ao longo da história de vida desses educadores, reconhecidos como relevantes na escolha docente e formação dos estilos de atuação pedagógica. As análises de vivências da infância dos professores, orientadas pelo aporte psicanalítico, ressaltaram: a importância das relações interpessoais com antigos mestres, os processos de identificação, de transferência e a experiência pessoal com os complexos de Édipo e de castração. Abordou-se, ainda, o processo de sublimação, articulando-o com as funções da educação, apontando para algumas conexões entre psicanálise e educação, em especial, a possibilidade de que o arcabouço psicanalítico provoque questionamentos críticos acerca de pretensões exacerbadas e ilusórias da pedagogia. A metodologia fundamentou-se na abordagem qualitativa por meio do estudo exploratório com sete professores participantes. O procedimento de investigação fez uso de vários recursos: o questionário aberto; a entrevista; encontro com o grupo de sujeitos participantes para reflexões e, como principal dispositivo, a Memória Educativa. Por meio desta, os professores pesquisados puderam relatar e escrever suas trajetórias como alunos, nos diferentes níveis da instituição escolar. As reflexões e os relatos dos sujeitos pesquisados indicaram: a) a necessidade de enfrentar conflitos da infância ou adolescência, evidenciando o processo de identificação de alguns docentes com a clientela atendida; b) a possível pretensão de aplacar a “dívida simbólica” adquirida com a cultura e antigos mestres que conferiram aos professores um lugar social, a partir da educação; c) uma forte confluência com os ideais de transformação social; d) a identificação com a função paterna, interdutora; e) a identificação com a função materna de cuidadores. Muitos relatos demonstraram a necessidade da criação de um espaço onde o docente possa externalizar suas dúvidas, anseios e atuações. Para tanto, propomos que haja momentos de escuta coordenados e sistemáticos, com trocas de experiências entre os pares e ressignificações sobre escolhas e práticas educativas. Nessa perspectiva, apontamos como fundamental uma formação que resgate a subjetividade dos professores que lidam com alunos em situação de risco. Por fim, concluímos que o conhecimento dos fundamentos básicos da psicanálise contribui para a fertilização das relações pedagógicas, permitindo a educadores e educandos sentirem-se livres para criar, conforme as singularidades de seus desejos, em especial, no contexto investigado.

Palavras-chave: identidade docente; memória educativa; psicanálise e educação; adolescentes em situação de risco.

ABSTRACT

This dissertation was aimed at presenting an analysis of the teaching identity and its possible influences on the practice of those teachers who work with adolescents at risk. Reflections were made on the aspects and marks present along the lives of those educators, which are relevant for their professional choice and for creating their pedagogical styles. These teachers' childhood experiences were analyzed based on a psychoanalytical support and have highlighted the following: the importance of interpersonal relations with former teachers, the processes of identification and transference, and their personal experience with Oedipus Complex and castration. The process of sublimation was also investigated as it was related to the functions of education, by connecting with psychoanalysis and education, especially the possibility that the psychoanalytical framework may provoke criticisms surrounding the exaggerated and illusory intentions of pedagogy. The methodology was based on the qualitative approach by means of an exploratory study with seven participants. The investigation procedure was made possible with open questionnaires, interviews, meeting with participating subjects for reflection, and the major resource used was the so-called Education Memoir. In the education memoir, teachers could tell and write their histories as students, in the different levels of the teaching institution. Subjects' reflections and statements have indicated: a) the need to face childhood and adolescence conflicts, thus evidencing the process of identification of some teachers with their clientele; b) the possible intention to fade the "symbolic debt" acquired with culture and their former teachers, who have granted them a social place from education; c) a strong confluence with the ideals of social change; d) the identification with the fatherly function, a prohibiting one; e) the identification with the motherly function, a care-taking one. Many of the statements have shown the need for establishing a space where teachers can externalize their questions, wishes and performance. In doing so, there needs to be moments in which to listen in a coordinated and systematic way, with a peer exchange of experiences and re-understanding educational choices and practices. In this perspective, it is basic to be formed by rescuing the subjectivity of teachers, who deal with students at risk. Finally the conclusion is that knowing the basic fundamentals of psychoanalysis contributes to improve pedagogical relations, making it possible for students and teachers to feel free to be creative according to the uniqueness of their wishes, particularly in the context investigated.

Key-words: teaching identity; education memoir; psychoanalysis and education; adolescents at risk.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	11
11. Justificativa	11
12. Questões da Pesquisa e Objetivos	13
13. Memória Educativa da pesquisadora: percurso	15
1. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E PSICANÁLISE: POSSÍVEIS CONEXÕES .	21
2. EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: DO CONCEITO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR	27
2.1. O adolescente em situação de risco.....	28
2.2. A produção do fracasso escolar: análises pontuais	30
2.3. PROEM: um breve histórico	34
3. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR	40
3.1. A Memória	52
3.2. Passagem pelo complexo Édipo e de castração	55
3.3. Transferências e identificações.....	61
3.4. A Adolescência.....	65
3.5. Sublimação e Educação	69
4. A EDUCAÇÃO IMPOSSÍVEL E O “SER” PROFESSOR	73
4.1. Relações do educador com o saber e com o aluno.....	75
4.2. Entre o dever e o desejo de ensinar.....	77
5. CONFIGURANDO OS RUMOS DA INVESTIGAÇÃO.....	83
5.1. Orientação do estudo: abordagem qualitativa com fundamento teórico psicanalítico.....	83
5.2. As investigações.....	85
5.3. Dispositivos	85
5.4. Análise de dados	89
5.5. Participantes.....	91
5.6. Da Instituição.....	93

6. ANÁLISES DOS DADOS	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
IV. APÊNDICES	138
IV.1 – Modelo de instruções/sugestões para a escrita da Memória Educativa:.....	138
IV.2 – Modelo do Questionário.....	140
IV.3 – Modelo da Entrevista Individual	142
IV.4 – Modelo da Entrevista semi-aberta para o Encontro Reflexivo com o grupo de professores.....	143
IV.5 – Modelo de Termo de Concordância.....	144
IV.6 – Modelo de Termo de Compromisso.....	145
IV.7 – Questionário respondido pelo sujeito de pesquisa M.I.....	146
IV.8 – Entrevista concedida pelo sujeito de pesquisa M.I.....	150

I. INTRODUÇÃO

I1. Justificativa

Sábio, Dom Quixote ensina a importância dos sonhos, de acreditar neles, e a necessidade de lutar para que se tornem realidade. O que reitera Freire: “O necessário é que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bançarismo’”. PAULO FREIRE

Em minha vivência profissional trilhei um caminho com adolescentes carentes, em situação de risco, moradores de rua, evadidos da escola, muitos com histórico de drogadição e cometimento de atos infracionais.

Atualmente, leciono em uma escola que atende adolescentes das classes populares, com defasagem escolar, a maioria oriunda de lares desestruturados. Alguns deles são encaminhados à escola pela Vara da Infância e Juventude, estando submetidos ao cumprimento de medidas sócio-educativas, como a Liberdade Assistida, em que o adolescente fica sob o acompanhamento de pessoa capacitada, designada pela autoridade judicial, que tem vários encargos, dentre eles o de: “Supervisionar a freqüência e o rendimento escolar do adolescente, promovendo, inclusive sua matrícula.” (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 119, inciso II, p. 37).

A partir dessas experiências, passei a valorizar a importância das ações pedagógicas, pois algumas escolas não atendem, satisfatoriamente, às necessidades desses alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, oferecendo, muitas vezes, atividades descontextualizadas, ou seja, sem ligações significativas para suas vidas, com preocupações e exigências que não correspondem às demandas dos alunos, passando a ser um lugar onde os mesmos têm dificuldades de criar laços sociais e culturais.

A escola, estando tão distante da realidade deles, além de não satisfazer aos seus anseios e desejos, acaba por marginalizá-los ainda mais.

Diante dessas constatações, iniciei uma busca de *ações alternativas* que pudessem melhorar meu trabalho com esses adolescentes. Tentei colocar em prática novas metodologias, procurei respostas na Psicologia e, ainda, busquei teorias e práticas pedagógicas que valorizassem as relações subjetivas existentes no processo educativo, como fator primordial.

Por meio da prática docente, pude observar que a maneira como a escola concebe e aceita alunos com esse tipo de perfil se reveste de suma importância, contribuindo para a minimização da evasão escolar e para a concepção de uma instituição inclusiva e acolhedora.

Percebi, também, que, além da seriedade com que eu devo lidar com o objeto de conhecimento da disciplina, as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula podem ser um dos fatores mais relevantes para o sucesso educacional.

Na busca por sustentações teóricas, que pudessem balizar minha prática, ingressei em um Curso de Especialização em Psicopedagogia. Tive meu primeiro contato com a teoria psicanalítica, cursando duas disciplinas com arcabouço teórico da psicanálise: *Psicologia da personalidade e psicopatologia* e *Neurologia e psicomotricidade*.

No estágio de atendimento psicopedagógico-clínico, percebi que as únicas referências teóricas que apaziguavam minhas angústias e que, de certo modo, “clareavam” minhas ações, encontravam-se no aporte psicanalítico.

Com meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação, propus-me a aprofundar meus conhecimentos, em especial sobre o que a psicanálise pode oferecer à educação, principalmente aos professores que, assim como eu, vivenciam

o prazer/desprazer no labor docente. Todo o meu caminhar, experiências, estudos e reflexões têm me levado a pensar que, além das metodologias há que se considerar as relações interpessoais e as singularidades de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

O fato é que, muitas escolas ainda desconsideram que o educando é um sujeito dotado de uma realidade psíquica singular. Assim, os processos de ensino muitas vezes são pensados, planejados e delineados *a priori*, o que acaba levando e/ou aumentando, independente do tipo de clientela, a exclusão escolar. Por isso, penso que a conscientização do professor e demais profissionais da educação acerca da importância dos aspectos inconscientes e subjetivos na aprendizagem se reveste de grande importância e se configura como possibilidade de transformação deste cenário educativo.

No mestrado, ao enveredar no estudo dos relatos de vida, especialmente nos Memoriais Educativos, onde os professores podem lembrar e refletir suas histórias, suas vivências e experiências pessoais, comecei a questionar como tais vivências podem influenciar na escolha pela profissão docente, e também na opção por trabalhar com adolescentes em situação de risco.

12. Questões da Pesquisa e Objetivos

Tais questionamentos e reflexões justificam os propósitos deste trabalho, sendo que o objeto da pesquisa está intimamente ligado ao itinerário pessoal e profissional da pesquisadora, conforme já explicitados. A partir das reflexões que inspiram esta pesquisa, elegemos algumas **questões orientadoras**:

- Como se dá o processo de constituição da identidade do professor? Quais as possíveis implicações no trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco e com histórico de exclusão social e escolar? O conhecimento,

pelos professores, de fundamentos básicos da teoria psicanalítica pode levar a questionamentos críticos sobre as práticas docentes?

OBJETIVO GERAL:

- Investigar a constituição da identidade docente e suas implicações no trabalho pedagógico com alunos em situação de risco.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar aspectos da história de vida do professor que influenciaram na sua escolha profissional;
- Identificar e discutir como esses aspectos da história de vida refletem na formação da identidade do professor, constituindo seu estilo próprio de atuação pedagógica;
- Relacionar a identidade do professor com sua atuação no contexto do trabalho com adolescentes em situação de risco;
- Refletir, com o grupo de educadores pesquisados, as possíveis contribuições da teoria psicanalítica à prática docente.

O aporte teórico escolhido foi o da psicanálise, por reconhecer que é um dos caminhos que pode elucidar compreensões sobre o ato de educar e suas relações subjetivas. Utilizamos como referência algumas obras de Freud, outras mais recentes, apresentadas por autores como Lajonquière (2002), Kupfer (2001), Almeida (1999) e outros, que indicam possibilidades de conexões entre psicanálise e educação.

A pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, por meio de estudo exploratório, com a participação de sete sujeitos, que são professores de uma escola pública que atende crianças e adolescentes em situação de risco¹ e com defasagem escolar em relação à idade-série.

¹ Os fatores que levam à situação de risco, bem como alguns elementos que caracterizam essa situação, como a exposição a ambientes violentos, situações de negligência e abuso, a vulnerabilidade ao uso de drogas, a desnutrição, a miséria econômica e outros, serão explicitados e analisados no capítulo 2.

13. Memória Educativa da pesquisadora: percurso

Até que um dia [...]. Imitando então aquela brava gente que povoava os seus sonhos, cismou em querer consertar as coisas tortas e desfazer os agravos do mundo. Mandou pôr uma sela em Rocinante, seu maltratado pangaré, calçou-se com as velhas armas dos seus antepassados, um escudo, e saiu a trote atrás de façanhas que lhe dessem renome. CERVANTES – Dom Quixote.

Para a compreensão dos contornos do objeto da pesquisa, apresentamos o relato histórico de vivência da pesquisadora como discente e docente, pois o momento atual é resultado desta trajetória.

Minha História:

Meu pai era professor de Física e parapsicólogo e minha mãe, além de ser pedagoga, lecionava Artes Plásticas. Ambos trabalhavam na Fundação Educacional do DF. Sou a filha do meio, tendo uma irmã um ano mais velha que eu e um irmão, dois anos mais novo.

Lembro-me de mim ainda menina a balançar na gangorra do parquinho do Jardim de Infância 21 de Abril, a primeira escola que freqüentei. Sentia-me muito feliz, adorava as salas de aula com móveis iguais aos de uma casa, só que em menor escala, destinadas às crianças pequenas.

Naquela época, minha irmã já fazia o pré-primário numa escola particular. No ano seguinte também fui fazer o “prezinho” no Centro Educacional Nossa Senhora do Rosário, colégio particular e católico, muito tradicional e elitizado, naqueles tempos. Meus pais acreditavam que aquela escola, de método montessoriano e com ensino “puxado”, seria ótima para a formação de seus filhos.

Fiz o pré-primário no Rosário e foi a professora L. quem me ensinou as primeiras palavras. Recordo de todos os dias nos sentarmos na “rodinha” pintada no chão. Depois pegávamos um tapetinho e trabalhávamos/brincávamos com o

“material dourado”. Eu gostava muito e tinha até mesmo muita facilidade no processo de aprendizagem.

Cursei as primeiras séries do Ensino Fundamental com ótimo desempenho escolar e tive a oportunidade de vivenciar experiências prazerosas, ligadas às artes cênicas. Naquela época eu sonhava em ser atriz, fazer teatro profissional e queria também ser artista plástica, como minha mãe. Mas com o passar do tempo só a paixão pelo teatro perdurou.

Na quinta série tivemos uma professora, da qual me recordo bem, a professora G, de Matemática e Ciências. Ela era muito “firme” com os alunos, mas eu me sentia atraída por sua matéria e pelo seu jeito de ensinar. A professora G era meio teatral e exigia atenção absoluta quando explanava as “matérias novas”, como dizíamos na época. Eu achava a letra da professora muito bonita, meio inclinada para a direita, por isso resolvi escrever desse mesmo jeito e ainda hoje conservo esse modo de escrita.

Na oitava série decidi que iria ser professora e psicóloga. É que tínhamos aula uma vez por semana com o psicólogo escolar B. Eu a-ma-va essas aulas e o jeito do professor ao conduzir discussões acerca de “temas adolescentes”. Ele era um ótimo formador de opiniões. Eu sonhava em ministrar, no futuro, aulas iguais àquelas.

No segundo grau achei bom ir para uma escola grande, com mais liberdade também. Só que achava terrível ter que estudar as matérias das ciências exatas e pensava até mesmo ser uma inutilidade tais disciplinas, pois já havia decidido trilhar, no ensino superior, a área das humanidades.

Aos dezesseis anos comecei a namorar firme e aos dezessete, quase dezoito, casei-me. Nessa época comecei a trabalhar como estagiária e fui estudar a

noite. Ingressei no curso de Pedagogia em uma Faculdade particular, sendo bancária durante o dia.

Na faculdade, pude conhecer algumas obras e pensamentos de Paulo Freire, que me servem, até hoje, como referências profissionais.

Aos dezenove anos fui mãe pela primeira vez. Além da alegria, tive que conciliar a maternidade com o trabalho e os estudos.

Aos 24 anos de idade resolvi abandonar a vida de bancária e assumir minha carreira de professora, indo lecionar em uma escola particular.

No ano seguinte ingressei na Secretaria de Educação e fui ministrar aulas em Planaltina. Era uma escola que fazia o “turno da fome”, ou seja, a cada duas horas havia troca de turmas. Não tínhamos materiais, nem salas de aula suficientes e cada professor agia a seu modo com relação às práticas de ensino, sem que houvesse coordenação pedagógica.

Por causa da insatisfação relacionada às condições de trabalho, passei a buscar na SEE/DF alguma escola que atendesse melhor aos meus anseios de educadora. Acabei encontrando um projeto especial de escolarização que iria iniciar na Ação Social do Planalto, em convênio com a Secretaria, que atenderia a “meninos de rua”.

Fizemos algumas reuniões antes do início das aulas, no intuito de nos prepararmos para a nova empreitada, que, além de ser novidade para mim, também era na Secretaria de Educação.

O primeiro contato com os alunos foi uma experiência totalmente diferente de tudo que havia imaginado ou planejada anteriormente. Eu queria muito entender a vida, os desejos, os sofrimentos e conflitos por que passavam aqueles meninos e meninas. Fui ao encontro deles cheia de expectativas e com planos de ser

carinhosa, compreensiva e receptiva. Mas deparei-me com uma turma de adolescentes com idades entre 13 e 18 anos, que tentaram me testar, falando gracinhas. No mesmo momento tive que mudar minha postura, sendo mais assertiva, dura mesmo. Coloquei alguns limites e senti que se eu não “tomasse as rédeas” e se não impusesse limites bem claros, não poderia ser respeitada e o trabalho pedagógico ficaria comprometido. Foi um grande momento, onde enfrentei a rebeldia do grupo e o meu medo de ser autoritária, de não ser “boazinha” e legal.

Percebi que depois de me colocar como o adulto da relação, os meninos e meninas demonstraram melhor aceitação a mim. Foi o momento de “amansar” um pouco e pedir-lhes que falassem um pouco de si mesmos.

Lembro-me de que aos poucos nos afeiçoamos e, assim, passamos à sala de aula, com dosagem de tempo para as tarefas e os “papos”, que eram demandas freqüentes do grupo.

No ano seguinte, a escola foi transferida para o Gran’ Circo Lar. Era um circo, onde os alunos tinham aulas de atividades circenses, com professores/instrutores que eram artistas de circo, contratados pela Fundação Cultural do DF e lá mesmo, em salas improvisadas, nós, professores da FEDF, dávamos aulas para alunos de 1ª à 8ª série do ensino fundamental.

Penso que o trabalho com essa clientela tenha sido a experiência onde mais aprendi a respeito do que é ser professora. Foram aprendizagens profissionais e pessoais. Minha prática docente e meu modo de ver o mundo são, ainda hoje, resultados dos ensinamentos que esse momento tão forte imprimiu em meu ser.

Nesta época tive também uma experiência marcante e muito importante em minha vida: fiz análise, por aproximadamente um ano e meio, com um psicanalista por quem tinha muita admiração e confiança.

A partir deste “tratamento”, que me proporcionou momentos de reflexão, pude tomar decisões importantes em minha vida. Este foi o primeiro contato com a psicanálise, sendo uma paciente, uma “analisanda”.

Não pude dar continuidade às sessões analíticas, mas hoje reconheço que este pequeno contato, esta experiência foi muito importante em minha vida.

Saí do Gran’ Circo Lar, casei-me novamente e, em 1996, fui mãe pela segunda vez, agora de uma menina.

Em 1997, fui trabalhar como coordenadora pedagógica de um grupo de professores que atuavam na “Frente de Rua”, um projeto integrado com outras secretarias de governo, no qual abordávamos crianças e adolescentes na rua e, após alguns contatos e atividades os encaminhávamos para escolas e/ou outras instituições.

No ano seguinte, retornei à sala de aula, na PROEM – Escola do Parque da Cidade, onde leciono até hoje com adolescentes que estão defasados em idade/série, alguns comprometidos com drogas ou atos ilícitos.

No ano de 2001, por razões familiares, mudei para Cáceres, uma cidadezinha do Mato Grosso, que faz fronteira com a Bolívia, onde moramos por um ano e meio.

Nesse período vivi uma experiência muito significativa: ser professora substituta em uma Universidade Estadual. Foram momentos de descoberta e de muito estudo.

Na volta, para Brasília, retornei à Secretaria de Educação e ao PROEM.

No ano seguinte iniciei um curso de especialização em Psicopedagogia. Nessa pós-graduação tive a oportunidade de cursar disciplinas onde me foram apresentados conceitos do aporte psicanalítico e também algumas possibilidades de articulação entre os dois campos: psicanálise e educação.

No semestre seguinte, ingressei no Programa de Mestrado em Educação, onde busquei aprofundar meus conhecimentos, em especial sobre o que a psicanálise pode oferecer à educação.

Acredito que meu caminhar prazeroso pelo mundo da escola e minhas identificações e admirações a determinados mestres é que me prendem ainda ao ambiente escolar.

Quantas vezes vejo-me parecida com o professor B, da oitava série, que era o “formador de opiniões”... Em outras ocasiões frustro-me por não conseguir formar espíritos críticos, como tão bem fazia meu “mestre ideal”, Paulo Freire.

Há momentos também que percebo a influência negativa de alguns professores autoritários ou não criativos. É que, em momentos de dúvida, tendemos a repetir o que já vivenciamos, mesmo que não tenha sido positivo/ prazeroso.

Lembrando Násio (1999): “O desejo ativo do passado, mesmo que o passado tenha sido ruim para o eu, explica-se por essa compulsão a retomar o que não foi concluído, com vontade de completá-lo.” (p. 70).

Avalio que, no início do exercício de minha prática docente, sentia dificuldades, mas com o tempo fui tornando-me uma educadora mais simples e mais segura, sem deixar de ser criativa. Também já fui angustiada e imediatista, querendo descobrir receitas para otimizar minha prática. Hoje, acredito ter uma percepção mais realista, ou seja, menos idealizada do que seja educação.

Apreendi por exemplo que mais valem as relações que se estabelecem no processo educativo, que as técnicas e/ou metodologias utilizadas.

Ao refletir sobre o ato educativo e buscar ressignificações para minha prática docente, encontrei a possibilidade de conexões entre os campos da psicanálise e da educação. A partir dessa nova perspectiva, ingressei no curso de Mestrado em Educação; minha pesquisa inscreve-se na possibilidade de articulação entre esses dois campos de conhecimento.

1. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E PSICANÁLISE: POSSÍVEIS CONEXÕES

Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância. O que importa é o que se faz com elas. JORGE LUÍS BORGES

Atualmente a sociedade vem passando por grandes mudanças, tanto no campo sócio-econômico e político, como nas configurações familiares, repercutindo, também, na instituição escolar. A crise de concepções e paradigmas, o consumismo exagerado, o declínio da função paterna, os questionamentos acerca de valores instituídos, dentre outras questões, vêm clamando por uma nova postura da escola.

Ainda que desvalorizada socialmente, muitas têm sido as tentativas de torná-la um espaço com ações educativas mais adequadas à realidade e às problemáticas da sociedade contemporânea. Os atuais programas educacionais têm usado, como fundamento do processo educativo, a concepção de desenvolvimento integral do ser humano, de modo que o foco no processo de ensino-aprendizagem não se restrinja ao acúmulo de conhecimentos.

Entretanto, ainda é possível constatar que a educação continua sendo, em geral, guiada pela concepção da racionalidade instrumental e objetividade científica, sem abertura de espaços para o entendimento de outro nível de realidade: a dimensão inconsciente.

Forbes (2007), em seu artigo *Aprendendo a desaprender*² analisa, de modo breve, os ideais pedagógicos dos últimos 50 anos, que constituíram o cenário da educação brasileira. Inicia apontando o momento em que “o importante era acumular conhecimentos, dados, sem se perguntar o porquê ou para quê.” Mais adiante, os princípios educacionais passaram a ser balizados na facilitação para a aquisição dos conteúdos. Por fim, o autor chama a atenção para o que vem ocorrendo na época

² Jorge Forbes. *Aprendendo a desaprender*. Texto não datado. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=6>. Acesso em 26/12/2007.

atual, da globalização, onde o importante não é mais o acúmulo progressivo de conhecimentos. Propõe, então, a construção de ocasiões ou processos que visem à fala singular de cada professor, a respeito das práticas com os alunos, em detrimento ao cumprimento de orientações e planos de ensino oficiais e acadêmicos, que não consideram vivências singulares e nem suportam falhas no saber.

Nesta perspectiva, insere-se a possibilidade de contribuição da psicanálise, teoria na qual “o sujeito psíquico é rei”, no dizer de Guirado (1995, p. 68). E, por lidar com as dimensões inconscientes, presentes em todos os sujeitos, a psicanálise facilita a formação de laços discursivos com todas as áreas de conhecimento humano.

O próprio Freud pensou acerca de uma abordagem psicanalítica no campo pedagógico. Cronologicamente, conforme apanhado histórico realizado por Filloux (1997), as reflexões do mestre vienense, acerca das articulações entre estas duas áreas de conhecimento seguiram um caminho que vai desde a possibilidade de uma aplicação prática da psicanálise à educação, até a assunção de que cabe à educação a tarefa de inibir, de reprimir.

A primeira reflexão pública sobre a abordagem psicanalítica da educação ocorreu em 1908, quando Sandor Ferenczi, psicanalista discípulo de Freud, proferiu uma conferência em Salzburgo sobre o tema “psicanálise e pedagogia”. Ele fez críticas ao caráter repressivo da educação, afirmando que as práticas pedagógicas cultivam o recalque das emoções.

No ano seguinte, Oskar Pfister, um pastor protestante que praticava curas analíticas com inspiração em Jung, enviou dois textos a Freud, lançando a idéia de que se a pedagogia considerasse as descobertas da psicanálise, poderia oferecer um melhor preparo da criança para uma vida não neurótica. A partir de então, Freud e Pfister passam a trocar correspondências.

Em 1913, Pfister escreveu um livro sobre o método psicanalítico que visava iniciar os educadores e os pastores na psicanálise. Freud fez o prefácio desse livro. Em suas colocações, mostrou-se crédulo de que a humanidade agradeceria a uma pedagogia guiada pela psicanálise. No mesmo ano, escreveu um artigo para a revista *Scientia* a fim de apresentar o interesse da psicanálise pela pedagogia. Nesse momento, o inventor da psicanálise acreditava que uma educação psicanaliticamente iluminada poderia ser uma forma de profilaxia das neuroses.

Ao escrever o prefácio da obra de Aichhorn, *Juventude desorientada* (1925a), Freud demonstrou desapego ao otimismo de 1913. Afirmou que a psicanálise revela a criança no adulto e evocou as “três profissões impossíveis: educar, curar e governar”. (FREUD, 1925a, p.341). No mesmo ano, Bernfeld afirmou que ao educar, o professor encontra-se diante de duas crianças: daquela que ele deve educar e daquela que está nele, recalçada.

Em 1927, Freud escreveu um ensaio intitulado *O futuro de uma ilusão*, onde abordou, pela primeira vez, a noção de uma educação visando a realidade, ou “para a realidade”. Passou a ressaltar a desilusão da educação, em especial a da religiosa, ao mesmo tempo apontando que o homem pudesse assumir o peso da vida, a realidade, sem os consolos da religião.

Alguns anos depois, Freud redigiu as *Novas conferências de introdução à psicanálise*. (1932). Na sexta conferência, tratou da aplicação da psicanálise à pedagogia, abandonando a noção de profilaxia, revelando que em alguns casos há a necessidade de uma psicanálise infantil.

Explicitou que o papel da educação é reprimir, mas que o excesso de repressão causa neurose, portanto “[...] é preciso encontrar um *optimum* para a educação, para que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo.” (FREUD, 1932, p. 182).

As articulações contemporâneas entre psicanálise e educação ganharam novo destaque, quando Catherine Millot publicou, em 1979, o livro *Freud Antipedagogo*, retomando os textos originais, de modo a destacar a impossibilidade de aplicar a psicanálise à educação. Millot (1987) considera que psicanálise e educação são áreas antagônicas, por conceber que o papel da educação é reprimir e dominar o inconsciente, enquanto a psicanálise busca o conhecimento e a revelação desse inconsciente.

No Brasil, Kupfer, comungando com os pensamentos de Millot, lança, em 1989, o livro *Freud e a educação. O mestre do impossível*, com a pretensão de apresentar a psicanálise a educadores, “[...] alertando-os, porém, para a impossibilidade de aplicá-la, ao menos diretamente, como instrumento de trabalho.” (KUPFER, 2005, p.9). Posteriormente, conforme relata a própria autora, surgiram experiências na França, Bélgica, Argentina e no próprio Brasil, que demonstraram, na prática, a possibilidade de: “[...] educar de modo psicanaliticamente orientado.” (Idem, p. 10).

Diante das novas reflexões, Kupfer lança, dez anos depois, o livro *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. Apresenta, então, novas reflexões, afirmando que a psicanálise pode trazer várias contribuições à educação, porém não como inicialmente Freud havia desejado, na intenção de produzir “sujeitos mais felizes ou menos neuróticos”. (KUPFER, 2001, p.118.) Em relação aos eventuais efeitos da transmissão da psicanálise para o educador, a autora postula que é o desejo do professor que dá sentido ao que ele possa apreender da psicanálise. Assim, cabe ao educador que recorre ao aporte psicanalítico: “[...] destroçar, despedaçar, engolir pedaços, apenas aqueles que interessam ao seu desejo, e transferir – primeira acepção de transferência para Freud – o sentido ditado por seu desejo.” (Idem, p. 119).

Assevera, ainda, que a partir do conhecimento e da tomada de consciência sobre o sujeito visto no aluno, o educador tende a não mais buscar “adaptar” esse aluno ao sistema vigente.

Desse modo, é possível que o professor, a partir da teoria psicanalítica, venha a compreender melhor, também, a importância de sua posição subjetiva, nas relações com os alunos e com o objeto de conhecimento. Ao ensinar, o docente não deve suprir apenas o nível das necessidades. Os seres humanos querem algo a mais que a necessidade, do que aquilo que o instinto animal busca. Junto com a satisfação das pulsões dos sujeitos, sempre se inscreve algo a mais. São deixadas marcas para o resto da vida, daí a importância de se estabelecerem boas relações no processo educativo, com verdadeira implicação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Lisondo (2003) comenta, referenciada pela teoria psicanalítica, como se dá o processo de identificação das crianças com seus pais ou *cuidadores* e como, posteriormente, ocorrerá o processo de transferência, como atualizações dessas relações parentais, agora endereçadas aos seus professores:

A criança precisa ter referências mais ou menos constantes, precisa de uma pessoa capaz de dar sentido às emoções primitivas, na apreensão sensorial. O perfume, o timbre da voz e o ritmo do acalento são identificados e reconhecidos precocemente. Ela precisa se encontrar refletida num espelho vivo que possa dar um ritmo de segurança. Precisa ter a experiência da continuidade da existência para poder dar significado às experiências e chegar a configurar o sentido de si mesma. (p.25).

Quando a criança entra na fase da vida escolar e até mesmo na adolescência, há a necessidade de outras figuras de identificação. O professor precisa estar ciente de que poderá servir como um modelo para seus alunos, pois o processo de identificação faz parte da constituição do sujeito.

Ao docente também cabe o papel de suportar as transferências, com suas castrações, como por exemplo, o fato de o aluno não simpatizar com ele. Na relação transferencial, de início, é importante que o aluno admire o seu mestre, para depois

deslocar a admiração para o conhecimento.

Nesse sentido, a escola necessita investir de modo intenso nas relações entre os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos psicanalistas da atualidade como Almeida (1999), Lajonquière (2002), Bacha (2002) e outros, ao refletirem sobre as relações com a educação, têm chamado a atenção para a importância da questão da *escuta*, nesse contexto educacional, e que sempre foi utilizada por Freud e seus seguidores, na prática clínica, como meio de interpretação de expressões dos desejos, dores e angústias dos pacientes analisados.

Destacamos a importância da comunicação, de os profissionais da educação se juntarem aos seus pares, colocando em palavras suas angústias e desejos, pois os seres humanos são seres de linguagem e, aquilo que vivem no real deve passar pelo simbólico, pela fala.

Ao propormos que os professores tenham melhor compreensão dos conhecimentos da teoria psicanalítica, não pretendemos que a intersecção entre psicanálise e educação venha a ser mais uma teorização pedagógica, com modelos, métodos e técnicas a serem seguidas. Acreditamos, porém, que a apropriação dos fundamentos básicos possa fertilizar as relações pedagógicas, permitindo, a educandos e educadores, sentirem-se livres para criar conforme as singularidades de seus desejos.

2. EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: DO CONCEITO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O nosso amor por esses meninos e meninas negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente. PAULO FREIRE

Apresentamos alguns conceitos acerca das situações de vida dos alunos e sobre a escola, onde realizamos as investigações com os professores sujeitos desta pesquisa.

Consideramos que se revestem de grande importância para uma maior compreensão sobre as relações educativas e interpessoais que se estabelecem entre os docentes pesquisados e os adolescentes, que se encontram em situação especial de risco e vulnerabilidade.



2.1. O adolescente em situação de risco

O que mata um jardim não é o abandono, mas a indiferença dos que passam por ele. MÁRIO QUINTANA

Para melhor compreensão deste estigma e dos diversos fatores que podem levar uma criança ou adolescente a vivenciarem situações reais de risco pessoal e social, tentaremos definir como se caracteriza tal situação.

Em nosso estudo, buscamos dar enfoque ao risco em função da própria criança e adolescente, do perigo a que eles estão expostos, devido à vulnerabilidade frente a situações que lhes possam ser impostas. Mas, como apresenta Cordeiro (1995), há um outro aspecto da situação de risco, que é a perspectiva delineada a partir da sociedade. Nesse sentido, a criança ou adolescente é visto como um fator de risco. É como se potencialmente fosse um delinqüente, um marginal do futuro.

Hutz e Koller (1996) defendem a posição de que: “Uma criança será considerada em situação de risco quando seu desenvolvimento não ocorrer de acordo com o esperado para a sua faixa etária, conforme os parâmetros de sua cultura.” (p.177). Seguindo esse pensamento, o risco poderá ser: * físico (doenças, prematuridade, problemas de nutrição ou outros); *social (exposição a ambientes violentos, a drogas); * psicológico (efeitos de abusos, negligência ou exploração).

Abordamos o “risco” considerando que tal situação não tem como única causa as precárias condições sócio-econômicas, em que vive a maioria da população brasileira. Entretanto, como assevera Petrini (2003), quando a família apresenta dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e amparo aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade. Desse modo, a situação sócio-econômica tem sido um dos principais fatores na desestruturação da família, repercutindo ferozmente nos mais vulneráveis do grupo:

os filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) em seu art. 4º visa garantir a proteção integral à criança e ao adolescente, sendo a família, a sociedade e o Poder Público, os responsáveis pela proteção da sua prole. Na realidade, porém, a injustiça social dificulta o convívio saudável da família, favorecendo o desequilíbrio das relações e a desagregação familiar.

Oliveira (1998) analisa que a situação de risco é multifatorial e propõe que a pobreza somente constitui um risco para o desenvolvimento, quando está aliada a outros fatores como: “determinadas práticas parentais; eventos familiares estressantes; psicopatologia materna ou paterna; falta de apoio social à mãe ou à família.” (p.12). Como vemos, tais fatores podem se apresentar em qualquer classe social, o que relativiza as causas econômicas, podendo-se considerar outros estudos interdisciplinares sobre o tema. Mas, o autor ressalta que os fatores mais relevantes estão associados à dinâmica familiar e às suas possibilidades de inserção social.

Molaib (2006) amplia a discussão sobre a situação de risco, abordando a questão da adolescência desassistida e a constituição da identidade. Avalia que o jovem forma a própria identidade espelhando suas relações dinâmicas com o meio social ao qual pertence.

A identidade, além de ser fruto das mais tenras identificações e relações do sujeito com o outro, ao longo de sua história, também se caracteriza como uma imagem que o sujeito tem de si mesmo, diferenciando-o dos demais. (MEZAN, 1988).

A situação de exclusão, para Molaib (2006) gera sentimentos de injustiça social naqueles que a vivenciam. Desse modo, os excluídos do sistema dominante podem: “incutir em sua comunidade valores culturais forjados na sua experiência de vida e deverão agir em função deles.” (p. 175). Tais valores conflitantes ocorrem por haver, uma categoria “normalizante” da infância e adolescência, que desconsidera e

coloca à margem da sociedade todo sujeito que não se encaixe nos padrões dominantes.

Mais do que gerar desigualdades sociais, instaura-se, então, o conflito entre situações reais e idealizadas.

Ao analisar a situação de exclusão como um dos grandes mal-estares contemporâneos, a psicanalista Maria Cristina Poli (2005) define os excluídos como aqueles que: “fazem a diferença em relação aos ideais da cultura.” (p.12). Dessa forma, interroga e denuncia as implicações do “fantasma da exclusão” na constituição subjetiva de crianças e adolescentes excluídos socialmente.

2.2. A produção do fracasso escolar: análises pontuais

Ao iniciarmos nossas análises acerca dos problemas e insucessos escolares, avaliados como mais um fator de risco, optamos por explicitar a nossa posição em relação à sociedade na qual vivemos.

Consideramos – a partir de nossa formação acadêmica, vivências práticas e conforme asseveram alguns autores como Freire (1979), Gadotti (1988), Saviani (1983) e outros – a sociedade extremamente desigual e injusta, a escola uma instituição social e a política educacional um dos instrumentos de reprodução dessas condições sociais.

Partindo desta premissa, comungamos com as análises e afirmações de Lobrot (1992), de que a instituição escolar é caracterizada como opressora. Opressão manifestada por exigências disciplinares e atividades de “aquisição de saber” totalmente controladas e obrigatórias.

Todos os procedimentos são minimamente planejados *a priori*, não havendo a possibilidade de escolha ou auxílio na organização pedagógica, por parte do educando. “O aluno já não é um ser humano, com a sua ótica própria, os seus interesses, as suas necessidades pessoais, é, uma máquina, um robô.” (LOBROT,

1992, p. 82).

Outro problema do sistema de ensino consiste no modo em que geralmente a escola lida com o objeto de conhecimento. Os educandos apreendem o conteúdo que lhes é repassado pelos professores de modo mecânico, decorado.

Tudo parece reduzido àquilo que Freire (1979) chamou de *concepção bancária de educação*, onde os alunos são tidos como recipientes vazios a serem preenchidos com os conteúdos, pelo professor. Ou seja, o “bom professor” é aquele que muito deposita em seus alunos e, o “bom educando” é aquele que, docilmente se deixa ser preenchido.

Patto (2002), ao concluir sua pesquisa realizada em uma escola de periferia, explicita algumas das possíveis causas do *fracasso escolar*:

- Com relação à tão propagada inadequação da escola à realidade dos alunos de classes populares, esta autora assevera que tal inadequação decorre muito mais da má qualidade do ensino e da crença que os alunos pobres não possuem muitas habilidades, suposição equivocada, mas que evidencia preconceito e desvalorização social dos que freqüentam a escola pública do Ensino Fundamental;
- As políticas educacionais são pautadas em “um suposto saber pedagógico, que incorpora *acriticamente* meias-verdades, consideradas como verdades científicas.” (idem, p. 408). Há, deste modo, uma tendência a generalizações, sendo que os trabalhos científicos de maior reconhecimento e inovadores não chegam ao conhecimento dos educadores, o que leva, muitas vezes, a conclusões embasadas em crenças de cunho nitidamente ideológico;
- As condições de trabalho precárias, a desvalorização social e os baixos salários dos educadores geram insatisfações profissionais que se refletem em suas práticas. As atividades cotidianas tornam-se alienadas, onde a função instrumental domina todas as relações pessoais;
- Em alguns cursos de “treinamento” de professores, os mesmos são tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes.

Mas, para além do entendimento dessas perspectivas, consideramos imprescindíveis as reflexões advindas do aporte psicanalítico. Lajonquière (2002), ao analisar o “erro da renúncia à educação” considera que não existe educação sem interditos. Assim, o professor não deve investir-se de seu papel com o intuito de tornar o aluno feliz, sem, contudo, negar ou deixar de investir nas relações positivas com os discentes.

Educar é uma aposta, não há como prever se haverá sucesso ou fracasso e, mesmo assim, com todas as dificuldades, deve-se continuar assumindo o papel de educador e não renunciar a ele.

Esse autor ainda alerta em relação à renúncia à educação, afirmando que esta tem sido uma das principais causas dos impasses educativos. Para ele, o ato educativo deve ser o cumprimento, por parte do adulto, de uma obrigação.

Quando o adulto almeja poupar a criança das restrições inerentes, em última instância, à lei da vida humana, abre a possibilidade de uma exceção que mina os próprios fundamentos do ato educativo – o fato de o adulto estar engajado no mesmo, apenas em cumprimento de um dever-ser existencial. Não há de que nos surpreender: ou todos estamos obrigados por igual ou não há Lei. (LAJONQUIÈRE, 2002, p.189, 190).

Assim, afirma que “o tamanho do bendito *fracasso escolar* que assola um país é diretamente proporcional à degradação de suas leis, ou seja, ao tamanho da renúncia à educação,” (idem, p.194).

O fracasso estaria, então, sendo produzido pela própria escola e sociedade, em geral, pois parece que “[...] o homem moderno esqueceu o espírito das leis.” (Ibidem, p. 193).

De outro modo, também, ao avaliar algumas correntes educacionais existentes, Lajonquière (2002) chama a atenção para o que Freud postulava, nas *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise* (1932), que se deve buscar um *optimum* entre a permissividade e o autoritarismo. A educação deve ser um entreato

de duas concepções diferentes, a que visa felicidade total do sujeito, espontaneísta/permissiva e a que é altamente repressora. A repressão faz parte, está no cerne da educação. Com a repressão dos atos pulsionais o sujeito é inserido na cultura. Mas seu excesso certamente contribui no surgimento das neuroses.

Os profissionais da educação, muitas vezes, se iludem na busca de métodos e técnicas de ensino, como meios de minimizar os mal-estares e de melhorarem seus trabalhos.

Ressaltamos a importância de não considerarmos de modo isolado os diversos fatores que podem justificar o *fracasso escolar*, como os apontados por Patto (2002) e Lajonquière (2002) – as influências ambientais, as relações estabelecidas entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, a alienação dos docentes, os planejamentos inflexíveis, a degradação das leis e outros. A psicanálise considera a dimensão do inconsciente como um dos prováveis fatores que levam o sujeito à inibição intelectual. (Cordié, 1996).

Esta autora explica que o sujeito demonstra um não desejo em aprender porque se sente preso ao desejo de outrem. Diante deste mal-estar frente ao que o Outro espera dele, reage apresentando o sintoma da inibição intelectual.

Desse modo, torna-se relevante essa compreensão por parte dos professores e demais profissionais da instituição escolar, para que não venham a legitimar o *fracasso escolar*, devendo assumir suas responsabilidades, juntamente com o sujeito aluno, a família e a escola.

Reafirmamos, então, que, ao lidar com situações de *fracasso escolar*, é importante a compreensão de que elementos inconscientes podem ser catalisadores de dificuldades na aprendizagem, havendo relações entre aspectos cognitivos e desejos inconscientes, sendo alguns mecanismos inconscientes geradores de resistências ou inibições ao ato de aprender.

2.3. PROEM: um breve histórico



A escola PROEM – Escola do Parque da Cidade (antiga Promoção Educativa do Menor) atende alunos com defasagens escolares e oriundos das classes populares. São adolescentes que carregam consigo o árduo peso da exclusão social e escolar e, ainda, parecem representar o que nos meios educacionais se configura como *fracasso escolar*, apresentando-se, então, vulneráveis a situações de risco.

A maioria dos docentes que trabalha nessa escola exerce suas atividades no local há mais de cinco anos. Para melhor situarmos o contexto em que se encontram inseridos os educadores, apresentaremos um breve histórico sobre a instituição educacional onde a pesquisa foi realizada.

A escola PROEM foi criada em 1981, com a finalidade de promover a

educação do *menor*, termo utilizado pelos dispositivos legais da época e presente na sigla que a nomeia (PROEM: Promoção Educativa do Menor). Essa unidade educacional encontrava-se de acordo com o Código de Menores vigente à época de sua fundação (Lei 6.697/79).

Composta exclusivamente por crianças e adolescentes do sexo masculino com perfil de extrema carência sócio-econômica, que viviam da prestação de serviços urbanos de baixa renda – engraxates, flanelinhas, vendedores de balas etc – as ações da PROEM se caracterizavam por ofertar atividades de recreação, iniciação profissional e escolarização com ensino seriado e flexibilidade de horário, nos moldes de uma escola aberta.

Em princípio, a intencionalidade governamental em criar uma escola *diferenciada* como a PROEM estava em consonância com as medidas públicas autoritárias em vigor voltadas para a “recuperação” e “correção” do *menor*.

As atividades de iniciação profissional voltavam-se para ocupações de baixa remuneração no mercado de trabalho e a escolarização de ensino fundamental era negligenciada privilegiando-se as atividades recreativas, de formação semi-profissional e de assistência social.

Caracterizava-se, portanto, em uma atuação calcada no trinômio: assistência social-trabalho-educação.

Com as diversas mudanças ocorridas na sociedade, na legislação e nos paradigmas educacionais, a PROEM passou por reformulações de amplo espectro: desde questões administrativas às de cunho pedagógico e educacional.

Atualmente apresenta uma proposta pedagógica humanista – com algumas referências de Paulo Freire – e menos assistencial, sem, contudo deixar de prover aos alunos serviços comumente não encontrados nas demais escolas da rede

pública de ensino, a saber: alimentação com no mínimo três refeições por dia, higiene pessoal, com pelo menos um banho diário obrigatório e transporte casa-escola-casa, por meio de passe estudantil.

O perfil do aluno também se alterou: de meninos que buscavam suprir suas necessidades de vida e sobrevivência nas ruas, para alunos de baixa renda, moradores das periferias urbanas, com um histórico de repetidos *fracassos escolares*, estando todos eles em defasagem idade-série.

Muitos cumprem medidas sócio-educativas e foram encaminhados à escola por determinação judicial, ou ainda, evadiram das escolas de sua comunidade e procuram a PROEM a fim de usufruírem a rede de serviços ofertada.

Assim temos hoje uma escola que se caracteriza por tentar promover a reintegração escolar e social de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Há a proposta de possibilitar ao aluno a interação consigo mesmo, com seus pares e educadores, em consonância com o momento histórico, as transformações e avanços tecnológicos, sociais e culturais, numa procura sistemática e conjunta na construção do conhecimento. (Oliveira et al, 1995).

A proposta pedagógica contempla atividades de aceleração do ensino fundamental (de 1ª a 8ª série) de modo a tentar recuperar o “tempo perdido” pelo ingresso tardio na escola, ou em virtude da repetência continuada: o famigerado *fracasso escolar*.

Na prática, há pouco planejamento, apesar da boa-vontade da maioria dos educadores. Geralmente as situações e ocorrências diárias são tratadas de acordo com a configuração imediata dos fatos.

Nota-se que, apesar dos muitos anos de funcionamento, à prática ainda faltam embasamentos teóricos e planejamentos da equipe, advindos de momentos

de fala, escuta e reflexão.

As turmas são compostas, por no máximo, 18 alunos, contando com atendimento individualizado, onde as aulas expositivas coletivas são raras e o ritmo de cada aluno é observado e considerado.

A avaliação ocorre durante o processo pedagógico, sem testes ou provas finais, baseando-se na observação e na interação diárias. Registram-se também as avaliações feitas nos Conselhos de Classe, onde o coletivo dos professores avalia cada aluno em todos os seus aspectos: cognitivo, social, cultural, pessoal, na tentativa de observar de modo amplo toda a caminhada do educando no contexto da escola e de sua vida. Porém, as ações que se planejam para serem executadas, após as reuniões de Conselhos de Classe, nem sempre são executadas, conforme o planejado.

Tem-se a impressão de que a dinâmica de mudanças freqüentes nas ações dos educadores, que muitas vezes agem conforme os “humores” diários e inconstantes dos alunos prevalecem embora, nas reuniões, toda a equipe demonstre a intenção de manter uma unidade de ações.

Os conteúdos programáticos deveriam ser trabalhados partindo de focos de interesse do aluno, buscando estar em sintonia com a realidade e a vida do educando. Muitas vezes o empenho e persistência de alguns professores corroboram para que o trabalho prospere. Outras vezes, no entanto, essa prática torna-se inviável.

O material pedagógico utilizado é previamente selecionado pelo professor privilegiando sempre que possível o uso de material concreto, de filmes e jogos, além da integração com o laboratório de informática, de modo a despertar e manter a concentração e a atenção dos alunos.

A equipe docente, orientação e direção têm como objetivo privilegiar atividades integradoras, como gincanas, encenações feitas pelos próprios alunos, apresentação de danças, passeios, excursões, debates e outros, abordando temas culturais e sociais, onde seja possível integração do grupo, aprofundamento de conteúdos tratados em sala de aula e articulação com a realidade de vida dos alunos.

Nota-se que essas práticas podem ser apontadas como algo de diferencial que acontece realmente nessa escola.

A PROEM ainda mantém parcerias eventuais com ONG's e a participação de voluntários que oferecem oficinas esportivas e lúdicas.

Busca-se sempre, também, a parceria com outras unidades da rede de assistência e proteção a crianças e adolescentes promovidas pelo estado a fim de prover aos seus alunos assistência social e jurídica, bem como acompanhamento familiar e de ingresso no mercado de trabalho. Infelizmente, na maioria dos casos, parece que a escola tem mesmo que arcar sozinha com suas demandas, pois efetivamente estas parcerias não acontecem de modo satisfatório.

Em 2006, houve alteração do nome da instituição escolar, que passou a ser PROEM – Escola do Parque da Cidade, não sendo mais Promoção Educativa do Menor, visando não enfatizar a nomenclatura *menor*, por não encontrar mais eco na legislação e na terminologia utilizada pelos técnicos que respondem pelas políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes.

Contudo, ressaltamos que a sigla antiga – PROEM – foi preservada, tendo em vista se constituir em uma referência conhecida nos meios educacionais.

A intenção de apresentarmos a caracterização do lugar de trabalho e da clientela atendida pelos professores participantes dessa pesquisa visa não somente situar o leitor, mas também, inseri-lo, pela leitura, no “universo” onde se dão as

relações analisadas neste trabalho.



3. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Conhecer-se é errar, e o oráculo que disse: “conhece-te” propôs uma tarefa maior que as de Hércules e um enigma mais negro que o da Esfinge. Desconhecer-se conscientemente, eis o caminho. FERNANDO PESSOA.

“Quem sou eu?” “De onde vim?” “Para onde vou?” Estas perguntas são comuns aos seres humanos, pois queremos saber sobre nossas origens, sobre nós mesmos e sobre aquilo que os outros esperam/desejam de nós.

Desde a antiguidade o homem, em busca dessas respostas, recorria a oráculos³. Até mesmo Freud, ao investigar sobre Édipo, indagava também suas questões edípicas e demandas de reconhecimento, conforme asseveram Carreteiro e Farah. (2002). “Quando Freud nos endereça a pergunta ‘Sou filho de quem?’ remete à questão do pertencimento social, como a inclusão em um grupo – a comunidade científica de Viena – no caso de Freud.” (p.70).

A identidade, além de ser considerada como uma imagem que o sujeito possui de si mesmo, também é pensada como um processo dinâmico. (Mezan, 1988). Desse modo, pode articular-se com os mitos, pois todos nós precisamos compreender nossas histórias, para darmos sentido à vida.

Conforme Eliade (1972), citado por Azoubel Neto (1993):

Os mitos contêm o mistério da origem do mundo, sendo a base existencial do ser. O homem primitivo (e isto inclui o homem primitivo que existe em cada um de nós) procura nos mitos um meio de assegurar a sua identidade. (p. 19).

O poder do mito é um poder de revelação. Mesmo tendo à nossa disposição vastos conhecimentos científicos, que não respondem a tudo, nossos pensamentos,

³ Oráculos eram templos consagrados à adoração e consulta a um deus profético. A pessoa que transmitia as profecias divinas também era chamada de oráculo ou profeta. A profecia era feita de uma forma enigmática ou alegórica. (*Skeptic's Dictionary*). Dicionário disponível em meio eletrônico: <http://skepdic.com/index.html/>

muitas vezes, são primitivos (míticos). Por sua característica de atemporalidade, o mito continua presente no cotidiano de nossas vidas. (Azoubel Neto, 1993).

IDENTIDADE PARA A PSICANÁLISE:

O *eu* e os processos identificatórios são conceitos freqüentemente discutidos por Freud, mas não há em sua obra a definição sistemática do conceito de identidade.

Bevidas e Ravanello (2006) levantam a discussão a respeito da insuficiência conceitual, no campo da psicanálise, sobre identificações e identidade. Advertem que Freud, na conferência sobre a *Dissecação da personalidade psíquica* (1933) admitia a falta de aprofundamento sobre o tema: “Eu mesmo não estou, de modo algum, satisfeito com esses comentários sobre identificação.” (FREUD, 1929a, p.83).

Desse modo, esses autores, ancorados na semiótica, propõem que a identidade designa ao sujeito um sentimento de permanência de si mesmo: “Trata-se de um fazer interpretativo do sujeito, fortemente modalizado pela veridicção (/ser/ vs /parecer/) e sobremodalizado pelo /crer/: ‘creio que sou eu mesmo e me pareço’.” (BEVIDAS & RAVANELLO, 2006, p.136).

Argumentam, ainda, que os discursos da cultura reforçam esse sentimento, na medida em que recebemos várias “etiquetas”, como o nome próprio, o número de identidade etc. Estes artefatos simbólicos nos permitem o sentimento de pertinência, apesar de não haver nenhuma garantia da permanência de identidade no campo do real.

Em relação às identificações, os referidos autores propõem, a partir de um quadro semiótico que integra o aporte psicanalítico: “que sejam compreendidas no sentido de tentar (com)partilhar o *phatos* do outro.”(Idem, p. 130). Ou seja, colocar-se na mesma situação do outro.

Mezan (1988) salienta que a idéia fundamental sobre tais processos é a de que o sujeito é constituído por um conjunto de identificações. O sujeito é constitutivamente marcado pelo Outro, pelo heterogêneo, em relação a si mesmo.

Esse autor também considera lícito o uso do termo identidade em psicanálise. Assevera que identidade “remete à sensação subjetiva de que ‘eu sou eu’, isto é, de que algo permanente subjaz os diversos momentos de minha existência.” (MEZAN, 1988, p.254). Há um encadeamento das vivências e representações que vão se revelando à consciência. A sensação subjetiva passa a ser considerada como certeza, vinculando pensamentos e emoções ao corpo. Dessa forma a identidade associa-se à idéia de uma diferença entre um dentro e um fora, o que dá origem à convicção de que um *eu* habita o corpo.

Outro aspecto da identidade, seguindo o pensamento desse autor, é a exigência de uma diferenciação entre *eu* e *os outros*. Cada *outro* é um *eu*.

Comungando com as idéias de Mezan, o psicanalista Ceccarelli (1999) afirma que, a despeito da identidade não ser conceituada explicitamente na teoria psicanalítica, este termo é freqüentemente usado na clínica, onde se fala de: “problemas de identidade, sentimento de identidade, perda de identidade etc.” (p. 37). Apresenta, então, um conceito de identidade, que pode ser compreendido, no aporte psicanalítico:

A identidade é o resultado consciente dos processos inconscientes de identificação e se traduz pelo fantasma de uma síntese pontual que o sujeito é obrigado a fazer quando ele diz ‘eu’. (Idem, p.37).

Seria uma espécie de pano de fundo formado pelos conteúdos do recalcado permitindo que cada sujeito tenha o sentimento de ser sempre a mesma pessoa. Estabelece-se a cada instante, num movimento ao mesmo tempo particular e paradoxal que se repete continuamente. Apresenta-se como uma demarcação

imaginada pelos fantasmas do sujeito que lhe permitem resolver o paradoxo entre aquilo que o assemelha e aquilo que o distingue.

Freud, embora nunca tenha conceituado identidade, nem demonstrado claramente a ligação desta com os processos identificatórios, apresentou, em vários momentos, ao longo do arcabouço de suas obras, como ocorrem as identificações que, além de serem concebidas sempre em articulação com diversos outros conceitos, assumiram, progressivamente um valor fundante na teoria freudiana.

Balizados pelo pensamento apresentado por Mezan (1988), de que o sujeito é constitutivamente marcado pelo outro, preliminarmente podemos considerar a identidade como o momento de individuação e de separação desse outro. Esse processo inicia com a relação amorosa (com os pais), cujo conceito subordinado é o de identificação.

A identificação primária é anterior a qualquer relação de objeto, originando-se na fase oral, ligada à pulsão de autoconservação. Nessa fase o *eu* deseja tomar para si o objeto por meio de processos de incorporação e introjeção. Nesse momento, objeto e identificação não se distinguem. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985).

No texto *A interpretação dos sonhos* (1900), Freud apresenta a identificação na histeria como o mecanismo que permite que o sujeito sofra em nome de uma multidão. Por ter um conteúdo eminentemente inconsciente, difere-se da imitação.

É uma assimilação à base de uma etiologia semelhante: expressa uma semelhança e se origina do elemento comum que pertence ao inconsciente. (FREUD, 1900, p. 160).

É neste momento que Freud, ao conceber o inconsciente como estrutura do psiquismo, primeiramente apresenta um modelo teórico, onde o aparelho psíquico é composto por três sistemas: o *inconsciente*, o *pré-consciente* e o *consciente*. Násio (1999) explica que o *inconsciente* era considerado como sinônimo do recalcado, ou

seja dos conteúdos – representantes das pulsões – aos quais foi recusado o acesso aos sistemas *consciente* e *pré-consciente*.

Mas, pela experiência clínica, Freud verificou que o recalçamento não se expressava como uma censura que o paciente exercia conscientemente sobre suas pulsões, mas “uma barragem de regulação, que opera sem que o sujeito saiba.” (NÁSIO, 1999, p.73).

De 1920 a 1923 mais três obras foram publicadas: *Além do princípio do prazer* (1920), *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921) e *O ego e o id* (1923a), por meio das quais Freud definiu sua segunda tópica, privilegiando a acepção descritiva do termo inconsciente, definindo-o como um atributo das três instâncias psíquicas: o *ego*, o *superego* e o *id*; que também podem ser denominados por *eu*, *supereu* e *isso*.

O *Id* (*Isso*) “constitui o pólo pulsional da personalidade” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985, p.285). É regido pelo princípio do prazer.

O *Ego* (*Eu*) seria regido pelo princípio de realidade, pois “integra e adapta a vida pulsional interna às exigências do mundo externo.” (NÁSIO, 1999, p. 77).

O *Superego* (*Supereu*) se refere aos conteúdos das exigências sociais e culturais, sendo o momento em que o indivíduo internalizaria as proibições e os limites da autoridade. Ele tem o papel da consciência moral.

No tocante às identificações, o *eu* liga-se ao interno e ao externo. O externo é visto como algo à parte, mas, uma vez introjetado, se transforma em idêntico, perdendo seu caráter de estranheza. Assim, a dicotomia entre o que é próprio e o que é do outro não se estabelece, havendo, então, a identificação. Desse modo, o próprio *Eu* aflora pelas relações com outros *eus*.

As identificações também podem estar interligadas ao narcisismo. No ensaio *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914a), o mestre da psicanálise assevera que só é possível estabelecer uma relação de amor com o externo (o outro) após se

processar uma renúncia do *eu*, renunciando pois ao narcisismo próprio do ser. É dessa maneira que se torna possível o investimento no objeto, fazendo-o por meio das identificações secundárias, atadas ao complexo de Édipo.

Freud apresenta também a distinção fundante do processo identificatório em termos da relação entre o *eu ideal* e o *ideal de eu*.

O *eu ideal* é uma imagem do eu dotada de todas as perfeições. Conforme define Mezan (1988):

É aquela imagem perfeita e completa de nós mesmos que teve que ser abandonada sob a pressão inexorável da realidade, quando nos foi imposta a triste verdade: somos finitos, sexuados, mortais e falíveis. (p.265)

Garcia-Roza (2004) complementa as definições, afirmando que o *eu ideal* é predominantemente imaginário e marcado pela idealização. Decorre de uma revivescência do narcisismo dos pais, atribuindo ao filho todas as perfeições.

Explicita, também: “O *eu* que surge da confluência da imagem unificada que a criança faz do seu próprio corpo e dessa revivescência do narcisismo paterno é o *eu ideal*, que corresponde ao narcisismo primário.” (p.45).

Este eu primitivo é uma imagem construída pelo efeito do discurso dos pais.

O *ideal de eu*, segundo Mezan (1988) “se coloca frente ao *eu*, como um modelo que deve ser igualado.” (p. 266). No *ideal de eu*, a libido narcisista toma outra forma. Passa a ser um projeto ou modelo que o sujeito deve responder e nele encontrar o seu lugar. É um guia externo do imaginário do sujeito. É fruto das identificações com os pais e com as ordens sociais.

A tensão entre *eu ideal* (narcisista) e *ideal de eu* (social) está na raiz da constituição do sujeito pelo processo identificatório.

Já em *Luto e Melancolia* (1917), Freud explica que há uma regressão à identificação oral com o objeto perdido na infância. Na fase oral a criança não faz distinção entre o *eu* e o outro, havendo um distanciamento do investimento objetual. Para a criança a identificação tem um sentido narcísico. A melancolia advém dessa identificação regressiva.

Freud faz alusão ao luto patológico, categoria que aborda o conflito do adolescente com o objeto original (os pais no contexto da infância), mediado pela ascensão da sexualidade do indivíduo e essa ruptura é um processo de perda análogo à morte, já que o sujeito perde uma parte do próprio *eu* que ficou atrelada ao objeto perdido.

A perda pelo luto se dá de forma inconsciente e é fortemente marcada na adolescência. Há a perda do corpo infantil, da ingenuidade típica, do lugar garantido da filiação. A maturidade implica em uma liberdade maior, a permissão para o exercício da sexualidade, uma autonomia maior perante o mundo, contudo impõe ao adolescente a busca por novos espaços além da vida familiar de modo que possa afirmar e exercer a sua singularidade.

Freud na obra *Três Ensaios Sobre a Sexualidade* (1905) aborda o complexo de Édipo e o conflito entre o desejo sexual da criança e seu interdito gerando “a mais significativa e também, uma das mais dolorosas realizações psíquicas do período puberal: o desligamento da autoridade dos pais.” (p.213). O conflito edipiano é revisitado e impõe muita tensão na fase da adolescência advinda dos esforços do *eu* em dominar as pulsões. As hostilidades do adolescente para com seus pais se revestem como uma lamentação pela infância perdida, fazendo do conflito de gerações uma necessidade propiciadora de novas escolhas quanto ao objeto de amor.

Podemos concluir, pelos pensamentos freudianos, que a definição da identidade sexual é notadamente marcada ao término da adolescência, sendo resultante das identificações e da conquista da subjetivação.

Erikson (1976) corrobora com tais conclusões, ao afirmar que: “O processo de constituição do sujeito passa por duas operações psíquicas fundamentais, chamadas de complexo de Édipo e complexo de castração⁴.” (p.76).

Na adolescência, como apresentamos, toda a conflitiva edipiana volta à tona, mas, é a partir dessas vivências, que o sujeito buscará fazer suas próprias

⁴ Esses conceitos serão melhor explicitados no decorrer deste capítulo.

escolhas e planejamentos para o futuro, ou seja, os seus projetos de vida adulta.

O PROCESSO DE ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO:

Mas por que não me deixo guiar pelo que for acontecendo? Terei que correr o sagrado risco do acaso e substituir o destino pela probabilidade.
CLARISSE LISPECTOR

Para Freud o labor e exercício do sentimento do amor são indicadores incontestes da saúde de um indivíduo, constituindo-se em fatores relevantes da dinâmica psíquica, já que possuem forte vínculo com as cobranças sociais mais elementares.

Apesar de o grande mestre da psicanálise não haver se dedicado ao tema da eleição profissional, podemos obter, do aporte psicanalítico, contribuições para o entendimento de como ocorrem essas escolhas.

Para compreendermos as relações entre os processos psíquicos e a vida do adulto, do trabalhador, não podemos ignorar a história da infância desses sujeitos. Conforme assevera Dejours (1996), desde muito cedo, a criança tem um primeiro contato com as questões do trabalho, com as experiências de seus pais, nessa esfera. Caso tenham convivido com sofrimentos dos pais em relação aos seus trabalhos, poderão vivenciar angústias e até mesmo revivê-las na vida adulta.

O trabalho também se constitui no desejo do sujeito. O desejo, na concepção freudiana, está ligado aos desejos do inconsciente, ou seja, os desejos infantis, que se presentificam na vida adulta, não se repetindo exatamente como na infância, mas em reedições.

Com o ingresso na vida profissional, o sujeito deve arcar com todas as responsabilidades que a sociedade lhe impõe. Desse modo, firma o pacto social, aceitando as leis da civilização. De acordo com Pellegrino (1987), quando ocorre a aceitação do princípio da realidade e renúncia ao princípio do prazer, o sujeito

insere-se no tecido social, aceitando a lei.

Ainda, conforme esse autor: “Devendo arcar com direitos e deveres no pacto social, o homem oferece seu trabalho em troca, esperando ser reconhecido socialmente. Pelo reconhecimento do outro, busca sua identidade.” (p. 56).

A eleição profissional propicia um domínio da conduta, combinando o princípio do prazer com o princípio da realidade. Não são, portanto, os atributos físicos ou intelectuais que definem a eleição da profissão, mas sim a sublimação de impulsos básicos.

Aberastury (1980) avalia que ao final da adolescência, o jovem é convocado a elaborar seu plano de vida, fazer sua escolha profissional de tal forma que seja compatível com a sua realidade e com suas aspirações individuais.

Conforme Rassial (1997), nesse momento de vida, o adolescente não busca mais o reconhecimento no contexto familiar, pois não lhe interessa ancorar-se em ideais infantis. A necessidade de reconhecimento passa a ser demandada ao exterior, aliada ao desejo de ter, também, um lugar a ocupar.

Para esse autor, ao encontrar um grupo com o qual se identifica, o jovem aprende a suportar as angústias inerentes ao processo de amadurecimento, como os limites impostos pela sociedade, sua condição de imperfeição e as “desidealizações” das figuras parentais e até mesmo do mundo adulto.

A escolha da profissão é portanto um processo dinâmico onde as dualidades das identificações individuais, os conflitos, as perdas, o luto, as elaborações e reelaborações ganham vulto. O sujeito se vê interpelado pela cultura onde a questão da escolha profissional se vê atrelada à construção de sua identidade perante a sociedade. Não se busca tão somente a definição da profissão, mas a identidade e a necessidade de reconhecimento social.

IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA:



Não pretendemos responder à questão do porquê nos tornamos professores (as). Cada sujeito faz suas escolhas, referenciados pela sua história de vida e pelos seus desejos inconscientes. Não cabe, dentro de uma visão de singularidade dos sujeitos, categorizar ou generalizar os motivos de suas escolhas.

Buscamos apenas trazer algumas reflexões, cabendo a cada professor ressignificar sua trajetória. Acreditamos que narrar histórias são mecanismos importantes, utilizados desde os tempos antigos, como uma alternativa para suportar o presente e projetar um futuro possível.

Ao pensarmos sobre as escolhas profissionais, devemos considerar que a sociedade oferece modelos e até mesmo cobranças para que tais modelos e concepções vigentes sejam incorporados pelos seus membros. É inegável a

influência que os valores e as concepções culturais exercem nas escolhas e projetos de vida.

Bacha (2002) avalia que se tornar professor é um projeto identificatório e, como qualquer projeto desse tipo, implica identificar-se com figuras, imagens e ideais construídos na e pela cultura.

Signorelli (2006), em seu artigo *Profissão professor*, considera que o ato de formar tem origem nas pulsões primitivas, infantis. Desse modo, a ação de formar do professor estaria vinculada a uma necessidade contínua de reparar danos causados pelas pulsões de morte.

Explicita que esses “danos” referem-se a imagens e fantasias que construímos ao longo da vida, sendo parte determinante da nossa mente. A fantasia também está ligada ao ato de educar. Está embasada no desejo de lutar contra as angústias e tendências destrutivas que há em todos os humanos. Liga-se à ilusão de onipotência. Mas, por outro lado, é possível ser guiado pelos sentimentos de culpa, de angústia.

Podemos observar que educar implica assegurar o desenvolvimento da vida contra as forças de destruição e morte. O ato educativo reprime, mas ao mesmo tempo oportuniza filiação do sujeito na cultura, impulsionando-o a ser criativo, a constituir-se.

Freud em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) aponta que é na descrição da sexualidade humana que se vislumbra a noção de pulsão, sendo o caráter pulsional movido pelo desejo e não possuindo um objeto específico. Desse modo, o aparelho psíquico funciona por meio de moções pulsionais.

Consideramos as pulsões como definidas por Laplanche e Pontalis (1985):

Ao lado das excitações externas a que o indivíduo pode fugir ou de que pode proteger-se, existem fontes internas portadoras constantes de um

afluxo de excitação a que o organismo não pode escapar e que é o fator propulsor do aparelho psíquico. (p. 507).

Freud em *Além do princípio do prazer* (1920) concebeu que a pulsão de vida é a tendência à unificação, à formação de laços, de ligações libidinais que garantam coesão entre as partes dos seres vivos, à formação de unidades maiores e à aproximação. A pulsão de morte é compreendida como a tendência do ser vivo à separação, à destruição e ao retorno à calma da morte, do estado inorgânico. Trata-se de tendências gerais da vida orgânica. Segundo ele: “todas as pulsões querem reproduzir algo anterior.” (FREUD, 1920, p. 37), o que vincula a pulsão de morte ao princípio de Nirvana, que é “a tendência dominante da vida anímica, e talvez da vida nervosa em geral, de baixar, manter constante, suprimir a tensão interna de estímulo.” (idem, p. 54).

Aprender e compreender, estão ligados à pulsão da vida. A vontade ou pulsão pelo saber poderá tornar-se, em muitos sujeitos, uma verdadeira paixão pelo conhecimento, pelo saber, por estar ligada às pulsões eróticas e ao princípio do prazer.

Há também uma vinculação com a ignorância. Sobre isso, Cordié (1996) afirma, que esta estaria ligada à pulsão de morte, através da qual o sujeito é excluído por força de exclusões que experimentou nos seus primeiros laços afetivos, na sua mais tenra infância.

Outros processos psíquicos também podem ser impulsionadores do desejo docente. Enfim, é preciso olhar para as vivências anteriores, ressignificá-las e, se possível, compreender melhor o que mobiliza para a profissão docente, especialmente quando ligada a sujeitos excluídos, abrindo assim espaços para ações criativas.

3.1. A Memória

As pessoas começam a agarrar sua história com as próprias mãos e, com isso, o papel da educação muda. PAULO FREIRE

No percurso de nossas vidas, há vários momentos em que sentimos a necessidade de refletir sobre as experiências vivenciadas, ou como afirma Josso (2004), de tomar consciência acerca de onde tiramos certas lições e aprendemos coisas. Podemos desvendar situações/enigmas e, ainda, aproveitar ou não nossas vivências para dar sentido aos nossos atos.

Do mesmo modo que vamos construindo nossa história, nossa vida, também o aparelho psíquico vai se constituindo, visto que o mesmo não é dado desde as origens; vai se constituindo ao longo das experiências vividas conosco e, principalmente, com o outro. Segundo Davini (2006), se não falamos de nossa história, não temos a oportunidade de trazer para a consciência fatos que, na verdade, resistimos em lembrar, o que nos leva a repetições frente ao outro e a nós mesmos. A mesma autora cita Freud, em *Recordar, repetir e elaborar* (1914b), ao dizer que a repetição é uma maneira de recordar. Repetimos em atos, o que não podemos lembrar.

Ressignificar o passado, reencontrar nossa criança interna e refletir sobre o que nos aconteceu possibilitam a reorganização de nossas representações e a construção da diferença em direção ao presente e ao futuro.

Um conceito fundamental da psicanálise é a idéia de que o inconsciente é um reservatório de lembranças reprimidas de eventos traumáticos e de elementos instintivos não acessíveis à consciência. O que não é lembrado, e que está retido no inconsciente, continuamente influencia o pensamento consciente e o comportamento. (Garcia-Roza, 2004).

Muitas memórias “esquecidas”, na verdade “são representantes pulsionais recalçados no inconsciente por se tratarem de lembranças que trariam sofrimento

para a pessoa.”. (Idem, p. 153). Em alguns momentos, conhecidos como “lapsos de memória”, nos sonhos ou por meio de um tratamento psicanalítico, algumas dessas memórias são recuperadas e voltam para o consciente.

Freud, em *Uma nota sobre o ‘Bloco Mágico’* (1925b), faz referência ao bloco mágico, para ilustrar os aparelhos mnêmico e perceptivo. Esse artefato consistia em uma prancha de escrever feita de cera ou resina e uma dupla cobertura transparente, configurando dois sistemas ou partes do bloco, interligadas pelas bordas. O interesse de Freud incide principalmente sobre a dupla folha de cobertura: a primeira constitui uma camada protetora em contato com um estilete, enquanto a segunda recebe a impressão dos sulcos que se formam na prancha à medida que se escreve. Ao se separar a prancha e cobertura, aquilo que foi escrito desaparece, pois os sulcos não são mais visíveis. O bloco ficou livre para novas anotações, possuindo uma capacidade receptiva ilimitada. Segundo a comparação estabelecida por Freud, a cobertura de celulóide com seu papel encerado subjacente estaria para o sistema percepção-consciência dotado de seu escudo protetor, assim como a prancha de cera estaria para o inconsciente: “concordância notável com nosso aparelho perceptual” (FREUD, 1925b, p. 287) ou “maneira pela qual, segundo a hipótese que acabo de mencionar, nosso aparelho mental desempenha sua função perceptual” (Idem, p. 289). Do ponto de vista do inconsciente, a importância dessa ilustração não é indevidamente minimizada ao se privilegiar o aparelho sensorial, ou, a separação estrutural entre o sistema percepção-consciência e o que é da ordem da memória.

Outra característica da memória, para Freud, é que pode haver sobreposições de lembranças, ou seja, um acontecimento anterior pode ser encoberto por uma lembrança posterior. Trata-se de lembranças encobridoras, que

são forjadas para substituir fantasias que sobrevieram na juventude e que foram recalçadas; nesse sentido, ela não retrata a infância. Mais do que distorcer os acontecimentos passados, elas não são dotadas de “precisão histórica” (FREUD, 1899 p. 287) em suas referências à infância. A fantasia sexual precisa buscar um substituto para que possa ficar presente na memória consciente do sujeito. Geralmente, o elemento psíquico que toma seu lugar não é uma lembrança autêntica, ocorrendo de uma fantasia ser substituída por outra.

Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos do despertar, as lembranças infantis, como nos acostumamos a dizer, não emergiram; elas foram formadas nessa época. (Idem, 1899, p. 287).

Diante dos aspectos relatados acerca da *memória do inconsciente*, concebida por Freud, parafraseamos Garcia-Roza (2005), sobre a noção fundante da relação entre psíquico e memória. “Não é o aparato psíquico pré-condição para a memória, mas esta é pré-condição para que se forme o aparato psíquico.” (p. 45).

Mais um ponto salientado pela teoria psicanalítica é que ao nos lembrarmos de algo, o que se revela é apenas uma parte de uma quantidade muito maior de elementos que provavelmente estão submetidos aos diferentes graus da censura que existe entre o inconsciente e a consciência. Assim, nem sempre “lembrar” é o mesmo que “ter consciência”.

Ao propormos o registro da trajetória escolar, como um resgate histórico da caminhada dos sujeitos, buscamos uma retomada consciente, embora tal retomada esteja perpassada pelo inconsciente. Como tais registros se dão por formas discursivas, certamente algo do inconsciente comparecerá.

As histórias de vida, como afirma Josso (2004), “[...] tocam as fronteiras do racional e do imaginário.” (p.263). Os registros escritos e as narrativas orais usam uma linguagem racional, mas as interpretações sobre o percurso de vida comportam

uma dimensão imaginária. O passado é revisitado, à luz dos desejos e das questões do presente, povoados, ainda, por expectativas de futuro, muitas vezes projetadas desde a infância.

A projeção de si num futuro mais ou menos próximo obriga, de resto, as pessoas a inventarem cenários possíveis daquilo em que desejam tornar-se, em seu fazer e em seu ser, em relação com o mundo. (Idem, p. 264).

Dessa forma, acreditamos que o trabalho de resgatar a memória educativa do professor poderá gerar transformações, superações e movimentos de criação, de ordem pessoal/profissional.

3.2. Passagem pelo complexo Édipo e de castração

*O mito é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo.*
FERNANDO PESSOA

Os mitos representam estágios primitivos do pensamento humano. São, de acordo com proposições de Azoubel Neto (1993), tentativas rudimentares para explicar a origem do universo. Do mesmo modo que há, para a psicanálise, tentativas de que fragmentos inconscientes venham à tona, possibilitando resolução de enigmas pessoais. Há, assim, elementos comuns entre os mitos e a psicanálise, sendo que o exemplo partiu do próprio Freud, como cita Azoubel Neto:

Freud, ao mergulhar em si mesmo, tentou resgatar o velho e repetido mito de Édipo. O estudo desse mito levou-o a considerá-lo como parte do psiquismo humano e a sua interpretação pela psicanálise ajudou-o a descobrir uma parte encoberta da mente do homem. (Idem, 1993, p. 65).

Em psicanálise, ao referir-se à estruturação psíquica dos sujeitos, a passagem pelo complexo de Édipo é considerada fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. (Laplanche e Pontalis, 1985). “Os psicanalistas fazem dele o eixo de referência principal da psicopatologia, procurando para cada tipo patológico determinar os modos da sua posição e da sua resolução.” (idem. p. 116).

O conceito de complexo *de Édipo* não se encontra explicitado integralmente em um único texto das obras de Freud. O que se reconhece na teoria freudiana é que seus construtos se desenvolveram ao longo dos anos.

Assim, conforme expõe Lajonquière (1992), à medida que Freud elaborava a noção de *falo*, estruturava-se, paulatinamente, o conceito de complexo de Édipo. Nos textos freudianos, geralmente, o termo *falo* aparece como “um qualificativo de uma fase do processo de organização da sexualidade infantil: fala-se, então, de uma fase fálica.” (p. 196).

Násio (1997) esclarece o conceito de *falo*, partindo de análises das obras de Freud e Lacan: “O que a criança percebe como atributo possuído por alguns e ausente em outros não é o pênis, mas sua representação psíquica, seja sob a forma imaginária, seja sob a forma simbólica.” (p.34).

Desse modo, o *falo* é uma entidade imaginária pois a criança deposita-lhe um grande amor narcísico e temor em perdê-lo. Também é compreendido como simbólico, por ser um objeto substituível por outros e por ser o significante do desejo que, em última instância, nunca é satisfeito: “O significante fálico é o limite que separa o mundo da sexualidade sempre insatisfeita do mundo do gozo supostamente absoluto.” (Idem, 1997, p.36).

Lembra, ainda, que para Lacan o *falo* é significante da lei, porque: “sendo o significante do desejo, confunde-se com a lei separadora da castração.” (Ibidem, p. 38).

Freud, no texto *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade* (1923b), esclarece que no começo da fase fálica, aproximadamente entre os 3 aos 5 anos de idade, meninos e meninas acreditam que todos os humanos têm um pênis.

O sujeito infantil admite que para ambos os sexos “[...] existe apenas um só

órgão genital, ou seja, o masculino. O que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do falo.” (FREUD, 1923b, p. 180).

Aos poucos, as crianças percebem que há uma diferença sexual anatômica. Nessa fase, acreditam que a diferença entre os sexos (homem/mulher) é uma oposição entre os seres possuidores do falo e os privados do falo, castrados.

De acordo com as análises do pensamento freudiano, feitas por Násio (1999), a partir das constatações de diferenças sexuais anatômicas, meninas e meninos seguirão vias diferentes até a aquisição de sua identidade sexual definitiva na época da puberdade.

Tais vias são diferentes porque: “para o menino, o objeto da pulsão é a mãe, ou seja, o falo é a pessoa da mãe. Para a menina, o objeto é inicialmente a mãe e, depois, num segundo tempo, o pai.” (idem, p. 63-64).

O medo da castração (experiência psíquica inconscientemente vivida pela criança) por parte do pai faz com que o menino renuncie ao desejo incestuoso pela mãe e aceite as regras ou a lei da própria cultura. Já a menina, ao descobrir que não tem o pênis-falo, sente-se prejudicada, passando a ter “inveja do pênis”. Ao perceber que a mãe também não o tem, passa a desvalorizá-la e, dessa feita, dirige-se para a figura do pai, dotado de *falo* e, portanto, cheio de poder e fascinação.

A inveja do pênis transforma-se, logo, no desejo de ter um filho do pai e, mais tarde, quando se tornar adulta, no desejo de ter um filho do homem eleito.

A angústia sentida pelo menino é o medo de perder a parte do corpo que na sua idade mais estima: seu pênis. A angústia feminina é o medo de perder esse outro *falo* inestimável que é o amor vindo do amado.

Freud chamou essa angústia das “perdas”, tanto para meninos como para meninas, de *Angústia de Castração*. Pelo complexo de castração a criança compreende, em meio a muita angústia, que seu corpo jamais lhe permitirá

concretizar seus desejos sexuais. Há a passagem do sentimento de onipotência à concretizações de limites.

Násio (1999), ao referir-se ao desfecho da passagem pelo Édipo, cita Freud, quando este chama de “complexo de Édipo normal” o processo de identificação infantil com o progenitor do mesmo sexo.

A criança ama o progenitor do sexo oposto, mas ao perceber que esse tem uma afeição especial pelo progenitor do mesmo sexo dela, procura assemelhar-se a esse último, para também merecer o amor do progenitor do sexo oposto. Por esse motivo, o desfecho normal do Édipo consiste em renunciar o objeto da pulsão e salvar a integridade de sua pessoa.

Este autor também aponta particularidades essencialmente importantes da fase fálica. Destaca que o desfecho dessa fase, onde ocorre a passagem pelo Édipo, será determinante para a futura identidade sexual da criança transformada em adulto.

É também, no decorrer dessa fase que:

“[...] a criança, pela primeira vez, tem a experiência de perder o objeto da pulsão, não como uma evolução natural, como nos estágios precedentes (o desmame, por exemplo), mas em resposta a uma obrigação incontornável, submeter-se à lei universal da proibição do incesto.” (NASIO, 1999, p.68).

Segundo Mezan (2002), o Édipo aparece como o estruturador do caráter, por meio da identificação, que o origina e pelo que se segue a ele. Explica que a castração, significando ameaça e fantasia consolida a presença do Outro no sujeito e faz com que o *supereu* suceda o complexo de Édipo. Este, na terminologia utilizada por Freud não passa por uma repressão, mas por uma dissolução. Caso essa dissolução não ocorra:

“[...] permanecerá de alguma forma no Id, exercendo ali seus “efeitos patogênicos”. Esta análise sugere a Freud que a fronteira entre o normal e o patológico, nunca determinável com precisão, passe precisamente pelo final do Édipo e por sua relação com a castração. (MEZAN,2002, p. 85).

O *supereu* é a instância soberana da personalidade. No período da dissolução do complexo de Édipo, a proibição que os pais impõem ao filho de realizar seu desejo incestuoso inscreve-se dentro do eu e, dali por diante, o sujeito a impõe a si mesmo. O *supereu* é, então: “[...] a parte do *eu* que faz de maneira duradoura as vezes de lei interditora.”. (NÁSIO, 1997, p.130).

Esse mesmo autor postula, ainda, que a lei interditora não proíbe o desejo, proíbe exclusivamente a satisfação plena dos mesmos. E explica como se forma o *supereu*:

Por medo de ser castrada, a criança se submete, resignada à proibição parental e aceita renunciar – com medo e com ódio – a concretizar seu desejo, mas o desejo nem por isso é suprimido. (Idem, p.130).

Em outros termos, uma parte do *eu* se identifica com a figura parental interditora, enquanto a outra parte continua a desejar.

A castração conduz à inibição de uma parte das tendências eróticas da criança, pela sublimação, desviando tais pulsões para manifestações de carinho e afeto.

É pela castração que nossa vida em sociedade torna-se possível, pois os sentimentos de perda, de falta e de incompletude impõem limite à onipotência do desejo. É o modo como os desejos ficam subordinados ao princípio da realidade.

Cabe ressaltar que estabelecer limites não pressupõe o “enquadramento” da criança em ordens preestabelecidas, mas a possibilidade de uma inserção saudável na sociedade. Os limites, também, só são estabelecidos por meio de sentimento de segurança da criança em relação aos pais, família, professores e grupo social ao qual pertence.

Consideramos que, com a questão do declínio da função paterna, a lei imposta pela passagem do Édipo, em muitos casos, não se consolida e a castração acaba por não servir como estruturante na constituição dos sujeitos que não

sofreram esses importantes e fundamentais interditos, como no caso de alguns adolescentes em situação de risco.

A função paterna é a operadora da castração, ou seja, representa a lei e a interdição. Assim, o pai é uma função, não importa por quem é exercida.

Birman (2003) avalia que estamos vivendo uma época em que os fatores sócio-político-econômicos levam o sujeito à cultura do *autocentrismo* “Em todas essas novas maneiras de construção da subjetividade, o eu encontra-se situado em posição privilegiada.” (p.23).

Sem o interdito, o sujeito se julga maior que a Lei, não se liga ao social, nem organiza uma identidade. Não faz reflexões de si e de sua relação com os outros, mas preocupa-se, de modo exagerado com suas necessidades e manutenção das aparências, para manter uma estética de comportamento que esconda dos demais suas angústias e limitações. Acaba sendo levado para as depressões, as fobias e as toxomanias. “Esse é o trágico cenário para a implosão e explosão da violência que marcam a atualidade.” (Idem, p. 24).

Pensamos, também, as histórias de vida dos professores sujeitos da pesquisa, ligadas às suas estruturações psíquicas. Buscamos articular o modo como os docentes lidam com suas “castrações” e as possíveis interferências no seu fazer pedagógico.

Almeida e Legnani (1999), alertam que, muitas vezes, o professor deposita no aluno suas fantasias de onipotência ou de reparação, na expectativa de que este “aluno-falo” submeta-se à Lei de desejo do próprio mestre. Dessa maneira, o docente atualiza, inconscientemente, suas questões narcísicas advindas da angústia de castração.

Veremos, então, como podem ocorrer tais processos, nas relações transferenciais entre professores e alunos.

3.3. Transferências e identificações

Em mim
 eu vejo o outro,
 e outro
 e outro.
 Enfim dezenas de
 trens passando,
 vagões cheios de gente,
 centenas.

O outro
 que há em mim

é você,
 você
 e você.

Assim como
 eu estou em você,
 eu estou nele,
 em nós

e só quando
 estamos em nós
 estamos em paz,
 mesmo que estejamos a sós.
 LEMINSKI – Contranarciso.

Antes mesmo de nascer, uma criança já habita o discurso de seus pais, parentes e amigos da família. No momento da gestação já é feita a construção imaginária do bebê, para a mãe e as pessoas que a cercam. Ocorre ou não, o acolhimento, uma filiação, marcada pelo desejo dos pais.

Petri (2003) explicita que com o advento do nascimento evidencia-se a inscrição primordial. Define tal conceito, parafraseando Jerusalinsky, como sendo “[...] aquilo que insere no sujeito a marca de sua relação com o Outro, insere a presença do Outro”. (PETRI, 2003, p.49). A subjetividade do bebê vai constituindo-se no contato com o Outro.

São os pais por execução de práticas filiatórias e transmissão da demanda social, que iniciam a tarefa educativa, possibilitando um sujeito minimamente constituído.

Essas primeiras vivências infantis imprimem marcas fundantes no inconsciente do sujeito. Os pais marcam seu filho com marcas do desejo, a criança se reconhece no Outro que a educa pelos desejos desse Outro e também os da cultura.

Petri (2003) também assevera que uma vez que a primeira educação tenha sido bem sucedida, o percurso educativo terá continuidade na escola, onde se transmitem conhecimentos revestidos de valor fálico da nossa cultura. E assim, a educação, seja familiar, a social ou a escolar, seguirá cumprindo o papel de “harmonizar” as pulsões da criança com as leis sociais.

Segundo Kupfer (2005), a primeira vez em que Freud usou a palavra transferência, foi em *A interpretação dos sonhos*, em 1900. “Ali ele escreveu que alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados.”. (p. 87).

A autora também faz referência à percepção posterior de Freud no que tange ao papel do analista que pode servir como alvo no qual o paciente transfere imagens que se relacionam com suas antigas vivências com outras pessoas.

Como essas manifestações são inconscientes, constituíram-se em um bom instrumento, no processo de análise, para se ter acesso a algumas instâncias inconscientes.

A ocorrência do processo transferencial também foi observada nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Ao abordar o *Caso Dora*, Freud assim conceituou transferência:

Elas são novas edições ou *fac-símiles* de tendências e fantasias despertadas e tornadas conscientes no decorrer do tratamento psicológico; mas que têm uma particularidade, característica de sua espécie, que consiste na substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. (FREUD, 1905, p. 110- Posfácio).

Mais tarde, nas relações com outras pessoas, adultos significativos ou professores, será comum que ocorra, de modo inconsciente uma transferência para estes das experiências vividas primitivamente com seus pais ou cuidadores.

Kupfer (2005) fala sobre a importância de o professor “suportar” esse lugar em que o aluno o colocou, resultante de projeções que obedecem a uma lógica inconsciente do campo transferencial.

Um outro conceito da psicanálise que permite pensar o processo ensino-aprendizagem é a identificação. Segundo Laplanche e Pontalis (1985), esse processo psicológico pode referir-se à assimilação de um aspecto ou um atributo do outro, causando alguma transformação por parte de quem se identificou com este outro.

A identificação pode ocorrer de modo consciente, quando um sujeito tem um outro como ideal e esforça-se para se parecer com este.

Ao explicitar a identificação inconsciente, Nasio (1999), define-a como um impulso espontâneo, como um desejo de ser o outro.

Essas identificações podem se dar em ligações a traços visíveis, mas também a sentimentos, desejos e fantasias ocultas do outro. Também está ligada ao amor, na medida que o sujeito identifica-se com um outro que é o “seu eleito”.

Somos feitos de todas as marcas que deixam em nós os seres e as coisas que amamos fortemente no passado e às vezes perdemos. Isto é, os seres e as coisas com os quais nos identificamos. [...] Sou a memória viva daqueles que amo hoje e daqueles que amei outrora e depois perdi. A identificação é aquilo que me faz amar e ser o que sou. (NASIO, 1999, p. 84).

Com referência ao contexto escolar, Lisondo (2003) reafirma a necessidade da criança em encontrar-se refletida em um espelho vivo que lhe dê ritmo e segurança, ou seja, ter com quem se identificar, do mesmo modo como o

adolescente também necessita de modelos de identificação. Assim, o professor, tendo consciência sobre estes aspectos, poderia mostrar-se disponível e seguro para servir de modelo estruturante aos seus alunos.

O professor, em suas vivências escolares, certamente encontrou mestres que lhe serviram de modelo de identificação. A admiração que por eles sentia, muitas vezes, inspira seu modo de agir. E assim, por meio de traços de outros, modificados pela sua singularidade, o sujeito professor mostra-se, em suas maneiras de ser, aos seus alunos, no ato educativo.

O professor é visto pelos educandos como um referencial, seja no modo como lida com o conteúdo de sua disciplina, como na demonstração da satisfação ou insatisfação pela escolha de 'ser professor', esteja ela marcada ou não pela paixão de formar.

3.4. A Adolescência

De um lado uma vida melhor, de outro lado uma insatisfação latente; De um lado o aumento das relações pessoa a pessoa, de outro lado a instabilidade das relações .EDGAR MORIM



Quando falamos em adolescência, geralmente nos reportamos a uma época marcada por mudanças físicas e psíquicas. Gutierrez (2003) explicita que o sujeito enfrenta a perda do corpo infantil e a posição de criança protegida e dependente da família, cabendo também ao adolescente, o começo da responsabilidade pela assunção ou não da identidade sexual consoante ao próprio corpo. Assim, gradualmente e em meio a conflitos, o adolescente vai aproximando-se da vida adulta.

A adolescência convoca o sujeito a elaborar um tempo passado de sua história, embora as reelaborações não sejam exclusivas do momento adolescente, podendo ocorrer a qualquer momento no percurso de nossas vidas.

A especificidade no adolescente é a de estar vivenciando um momento estruturante de escolhas. Ele defronta-se entre desejos distintos: ou permanece ligado às identificações parentais ou faz um corte, indo buscar no campo social novos suportes identificatórios. Desse modo, o sujeito adolescente vai reescrevendo a sua história, escolhendo caminhos e direções.

Conforme Andreozzi (2001), o sujeito, nessa fase da vida, reencontra o tempo de sua vivência edipiana, como essa vivência o constituiu e inscreveu-lhe uma posição diante da castração, das impossibilidades, do vazio. Nesse momento, começa a questionar os ideais parentais. As interrogações sobre os ideais parentais ocorrem: “[...] porque não há como cumprir uma promessa de completa satisfação, ou de uma satisfação que repita a satisfação original infantil.” (Idem, p. 24).

O adolescente desilude-se com os adultos, especialmente com seus pais, pois compreende que as promessas acerca das satisfações não alcançadas na infância e, supostamente, realizáveis em um tempo posterior, não podem ser cumpridas. Depara-se, nesse momento, com a impossibilidade de satisfação completa do ser humano, com seus limites e seus vazios. Constata que sempre haverá um sentimento de falta, pois: “[...] não há objeto que obture, na totalidade o vazio.”. (Ibidem, p. 24).

Desse modo, a adolescência apresenta-se como uma perda de objeto, uma desilusão. Segundo Freud (1923a): “É a conservação do objeto que garante a segurança do eu.” (p.70).

A perda do objeto que dava sustentação para o eu, leva o adolescente a buscar outros objetos para sustentá-lo. Primeiro, será preciso fazer o luto pelos pais idealizados da infância para assumir uma identidade que o posicione como singular no mundo e, ao mesmo tempo, conceda-lhe um reconhecimento como um igual, no

meio em que vive.

Conforme Rassial (1997), o jovem passa a demandar ao exterior, ou seja, à sociedade novas identificações que lhe proporcionem uma identidade, sendo que esta também carrega, inevitavelmente, traços das identificações originais.

Na busca pela identidade adulta, além da renúncia aos ideais infantis, o adolescente também se depara com a necessidade de fazer investimentos futuros, como a escolha por uma profissão.

Toda escolha é permeada e influenciada pelas questões familiares, como afirma Kães (2001). O sujeito pode ou não corresponder ao que a família planejou para ele. Mas, para além da questão do distanciamento dos paradigmas familiares, surge a oportunidade de elaboração de diversos questionamentos como quais são e de onde vêm suas preferências e com quais objetos se identifica. Tais questionamentos contribuem para o autoconhecimento e compreensão de mundo.

Com relação à escola, são notórias as dificuldades vivenciadas, na atualidade, conforme aponta Gutierrez (2001): o desinteresse pelo conteúdo formal, a violência e os freqüentes problemas de indisciplina.

Essa psicanalista analisa que tais efeitos arrebatadores na escola, devem-se ao fato de faltarem imagens ideais inspiradoras em nossa sociedade. Ou seja, há uma falência da imagem simbólica paterna:

Os mestres e a escola são destituídos de seu valor simbólico, sem uma rede de sustentação social e simbólica para o exercício de seu mandato, que remeteriam os sujeitos a uma tradição, a significações que pudessem contribuir para uma re-significação do futuro. (Idem, p.1).

O adolescente passa a ter que lidar com a real situação de incompletude, diferente do que haviam lhe prometido na infância, colocando em xeque os professores que são uma representação do mundo adulto.

Gutierra (2003) questiona a existência de um “mestre possível de adolescentes”, passando a refletir sobre o que estes mestres teriam de especial destacando, conforme afirma Freud, que educação sem desejo implicado, é impossível.

Apresenta também a noção e a implicação que o educador tem do lugar simbólico por ele ocupado como o detentor das respostas do por quê e para que está ali enquanto educador, furtando-se de embates imaginários frente à desvalorização do seu papel produzido na sociedade, na escola e nas provocações adolescentes.

Esse “mestre possível” para adolescentes é, ainda, o portador da palavra de uma geração, mas permite e provoca que a construção continue a ser tecida por seus alunos. É o que a autora denomina de “mestre que se apresenta como ‘não-todo’.”

Gutierra (2003) apresenta, por fim, outro traço marcante nesses mestres: o fato de se apresentarem como uma referência e suporte. Eles demonstram disponibilidade para que o adolescente remeta seu discurso, dando-lhe o alento de que esse mestre é ao menos um adulto com quem se pode contar.

Em uma sociedade capitalista como a que vivemos, comandada pelos princípios do hedonismo, é necessário ter adultos que sirvam de sustentação aos ajustes necessários a serem operados no comportamento adolescente, de modo a fazer frente às enxurradas pulsionais inerentes a essa fase da vida.



3.5. Sublimação e Educação

Para Freud, a sublimação está ligada às pulsões. Em *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna* (1908) afirma que quando a pulsão modifica o seu fim, para poder satisfazer-se, alcançando a dessexualização, diz-se que ocorreu a sublimação.

A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação. (FREUD, 1908, p.193).

Esta se diferencia da repressão, sendo uma via de escape desta última. Na sublimação, a meta da pulsão é substituída, como explicamos a seguir.

Para Násio (1997), a sublimação pode ser considerada segundo dois pontos de vista complementares: *Como sendo a expressão positiva mais elaborada e

socializada da pulsão, “[...] um meio de defesa capaz de temperar os excessos e os extravasamentos da vida pulsional.” (p. 80). *Como uma defesa do eu contra a descarga direta e total da pulsão.

Garcia-Roza (1987) aponta que as pulsões exercem influências na constituição do aparelho psíquico, sendo um modo particular do corpo se articular com a linguagem, ou com os objetos constituídos a partir dela.

O aparelho psíquico vai se formando a partir da organização do campo pulsional, na medida em que a energia livre – proveniente de fonte pulsional – começa a transformar-se em energia ligada, dependendo também dos modos de contenções dessas energias.

Na obra *A pulsão e seus destinos* (1915a), Freud aponta que as pulsões têm como objetivo a satisfação, mas por conta da censura é necessário que as mesmas sejam modificadas, sendo que, por esse motivo, os destinos das pulsões apresentam-se como modalidades de defesa.

Garcia-Roza (2005) ressalta que as defesas incidem sobre os representantes psíquicos da pulsão, seus representantes ideativos.

Para Freud, em *O inconsciente* (1915b), uma pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a idéia que a representa. Ele chega a dizer que mesmo no inconsciente a pulsão só pode ser representada por uma idéia. Os estímulos, ao chegarem à psique, se transformam em imagens-representações carregadas de afeto, as quais são os representantes pulsionais, e que se fixarão na memória. Junto a estímulos exógenos formarão os complexos de idéias que compõem o psiquismo. Portanto, a natureza da pulsão é tanto psíquica, pois só podemos conhecê-la por meio de seus representantes, quanto física, já que sua fonte é o corpo.

Os destinos dos representantes ideativos das pulsões, para Freud (1915a)

são: *Reversão ao seu oposto*, ocorrendo a mudança no conteúdo da sensação, como exemplo o amor transformar-se em ódio. Outra reversão seria a mudança de uma pulsão da atividade para a passividade:

A reversão afeta apenas as finalidades da pulsão. A finalidade ativa (torturar, observar), é substituída pela finalidade passiva (ser torturado, ser olhado). (FREUD, 1915a, p. 148.).

O *retorno da pulsão em direção ao próprio eu* é um impedimento de satisfação pulsional que faz a libido retornar ao próprio eu. O objetivo permanece o mesmo. “[...] A essência do processo é, assim, a mudança do *objeto*, ao passo que a finalidade permanece inalterada.” (idem, p. 148). O sujeito fica identificado com o objeto ou não consegue reinvestir em outro objeto substituto.

Como exemplo, os pares sadismo-masoquismo e voyeurismo-exibicionismo são destacados por Freud.

Garcia-Roza (2005), complementa que um voyeur é ao mesmo tempo exibicionista, que goza com o olhar do outro e: “o sádico, por uma identificação com o outro, frui ”masoquisticamente” da dor infligida ao outro, como o masoquista frui do prazer que o outro sente ao exercer a violência.” (idem, p. 129).

O *recalcamento* é uma obstrução à realização da pulsão sexual, que consiste em: “[...] separar o afeto da representação, separar os impulsos energéticos de suas representações iniciais.” (GARCIA-ROZA, 2005, p. 154).

Por meio da *sublimação* há um desvio no trajeto da pulsão, na finalidade, onde a meta fica descaracterizada em seu aspecto libidinal. “O objeto de satisfação de órgão (sexual) é substituído por um outro, não sexual, valorizado socialmente.” (NASIO, 1999, p. 55).

Na conferência XXXII – *Ansiedade e Vida Instintual* (1932), Freud afirma que as mudanças de objeto da pulsão reordenam o circuito pulsional. Nessa medida, a

necessidade em produzir novos objetos para os circuitos pulsionais pode também permitir ao sujeito constituir e construir sua própria realidade de acordo com as leis que conheça.

Assim, as representações pulsionais e os destinos dados às pulsões são próprios de cada sujeito. A pulsão é algo que está além do sentido, e ainda, depende da intervenção do outro para realizar a satisfação. O psíquico constitui-se a partir das excitações que vêm do corpo, sendo ele próprio a mediação entre a fonte e a satisfação de uma pulsão.

Para Freud, em *O mal-estar na civilização* (1930) há uma luta constante entre a civilização e os sujeitos para que as pulsões destrutivas sejam controladas, o que ocorre numa ameaça de destruição da própria civilização e dele mesmo. À medida que o processo civilizatório se desenvolve, mais cresce conjuntamente a repressão e a ameaça de implosão da civilização pelo desejo suprimido.

[...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão ou algum outro meio?) de instintos poderosos. (FREUD, 1930, p.118).

O homem segue sempre em busca de uma felicidade que não será satisfeita. Na sociedade capitalista, que é construída com bases no princípio do prazer, que não requer renúncia, as pessoas têm a ilusão de que a completude, a felicidade será alcançada.

Segundo Freud, os esforços da civilização direcionam-se principalmente para a sublimação dessas pulsões, de forma que não prevaleça a vontade individual, mas sim a do grupo, para que se guiem pela justiça e razão, na tentativa de se resguardar o bem comum.

Contudo, a sociedade civilizada também tem responsabilidades na situação de privação dos sujeitos socialmente excluídos, assim como no alto nível de

agressividade que estes podem apresentar.

A civilização estaria, então, revelando suas próprias pulsões de morte por meio de manifestações agressivas, opondo os homens uns contra os outros, excluindo alguns e favorecendo outros e impondo condições de vida que tendem apenas levar os homens à morte.

Kupfer (2005) ao abordar o papel da escola nos processos sublimatórios, alerta que ao professor não cabe a função de desencadear a sublimação, por esta ser inconsciente. Mas, ele poderia pelo menos abrir um espaço de escuta do desejo do aluno que se desenvolverá ressignificando a perda do objeto imaginário por objetos pertencentes à cultura de maneira geral, não pertencente a alguém em particular.

A falta é estrutural e faz parte do sujeito do desejo. É uma falta impossível de ser preenchida por algo da ordem do real, mas como a busca é incessante, as saídas, os escapes, podem surgir por meio de ações criativas, possíveis de serem produzidas mediadas pelo ato educativo.

4. A EDUCAÇÃO IMPOSSÍVEL E O “SER” PROFESSOR

O ser humano, porque é ser de fala, “ser falante”, como diz Lacan, está estruturalmente submetido a esse impossível tudo dizer, tudo fazer, tudo ser, tudo ter, tudo saber. É essa falta que nos humaniza e faz de nós animais sociais. A consequência em matéria de educação é óbvia: educar... isso deve deixar a desejar... JOSEPH ROUZEL

Freud, no *Prefácio à Juventude desorientada*, obra de August Aichhorn, (1925a), anunciou as três profissões impossíveis: “educar, governar e curar” (p.341). Em *Análise terminável e interminável*, Freud (1937) insistiu no caráter da impossibilidade destas três profissões:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937, p. 282).

Com relação à educação, Kupfer (2005) esclarece o pensamento do mestre.

O processo educativo visa um controle pulsional para que seja possível a vida em comunidade:

Os esforços da educação encontram-se na tentativa de estimular, pelo discurso dirigido à consciência, os indivíduos a se conduzirem em uma direção por ela própria determinada. (KUPFER, 2005, p. 59).

Mas há exigências pulsionais que não conseguimos dominar, que sempre escapam. Por isso, seria impossível alcançarmos integralmente o domínio, a direção e o controle que estão na base dos sistemas pedagógicos.

Os efeitos de nossos atos também só podem ser observados *a posteriori*, pois não há métodos infalíveis, nem hegemonia entre os sujeitos.

Entretanto, como nos diz Kupfer (2005), impossível não é sinônimo de irrealizável. Se as idealizações e ilusões de que se servem as metas pedagógicas derem lugar à consciência de que a instituição educacional deve responsabilizar-se pela transmissão dos conteúdos valorizados na sociedade e pela formação do sujeito, talvez o ato educativo possa auxiliar o sujeito para a vida em cultura e para o conhecimento de si.

4.1 Relações do educador com o saber e com o aluno

Educação, enquanto profissão burocrática, sem desejo implicado, é impossível. FREUD – 1937



Os valores existenciais a serem transmitidos aos alunos, bem como a relação que o professor estabelece com o objeto de conhecimento, são fatores de grande relevância para o processo de aprendizagem.

De acordo com Kupfer (2001), o modo como o objeto de conhecimento é apresentado aos educandos e como o professor demonstra satisfação em falar sobre ele revelarão seu estilo próprio.

Segundo essa autora, Lacan, ao tratar da questão da transmissão em psicanálise, afirmava que o que se transmite é o estilo, que não tem como ser

copiado e, para além do referencial teórico, cada psicanalista tem a sua própria maneira de lidar com o paciente.

Birman (1997), acrescenta a isso, a idéia de que a experiência psicanalítica tem como pretensão que o sujeito analisando se represente na produção do estilo. O autor postula que o ideal de cura estava presente nos primórdios da história da psicanálise, mas afirma que: “[...] o ideal de cura em psicanálise fracassou, de fato e de direito, como hipótese teórica e clínica de trabalho.” (BIRMAN, 1997, p. 43). Diante disso, assevera que a experiência psicanalítica se desenvolve no sentido de possibilitar ao sujeito “[...] a produção de um estilo para sua existência.”. (Idem, p.43).

A psicanálise pretende reconhecer a singularidade do sujeito como finalidade fundamental. Caracteriza, então, estilo como aquilo que diferencia o sujeito, de modo a não ser confundido absolutamente com seus semelhantes. Em psicanálise, para se singularizar, o sujeito tem que se defrontar com a lei de proibição do incesto e com a experiência de castração, considerando ainda que o sujeito se compõe e se recompõe permanentemente.

Na relação escolar, de ensino-aprendizagem, além de respeitarmos a singularidade de cada aluno, é importante considerar que o mestre também imprime marcas nos estudantes, a partir do modo como atua pedagogicamente.

Nas elaborações de Kupfer (2001) é este “como” atua, o estilo do mestre, que vai fisgar o aluno, tornando-o desejante de ser possuidor desse estilo. O objeto de conhecimento, nessa “transmissão-transferência” chegará ao aluno, por acréscimo.

Em princípio o que move o aluno é sua admiração pelo estilo de transmissão do professor, havendo uma identificação com o educador. Posteriormente haverá um

deslocamento desse encantamento para o próprio conhecimento. Dessa forma, o aluno vai apropriando-se do que lhe foi transmitido e transformando-o, a seu modo, ou seja, criando seu próprio estilo, sua própria maneira de ser.

O que o professor transmite é muito mais que o conteúdo, ele coloca algo de seu saber e conhecimento. Os alunos observam no mestre sua postura ética, seu comprometimento, como lida com as divergências, respeito aos outros, a cultura, as diferenças, enfim, seu modo de proceder, que o apresenta como pessoa, como sujeito desejante e também sujeito do inconsciente.

Para Monteiro (2006), a reflexão proposta pela psicanálise sugere que o professor pode e deve balizar seu discurso naquilo que caracteriza sua singularidade, na relação que estabelece com o conhecimento a ser transmitido. Assim, espera-se que não se prenda mais a modelos ou padrões considerados adequados e sim que deixe vir à tona o seu estilo.

Ressaltamos que o professor é um sujeito sempre em formação, e, conforme Nóvoa (2000), a identidade não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, faz sentido crer que a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como sujeito, dos estilos que o constituem como mestre, quando exerce o ensino.

4.2 Entre o dever e o desejo de ensinar

Birman (2003) apresenta o pensamento de Freud no ensaio *O problema econômico do masoquismo* (1924). Afirma que o princípio do prazer e o erotismo seriam coisas a serem conquistadas pelo sujeito, em contraposição à ordem natural do retorno ao inorgânico, à quietude. Assim, o princípio do prazer e o erotismo

inscrevem-se no organismo. Mas para isso é necessária a mediação do Outro. É por meio do Outro que a tendência originária à morte transforma-se em prazer e erotismo, tornando viável a existência humana.

Freud em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) aponta que é na descrição da sexualidade humana que se vislumbra a noção de pulsão, sendo o caráter pulsional movido pelo desejo e não possuindo um objeto específico. Desse modo, o aparelho psíquico funciona por meio de moções pulsionais.

Segundo Laplanche e Pontalis (1985), as pulsões são: “fontes internas portadoras constantes de um afluxo de excitação a que o organismo não pode escapar”. (p.507). Ao analisarmos as obras freudianas, fica claro que em relação à Teoria da Sexualidade houve, cronologicamente, acréscimos aos primeiros entendimentos elaborados.

Inicialmente, Freud apresentou, em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), o conceito de pulsão sexual.

Explicitou que as pulsões sexuais são numerosas, surgem de diversas fontes e atuam independentemente umas das outras, estando diretamente atreladas à reprodução e visam, em última análise, à conservação da espécie. Apontou também outro grupo de pulsões que denominou de pulsões do ego ou pulsões de autoconservação, que visam à conservação de si mesmo. Desse modo, Freud introduziu o primeiro dualismo sob a forma de pulsões sexuais (libidinais) e pulsões de ego (de autopreservação).

Mas o grande mestre da psicanálise, com o artigo *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914a), faz a substituição desse dualismo, advertindo para a ocorrência de libido também nas pulsões de ego e marcando a diferença tendo como referência o objeto de investimento e não mais a natureza da energia.

Assim, “libido do ego designa não uma libido que emana do ego, mas uma libido investida no ego, enquanto libido objetual designa o investimento da libido sobre objetos externos.” (GARCIA-ROZA, 2005, p. 125).

Com essa distinção a autoconservação seria um amor a si mesmo, ou seja, passou-se a compreender, desde aí, que toda pulsão é, em última instância, sexual.

Mais especificamente, em 1920, foi apresentado, em *Além do princípio do prazer* a teoria das pulsões com um novo conceito de pulsões. Freud afirmou que as pulsões de autoconservação são também de natureza libidinal e lançou o segundo dualismo: pulsão de morte ou de Tanatos e pulsão de vida ou de Eros. Conforme explicita Garcia-Rosa:

[...] as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação são unificadas sob a denominação de pulsões de vida e contrapostas à pulsão de morte, isto é, à tendência inerente a todo ser vivo de retornar ao estado anorgânico com a eliminação completa das tensões. (GARCIA-ROZA, 2005, p. 126).

Freud concebeu que a pulsão de vida é a tendência à unificação, à formação de laços, de ligações libidinais que garantam coesão entre as partes dos seres vivos, à formação de unidades maiores e à aproximação. A pulsão de morte é tida como a tendência do ser vivo à separação, à destruição e ao retorno à calma da morte, do estado inorgânico. Trata-se de tendências gerais da vida orgânica. Segundo ele: “[...] todas as pulsões querem reproduzir algo anterior.” (FREUD, 1920, p. 37), o que vincula a pulsão de morte ao princípio de Nirvana, que é “[...] a tendência dominante da vida anímica, e talvez da vida nervosa em geral, de baixar, manter constante, suprimir a tensão interna de estímulo.” (idem, p. 54).

Entretanto, sempre existe um *algo a mais* irredutível ou impossível de extinguir, que extrapola a necessidade de saciedade biológica.

Tanto as pulsões de vida como as de morte visam restabelecer um estado anterior no tempo, buscando reproduzir e repetir uma situação passada, agradável

ou não.

Birman (2003), apoiado em tais proposições, explicita o conceito de dívida simbólica que se inscreve nos sujeitos. Afirma que, como o desamparo é originário, o sujeito precisa do Outro para que exista o circuito pulsional, pois, caso contrário, tomaria a direção de descarga. Desse modo, instala-se simbolicamente, uma dívida com aqueles outros que filiam o sujeito à cultura, à tradição da sociedade em que vive.

A dívida simbólica também se encontra presente no ato educativo. Lajonquière (2002), aponta que “[...] aquilo que o mestre ensina, embora seja dele, pois o apr(e)endeu, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida.” (p. 173). Tudo o que ensina é uma amostra do que deve, sendo ,então, seu dever transmiti-lo.

O conhecimento adquirido é uma marca de pertinência que permite ao sujeito um saber em relação à vida. A educação supõe, então, a transmissão de um saber existencial, comum a todos os seres humanos civilizados. O que é transmitido não pertence ao mestre, mas a uma tradição. Assim, essa não é uma dívida passível de ser saldada e por isso mesmo, é apenas simbólica.

Em suma, o mestre não pode se recusar a ensinar, pois o aprendido por ele morreria, da mesma forma que uma língua, quando deixa de ser falada, acaba virando mais uma língua morta. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 176).

Mas um professor também é sujeito desejante em seu ato de transmissão e porque deseja é capaz de transmitir ao aluno a possibilidade de desejar o que foi aprendido

Assim, ao mesmo tempo em que o professor deve representar a lei e cumprir o seu dever, transmitindo o legado da cultura, ele deve também sustentar nessa transmissão o que inclui a dimensão do desejo.

Gutierra (2003) postula que “O professor, ao articular o dever ao desejo,

permitirá que o aluno se diferencie dele, sem ter a necessidade de tê-lo à sua imagem e semelhança.” (p. 88). O educador tem o desejo de transmitir aquilo que o marcou, ou seja, a possibilidade de subjetivar o aprendido.

Já o aprendiz, de acordo com Lajonquière (2002), ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa pelo amor. O mestre, por meio de sua transmissão, instala em seu aluno o desejo “[...] de saber mais sobre aquilo que cai no ato da transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que parece como sendo ‘d’isso’ que faz falta nele.” (p. 176).

Nesse sentido, o desejo de saber pode ligar-se à figura do professor pelos mecanismos de transferência e identificação. O educando coloca o seu mestre no lugar de um sujeito ideal que detém o saber e dessa forma, tentará fazer-se amado por ele.

Kupfer (2005) conclui, sob o ponto de vista da psicanálise, que ao professor, guiado por seu desejo, cabe organizar e articular seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. E, 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 da transferência, encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. (KUPFER, 2005, p. 99).

Se o professor compreender e puder aceitar esse processo, elaborado pelo aluno, sobre ele e seu saber, estará então, contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. O mestre, ao mesmo tempo coloca-se na posição de representante da lei, para inserir o aluno no laço social, aceita ser posto no lugar de quem possui o saber e, ainda, deve servir como “uma passagem” para depois, o aluno elaborar o seu próprio saber.

Diante da realidade cotidiana de situações de indisciplina, o professor deve questionar-se sobre os reais motivos causadores destas situações. Muito tem sido

discutido a respeito da disciplina e da ordem em sala de aula. Contudo, o tema não pode ser deslocado da realidade objetiva. Cada contexto de sala de aula possui suas peculiaridades. No caso deste estudo, destacamos a realidade pedagógica com alunos em situação de risco, estudando em uma escola pública.

A ordem deve, portanto, estar atrelada à conjuntura educacional, à realidade dos alunos e dos docentes, sendo necessário abrir mão de uma suposta e idealizada situação disciplinar e fazer valer uma ordem dentro dos preceitos éticos das partes envolvidas.

Neste contexto é necessário que o professor perceba em que medida uma determinada atitude, comportamento ou ação constitui-se tão simplesmente como manifestação de uma pulsação vital ou se há inadequação na construção ou internalização dos limites no aluno. Tendo essas questões em mente e com a devida clareza, o docente poderá resolver, mais assertivamente, as questões de indisciplina, ou na direção de conter as ações do aluno ou de transmutar a lei externa castradora.

O papel do professor se reveste de suma importância, na medida em que pode, objetivamente, favorecer a construção de atitudes que ajudem o aluno a assimilar conceitos que o auxiliem a viver no mundo satisfatoriamente. Para tanto, suas intervenções devem se pautar de acordo com as especificidades do ambiente, do contexto social da instituição, da vida do aluno e do professor, gerando uma relação despida de rótulos impostos pelos ditames sociais e educativos vigentes.

Para que todo o referencial teórico descrito neste trabalho pudesse ser articulado às investigações que nos propusemos a fazer, optamos pela realização de uma pesquisa que se apóia no paradigma qualitativo, conforme apresentamos no capítulo que segue.

5 CONFIGURANDO OS RUMOS DA INVESTIGAÇÃO

*Não, não tenho caminho novo
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar.*
THIAGO DE MELLO

5.1 Orientação do estudo: abordagem qualitativa com fundamento teórico psicanalítico

Optamos por trabalhar com uma abordagem do paradigma qualitativo, utilizando como orientação teórica o aporte psicanalítico freudiano.

A escolha do problema investigado neste trabalho possui natureza complexa e teve inspiração em questões decorrentes da história de vida da própria pesquisadora e dos sujeitos professores, com os quais trabalha, estando permeada por aspectos subjetivos.

Para a leitura e análise dos dados utilizamos conceitos e orientações da teoria psicanalítica. Algumas características da concepção qualitativa serviram como suporte e fundamentação da opção definida: Flick (2004) considera que no paradigma qualitativo, a subjetividade dos atores da pesquisa, tanto do observador como dos sujeitos investigados, constituem a própria pesquisa. Assevera ainda que a “pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”. (p22).

Lüdke e André (1986) enfatizam que não há necessidade de haver hipóteses *a priori*, que devam ser confirmadas, atentando, porém, a importância de ter como referência um quadro teórico que oriente os procedimentos e análises adotados no trabalho de pesquisa. Postulam também que o observador precisa ter uma *atenção flutuante*, ou seja:

[...] estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

Cabe ressaltar que não realizando uma pesquisa psicanalítica. Trata-se de uma pesquisa em educação, com orientação psicanalítica.

Celes (2000) postula que em trabalhos metodológicos de pesquisa científica há o propósito de visualizar um objetivo. Já nos tratamentos clínicos de psicanálise, alguns processos psíquicos podem ser “vistos”, em decorrência do “fazer falar e fazer ouvir”, que é o trabalho da análise. Mas, este mesmo autor indica que o caminho da observação também pode extrapolar a prática analítica, havendo uma extensão às artes e à cultura.

Abriu-se, então, a possibilidade de interlocução da psicanálise com outras áreas de conhecimento, como a educação, embora, reiteramos, não houve a intenção de tomarmos a posição de psicanalistas.

Birman (1994) afirma que diferentes saberes podem trabalhar sobre um mesmo tema:

O que se impõe agora é outra interpretação da pesquisa interdisciplinar, através da qual os diferentes saberes realizem recortes no campo de um dado problema, recortes que se estruturam nas linhas de força de seus objetos teóricos e de seus conceitos fundamentais[...]. Alguns autores preferem se referir, nesta modalidade de pesquisa, à idéia de transdisciplinaridade. [...] Com isso, pode-se realizar a produção de conhecimento, a constituição de positivities inéditas e a elaboração de novos conceitos. (BIRMAN, 1994, p. 9).

O que buscamos em nossa pesquisa foi promover um diálogo entre educação e psicanálise. Para tanto, a escolha dos dispositivos para a realização das investigações, as interpretações e análises estiveram atravessadas por conceitos da teoria freudiana.

5.2 As investigações

Esta pesquisa apoiou-se nos fundamentos da abordagem qualitativa, por meio de um estudo exploratório, referindo-se a sete participantes.

Segundo Selltiz et alii (1974), os estudos exploratórios são indicados quando não há preocupação com generalizações, mas com a familiarização e ampliação da compreensão do fenômeno investigado. Privilegia-se a tentativa de traçar um panorama acerca de aspectos julgados como importantes na pesquisa.

Com relação às análises, em pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) afirmam que as mesmas devem direcionar-se pela complexidade das situações e inter-relações e enfatizar as interpretações do problema, identificando possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. É necessário, portanto, que o quadro teórico escolhido inicialmente sirva de estrutura básica à pesquisa, para a ancoragem das análises e interpretações de dados.

5.3 Dispositivos

A partir das especificidades desta pesquisa, escolhemos como dispositivos para a investigação: o questionário aberto, a memória educativa, entrevista semi-estruturada e encontro reflexivo.

No primeiro momento, estabelecemos contato com os sujeitos participantes, no qual foram relatados os objetivos e procedimentos do trabalho. Observamos, por parte dos professores, entusiasmo e disponibilidade para executarem o que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Os sujeitos responderam ao questionário, escreveram as memórias educativas e concederam as entrevistas. O registro de dois instrumentos, referentes a um dos sujeitos, encontra-se como apêndice deste trabalho.

O questionário aberto foi estruturado em duas partes. A primeira envolvendo

aspectos da identidade pessoal, acadêmica e experiência docente. A segunda, contendo questões que os levaram a refletir sobre algumas percepções e opiniões iniciais, com relação à dimensão subjetiva possivelmente determinantes na escolha da profissão docente.

Memória Educativa: a utilização deste dispositivo tem como inspiração o módulo realizado pelas professoras Dr^a Inês Maria M. Z. P. de Almeida e Dr^a Maria Alexandra M. Rodrigues (1997/98), denominado *Imersão no processo educativo*, proposto no Curso de aperfeiçoamento para professores de Ciências e Matemática (Pró-Ciências) da UNAB/DF (Universidade Aberta do Distrito Federal), em 1997/1998.

A memória educativa consiste na escrita de relatos de vida do professor, ao longo de sua trajetória como aluno. Por meio desta, pode-se compreender a interferência de “marcas” educativas (historicamente constituídas) na atuação dos profissionais docentes, ou seja, admite-se que a identidade do professor vai sendo formada a partir de suas experiências anteriores, como estudante. Os diferentes contextos vivenciados e compartilhados influenciam na constituição de crenças acerca do processo ensino-aprendizagem, tendendo a se reproduzir em seus atos educativos.

Almeida (2001), apoiada em Freud, no seu texto *O mecanismo psíquico do esquecimento*, de 1898, afirma que pela memória, a história de vida passa a entrelaçar o verdadeiro, o vivido, e também o imaginado. Considera, ainda, que as lembranças retidas podem não se referir a acontecimentos importantes do passado, mas que de modo atualizado, o sujeito reputaria como tendo sido os mais importantes.

Dessa forma, a memória educativa pode ser considerada um instrumento

privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas, mescladas a contextos sociais e históricos.

Josso (2004) professora universitária em Genebra que utiliza como instrumento de formação de futuros professores, narrativas de histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, considera esse dispositivo fundamental como ponto de partida de tomadas de consciência, por parte dos sujeitos docentes, podendo resultar em uma prática educativa mais criativa.

Afirma também que:

[...] é um percurso de conhecimento e transformações. Permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. (JOSSO, 2004, p. 44).

A memória das histórias de vida oportuniza ao docente ressignificar suas próprias experiências escolares. Desse modo, os aspectos metodológicos e pedagógicos, específicos da profissão, podem ser refletidos e considerados como inscritos nas experiências de vida de cada professor, de modo singular e peculiar a cada sujeito. Portanto, há a preocupação de que os autores das narrativas “[...] consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimentos que os institua como sujeitos.” (idem, p. 25).

Ainda, segundo essa autora, o conhecimento de si mesmo não se resume em apenas compreender como nos formamos por meio de nossas inter-relações sociais e experiências adquiridas em nossa caminhada pela vida. Além da compreensão acerca de si mesmo, busca-se permitir à pessoa se confrontar com seu roteiro de vida, seus investimentos e objetivos, equacionando conscientemente as heranças e experiências formadoras, a sua convivência social, seus valores, desejos e imaginário.

No passo seguinte, o terceiro instrumento consistiu da aplicação de uma

entrevista, que conforme Lüdke e André (1986) pode ser a principal técnica de “coleta” de dados em relação a temas complexos.

Por meio da entrevista pudemos captar de modo imediato e corrente as informações desejadas. Nesse momento, inspirados em um trabalho realizado pela psicanalista Beatriz Gutierrez (2003), a atenção flutuante do entrevistador deve voltar-se para situações com “[...] falas repetidas, estranhas ou ‘falhas’” (p.123). Nessas ocasiões, solicitamos, então, que o entrevistado tecesse considerações sobre tais fatos. É o que essa autora denominou de “entrevista atravessada pela psicanálise”. (Idem, p.119).

Utilizamos, ainda, como suporte às entrevistas a “escuta sensível”. Cerqueira (2006), referindo-se às definições de Barbier (2002) sobre a escuta sensível, explicita que se trata de um escutar/ver apoiado na empatia, onde o sentimento de identificação entre os pares é o ponto de apoio para essa escuta.

O pesquisador precisa estar disponível para sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. Desse modo, pode “[...] compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistemas de idéias, de valores, de símbolos e de mitos.” (CERQUEIRA, 2006, p. 33).

Ao final do trabalho, realizamos um encontro, momento de reflexão com os docentes, sujeitos desta pesquisa, onde foram discutidos alguns conceitos da psicanálise freudiana, utilizando-se textos como referenciais. Surgiram, então, algumas ressignificações dos sujeitos sobre suas práxis e compreensão sobre elementos inconscientes que se inscreveram em suas constituições docentes.

Nesse encontro, também foram compartilhadas percepções advindas das memórias educativas e entrevistas. Reiterou-se, assim, que esse diálogo entre os pares gera uma “co-interpretação das experiências”. (JOSSO, 2004, p. 54),

podendo-se partilhar algumas percepções comuns ao grupo, devido ao fato de pertencerem a uma mesma comunidade. É um movimento dialético que contempla as dimensões individuais e, também, as coletivas.

5.4 Análise de dados

O processo de análise de dados é revestido de complexidade, já que as informações vão adquirindo significações ao longo da pesquisa. (Alves-Mazzotti e Gewamdsznadjder, 1998).

A princípio, os dispositivos foram analisados individualmente, para termos uma compreensão singular do posicionamento subjetivo de cada professor participante da pesquisa, sem, contudo, perder a visão de conjunto da questão.

No momento seguinte, visando levantar alguns eixos norteadores, atentamos para traços comuns, que se repetiam nos discursos dos professores, oferecendo indícios sobre a constituição da identidade docente e os estilos das práticas pedagógicas.

Essas análises, mais gerais, foram organizadas a partir da identificação dos aspectos marcantes percebidos ao longo da investigação que se identificaram e se relacionaram com os elementos básicos que elegemos como norteadores desta pesquisa e outros que emergiram durante a realização deste trabalho.

Em seguida, realizamos o cruzamento de leituras das análises individuais e das mais gerais de modo a facilitar a observância de aspectos comuns, particulares ou, até mesmo antagônicos, podendo, então, relacionar os eixos norteadores da pesquisa como formação de categorias.

Para tanto, utilizamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 1997),

articulando com alguns conceitos da psicanálise. Por meio desta procuramos não apenas compreender o sentido da comunicação, como também outros aspectos que nela se encontram.

Bardin (1997) propõe três etapas para o processo de análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados e, ainda, a inferência e interpretação.

Na pré-análise, há a transformação dos dados brutos do discurso, por recorte, agregação ou enumeração, de forma a apreender uma representação do conteúdo.

A exploração do material refere-se às categorizações, que, em nosso trabalho, não foram dadas *a priori*.

Nas inferências e interpretações dos dados, voltamos atenção especial às experiências vivenciais e representações dos professores e no modo como as mesmas estão presentes na constituição da identidade docente.

Utilizamos, nas entrevistas, mecanismos próprios da *atenção flutuante*, pontuando algumas situações de falas, a fim de suscitar reflexões e ressignificações por parte dos professores.

Após a escrita dos memoriais educativos, os sujeitos investigados participaram de encontro, onde compartilharam e discutiram aspectos desvelados e percebidos, por meio da escuta, da fala e da interpretação pessoal e em grupo. Essas considerações e reflexões do grupo também foram utilizadas nas análises de dados.

Conforme propõem Alves-Mazzotti e Gewamdsznadjder (1998), as interpretações e análises dos dados não estão expostas como constatações padronizadas.

Por fim, ressaltamos que os objetivos de pesquisas qualitativas não se prendem a preocupações de validação/comprovação de hipóteses iniciais.

5.5 Participantes



Os sujeitos da pesquisa são professores de uma escola da Rede de Ensino Público do Distrito Federal, a PROEM — Escola do Parque da Cidade, anteriormente denominada de Promoção Educativa do Menor, que atende crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, em especial situação de risco, pessoal e social e com defasagem de aprendizagem.

Utilizamos alguns critérios para a escolha desses sujeitos, como a disponibilidade para integrar-se à pesquisa; possuir, no grupo, professores que atuem nas distintas áreas do conhecimento; o docente lecionar para alunos do Ensino Fundamental; haver graus distintos de experiência na atuação; possuir

tempos distintos de experiência na atuação com alunos que possuem histórico de exclusão social e escolar; apresentar diferentes níveis de aceitação pelos alunos e haver professores de gêneros diferentes, sendo a princípio, dois homens e três mulheres.

Esclarecemos que no início das investigações contávamos com cinco professores sujeitos de pesquisa. No decorrer do trabalho, um dos docentes adoeceu, ficando três meses afastado do trabalho, havendo a possibilidade de só retornar em 2008. Resolvemos, então, solicitar a participação de outro professor como sujeito de pesquisa. Como percebemos que não havia nenhum representante da área das ciências exatas, convidamos uma professora de Ciências, que prontamente aceitou o convite. No mesmo ensejo, aproveitamos para estender o convite a uma colega alfabetizadora, por compreendermos que sua atuação pedagógica aborda diferentes aspectos, pois lida com a fase inicial da escrita e leitura. Acreditamos que tais especificidades poderiam ser significativas em nossas investigações acerca de como surge o desejo de ensinar alguém a ler e escrever.

Essa colega alfabetizadora também aceitou o convite de imediato. Ficamos, assim, com seis sujeitos de pesquisa. Contudo, no mês de dezembro, o professor que havia adoecido retornou à escola e demonstrou interesse em continuar participando de nossa pesquisa.

Devido aos fatos relatados, ao final do trabalho, ficamos com sete sujeitos de pesquisa, o que com certeza enriqueceu a investigação em virtude da soma de experiências acrescidas.

Dentre os sete professores, um tem graduação superior em Educação Física, uma em Biologia, duas são pedagogas, outras duas fizeram o curso de Letras e, por fim, há um professor que fez o curso de bacharelado em Informática.

5.6 Da Instituição



A PROEM é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na SGAS 909 – Lote A, fundos do CASEB.

A escolha dessa escola decorreu do nosso objeto de pesquisa que visa à compreensão de como se dá o processo de constituição da identidade do professor e quais as possíveis implicações no trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco e com histórico de exclusão social e escolar.

Decorreu, ainda, da condição pessoal/profissional da pesquisadora, que faz parte do corpo docente da instituição investigada, o que facilitou o estudo exploratório.

6 ANÁLISES DOS DADOS

*Meus olhos estarão sobre espelhos,
pensando nos caminhos que existem
dentro das coisas transparentes.*
CECÍLIA MEIRELES

Na elaboração da análise dos dados, apresentamos as etapas percorridas para a organização de indicadores temáticos ou categorias.

Ressaltamos que para a construção das categorias de análises, segundo Franco (2003): “em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”. (p.52).

Alertamos, também, que não realizamos uma pesquisa psicanalítica, pois, conforme observações de Gutierrez (2003), a mesma implica na existência do dispositivo analítico, onde há a presença do analista e do analisando, vivenciando relações transferenciais e com a associação livre em curso. Trata-se de uma pesquisa em educação, com orientação psicanalítica, onde não houve a pretensão de explicar, mas buscar compreensões sobre o fenômeno estudado. As inferências e análises foram feitas a partir dos conhecimentos apreendidos pela pesquisadora sobre a teoria psicanalítica, ou seja, uma educadora cuja formação tem sido atravessada por este saber.

Etapas da Análise:

Neste trabalho, a análise do que foi escrito no questionário e nas Memórias Educativas, assim como o que foi relatado nas entrevistas e encontro entre sujeitos⁵, envolveu três etapas:

1 – Leitura analítica dos instrumentos destacando os trechos julgados relevantes para o trabalho, tendo em vista os objetivos propostos na pesquisa.

⁵ As entrevistas e o encontro do grupo de sujeitos da pesquisa foram gravados e depois transcritos textualmente.

2 – Análise das expressões, palavras ou temas que se repetiam visando agrupá-las de acordo com as relações mantidas entre si.

3 – Estabelecimento de grupos por relatos, com seus respectivos significantes, a partir das relações que continham. Analisamos esses significantes, de modo que pudessem formar categorias representativas sobre a constituição da identidade docente de professores que atuam com adolescentes em situação de risco.

Ressaltamos que alguns temas foram tratados de modo singular, pois apresentavam significantes únicos para cada sujeito de pesquisa. Contudo, tais temas também foram considerados, na formação de categorias.

As categorias:

1 – A identidade na constituição docente: identificações, transferências e influências familiares.

2 – Trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco: por que essa escolha?

3 – Estilo: singularidades na relação professor-aluno.

4 – Ser professor: uma identidade em permanente construção.

A identidade na constituição docente: identificações, transferências e influências familiares.

Násio (1999) compreende que o processo de formação do *eu*, de nossa identidade, estrutura-se a partir de identificações.

De acordo com Laplanche e Pontalis (1985) identificação é:

[...] um processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. (p.295).

A constituição da identidade do professor, considerado como um sujeito psíquico, faz-se a partir de suas redes de relações sociais e humanas, que lhe imprimem marcas peculiares. Tais marcas afetam seu modo singular de ser e também de agir, tanto na vida pessoal, como no exercício de sua profissão.

Kupfer (2001), assevera que o professor não tem controle sobre os efeitos que produz em seus alunos e que não conhece muito das repercussões inconscientes dos seus ensinamentos e da sua presença nesses educandos.

Em suas vivências escolares, os docentes encontraram **mestres que lhes serviram de modelos de identificação**, como mostram os relatos:

Eu tive uma professora, que pra iniciar um conteúdo , pra mostrar e fazer a gente participar, me deu um beliscão. Ela queria só que eu falasse “ai!”, a palavra ai. Então ela falou: “Isso é uma interjeição!” Aí ela começou a nos explicar, e isso eu nunca esqueci. [...] Eu comecei a me apaixonar por Português.[...] Ela brincou, pra fazer a gente construir o conhecimento. Eu acho que é isso que eu busco fazer com meus alunos.
(Professora N.)

Quando fui para a 5ª série tive uma professora de Matemática, a G., que essa sim me tirou daquela “chatice”, pois além de entender tudo o que ela explicava, chegava em casa e repetia as suas aulas, imitando-a em seu gestual e postura e o melhor de tudo: tirava dez em Matemática, coisa que nunca havia acontecido antes!!!
(Professora M.A)

Para mim, o professor J. era um ícone na faculdade, porque ele tinha uma visão ampla. [...] Ele colocou na minha cabeça que informática é informação e que informação é feita pra todos! Você não pode reter aquele conhecimento só pra você. [...] Ele também sempre me incentivava, me destacava.[...] Eu acredito que um dos fatores, um modo que a escola pode colaborar com o processo de re-inserção social dos alunos em situação de risco é justamente a profissionalização.[...] Eu desenvolvo um projeto profissionalizante para iniciação em informática, aqui no PROEM.
(Professor I.)

Os seguintes relatos, da professora M.I., foram feitos em momentos distintos, mas fica clara a influência e marcas deixadas por sua professora C., do Curso Normal, tanto no que se refere à atuação pedagógica de M.I., como em sua concepção do “ser” professora. (identificação com a referida professora):

Tive uma professora no Curso Normal que foi meu grande modelo: Célia L. Ela revolucionou não só a minha cabeça, como as de toda uma geração de normalistas, no Instituto de Educação. Ela era professora de História, uma das maiores autoridades em História, mas trabalhava teatro

conosco.(Grifo nosso - Relatos da professora M.I., durante a entrevista.)

Eu tenho pensado muito, atualmente, que eu gosto muito de teatro. Eu acho que você sendo professor - é uma auto-análise - você tem uma platéia cativa.[...]. Eu viro bruxa, eu viro tudo! Eu conto história, né? (Grifos nossos - Relatos da professora M.I. no encontro entre os sujeitos da pesquisa.)



Em algumas narrativas, também observamos marcas negativas deixadas por antigos professores:

Na 1ª série minha professora (a tia S) não era boa e alguns fatos me marcaram, como uma bronca que levei ao fazer uma ficha que não era pra ter sido feita e quando fiz xixi nas calças por ter pedido à professora para ir ao banheiro e ela não deixou. [...] E quando finalmente quebrei meu braço numa barra do parquinho e ao retornar para sala, ela me forçou a fazer um ditado, mesmo após a minha queixa de que o braço estava doendo. Minha mãe ia à escola e reclamava, mas eu pensava que, por isso, a professora pudesse implicar mais comigo, sempre fui muito tímida e minha mãe muito altiva, segura e brava com aquilo que julgava errado.
(Professora M.A)

Fui estudar em uma escola estadual, aos seis anos e meio. Como não tinha vaga no pré-primário, matricularam todos os alunos que completavam 7 anos após o dia 30/06 na primeira série. De 35 alunos, apenas um aluno foi aprovado porque ele já sabia ler e escrever, enquanto os outros, além de não saberem, também não os ensinavam. Foi minha primeira frustração escolar e só não foi pior porque minha mãe explicou o que havia acontecido.
(Professora Z.)

O sujeito se constitui por meio de identificações com aquelas pessoas mais próximas e amadas por ele. Vai introjetando aspectos, maneiras, formas de ser,

sentimentos e características destas pessoas queridas e, com isso, seu aparelho psíquico vai se organizando. Conforme Petri (2003):

Para o sujeito se constituir precisa acontecer uma identificação primordial que é propiciada pelo Outro primordial, e que se dá no âmbito do que se chama de primeira educação. (p.63).

Desse modo, as **influências familiares** são estruturantes, pois marcam a singularidade dos sujeitos, influenciando, ainda, em suas escolhas. Vejamos nos relatos que se seguem:

Mais uma vez, a família me motivou: minhas primas mais velhas foram fazer Normal e eu via os trabalhos que elas faziam, fui me inspirando e decidi, aos doze anos, que seria também professora. Fiz o curso Normal em uma época em que ser professor “já era...”
(Professora M.I.)

Venho de uma família de professoras: minha avó, minhas tias e minha mãe eram professoras e eu, desde criança convivi neste ambiente e sempre gostei da perspectiva de ser professora também.
(Professora M.A)

Meu pai abriu uma encadernadora de livros e fazia questão de nos ensinar os cuidados com um livro.
(Professora Z., registro na Memória Educativa)
[...] Eu fui chefe da gráfica da Fundação Educacional, fiquei afastada da sala de aula, acho que quase uns dez anos. Daí eu percebi, agora, que quando eu voltei pra sala de aula eu pensei: “Gente, por que eu perdi esse tempo todo, né?” (Professora Z., no encontro de grupo).
(Professora Z.)

O meu maior exemplo de ser humano era professor. E ele, meu pai, hoje aposentado, foi uma referência de vida. [...] Mamãe conta que, certo dia, quando eu tinha apenas 5 anos, sentiu minha falta em casa e depois de me procurar desesperada, recebeu o aviso de que eu estava na escola com o papai. A necessidade de estar com ele era tão grande que depois deste dia, algumas vezes eu o acompanhava em seu trabalho. Isso aconteceu até os meus 8 ou 9 anos. Ele me deixava sentada na cadeira dele durante a aula e minha função era fazer a chamada. Sentia-me uma verdadeira professora!!!!
(Professora M.O)

Cordié (1996) alerta que muitas vezes a mãe, o pai, ou outro adulto, inclusive o professor, faz da criança um objeto submisso ao seu bem querer, em uma tentativa de recuperar a felicidade da qual acredita ter sido privado na infância. Entretanto, no processo da constituição da identidade do sujeito é necessário:

[...] se desvencilhar do Outro que a enleia nas redes de seu desejo. É preciso compreender, ou seja, encontrar a ordem do mundo e o caminho do seu próprio desejo. (CORDIÉ, 1996, p. 131).

Em alguns relatos, observamos os ideais narcísicos de parentes, projetados nas crianças, embora não as tenham impedido de trilhar seus próprios caminhos:

Como relatei no questionário... tive a influência de minhas primas, de certa maneira do meu avô, porque cursei letras...Quando eu era pequena, meu avô dizia que eu seria a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras. Me deixou muitos poemas, traduções, contos com dedicatória: "Para M. ler aos dez anos..."Durante algum tempo eu achava mesmo que seria escritora...[...] Minha mãe queria que eu fizesse biblioteconomia. [...] Prestei vestibular e freqüentei dois semestres da Faculdade de Biblioteconomia. Abandonei, porque não me sentia inserida em um ambiente em que não pudesse "trocar" efetivamente. Já morando em Brasília, fiz Letras. Mas... O mundo dá voltas: Hoje atuo em biblioteca e acredito ser o lugar ideal para essa "troca" de saberes. A minha primeira aula prática foi numa biblioteca...Nada é por acaso!
(Professora M.I).

Quando terminei o ensino fundamental, decidi que queria fazer Magistério. Minha mãe dizia ter ficado decepcionada pois pensava em algo melhor para mim, mas a tradição das três gerações anteriores pesou nesta escolha e eu sempre gostei muito de acompanhar minha mãe quando ia dar aulas. Adorava o dia em que podia ir com ela à escola!!! Acho que estava no sangue...
(Professora M.A).

Meu pai não gostou muito quando eu falei que tinha passado pra Educação Física, ele não ficou muito empolgado não, mas nunca me recriminou nem nada, né? Acho que ele não considerava um bom curso, porque ele era advogado e tudo... (grifo nosso.)
(Professor L.).

Em conformidade com o que já explicitamos, **transferências** são: "[...] uma repetição de protótipos infantis com um sentimento de atualidade acentuada".
(LAPALNCHE e PONTALIS, 1986, p. 669).

Em processos de análises, toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do psicanalista.

Kupfer (2005) acrescenta ao conceito de Freud a noção de que os processos transferenciais ocorrem de modo parecido também entre alunos e professores, afirmando:

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

O aluno deposita, inconscientemente, sentimentos e expectativas

determinados pelo desejo, em relação ao professor, atribuindo-lhe um sentido especial. Desse modo, Kupfer (2005) alerta que ocorre também uma transferência de poder ao educador, o que requer a responsabilidade deste em sustentar tal posição, sem abusar do poder que lhe é depositado, buscando, ainda, manejar seus desejos próprios. Sua tarefa é: “[...] ajudar outro ser-humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo.” (Idem, p. 99).

Lembro-me muito bem de uma freira em especial: a Irmã S. Ela falava baixinho e tinha uma pele tão branca que se confundia com o hábito que usava. Gostava tanto dela que às vezes deixava de brincar com os meus amigos durante o recreio, para ficar conversando com ela. Adorava ouvir sobre sua infância e sua vida na Polônia. Era uma pessoa cheia de sabedoria. Permaneci nesta escola por mais dois anos, onde fiz também minha primeira comunhão e deixei ótimas amizades. Tive que sair de lá quando vimos que as mensalidades pesavam no bolso do papai. Escola nova, mamãe trabalhando e saudade dos meus amigos e da Irmã S. (Grifos nossos.). (Professora M.O).

Eu estudava na sala azul isso eu não me esqueço, talvez por isso seja uma das cores que eu gosto, ideologicamente prefiro vermelho, claro.

[...] Apresentação de fim de ano estava eu todo envergonhado, pois era uma encenação de garimpeiros e tinha que dar um nó na camisa deixando um pouco a barriga para fora. [...] Não me lembro do rosto nem tampouco do nome da professora, mas ela me salvou: “Pode ficar com a camisa sem o laço”, sussurrou em meu ouvido... a professora foi 10. (Grifos nossos.) (Professor I.)

Nos relatos acima transcritos, pudemos perceber que esses sujeitos de pesquisa, quando alunos, atribuíram a alguns professores um sentido especial, revivendo momentos acolhedores de suas relações primordiais.

Já as declarações do professor L., citadas logo abaixo, demonstram um sentimento de “falta”, que era atualizado para as situações escolares. Vejamos:

Na sétima série a coisa desandou, eu era semi-interno, creio que fiquei revoltado com essa situação, meu comportamento piorou muito. Lembro de ter entrado na sala de Artes e quebrar todos os trabalhos que tinham ali. Passei a ser ateu, acredito que era uma forma de agredir as freiras. [...] No primeiro ano do segundo grau essa revolta com religião aumentou bastante. Três professores de Ensino Religioso (um deles uma freira) tentaram a todo custo me persuadir, mas foi em vão. [...] Meus pais iam à escola apenas quando eram chamados pelo meu mau comportamento. (Grifos nossos.) (Professor L.).

A fala a seguir, da professora M.A, parece confirmar o pensamento de Freud (1914c), quando em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, escreveu que

a aquisição do conhecimento depende da relação do aluno com seus professores e seus colegas, enquanto representantes de seus pais e irmãos, ou seja, pelo processo transferencial:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.[...]. (p. 286).

Inclusive eu elaborei, né, pros alunos que chegam novos, uma redação em que eu me apresento, que...que eu falo quem eu sou, quantos filhos eu tenho, da minha vida pessoal, porque eu sempre fui uma pessoa muito curiosa. Então eu acho que às vezes eu ia pra sala de aula e ficava assim “viajando” naquele professor, na vida pessoal dele, querendo saber qual era o caso dele, o que ele fazia, o que ele tinha, o quê que ele sentia. E essa informação nunca me era dada e eu sempre tinha sede um pouco de conhecer um pouco assim da vida do professor, de saber alguma coisa da vida pessoal dele. Nisso a gente não tem acesso, normalmente. Quando você quebra esse...esse, não sei se seria um , um...bloqueio que existe assim entre o professor, quando você desce ali do pedestal e chega no mesmo nível do aluno, né... eu também sou pessoa, eu também tenho dor, eu também to com dor de cabeça hoje, né, eu também tenho TPM, eu também não sei o que... aí eu acho que, que fica mais acessível esse trânsito entre o professor e o aluno e ele, ele fica mais à vontade. Então, nesse sentido eu acho que... é importante isso.
(Professora M.A).

Em dois outros relatos pudemos observar que os professores, ao conhecerem o significado dos processos transferenciais, segundo o aporte psicanalítico, ressignificaram fatos ocorridos com seus alunos, que lhes remetiam sentimentos, na verdade endereçados aos seus pais. Demonstraram compreender a importância de suportar essas transferências. Vejamos:

Tive um aluno, o H., que ele era muito agressivo comigo, me tratava muito mal e eu achava que era realmente comigo, que ele não gostava de mim, eu passei a não gostar dele; eu acho até que eu não dei atenção... Acho que se, na época, eu tivesse essa consciência de que não era comigo, de repente eu teria passado por cima e conseguido me aproximar dele. Quando ele foi assassinado, depois que ele saiu da escola, eu senti muito remorso, porque eu acho que eu deveria ter feito... ele passou por mim e eu não fiz nada por ele.(Grifos nossos.).
(Professora N.).

O aluno que nos agride, às vezes, ele tem alguma coisa, na gente, que o incomoda profundamente. Aqui no PROEM, o menino que eu já tive mais medo, um dia eu descobri que a mãe dele era gorda também. É engraçado, né? Tem duas histórias com negócio de gordura que é impressionante, uma foi aqui. Todo mundo tinha medo de um aluno, mas esse menino tinha uma fixação comigo... Eu dizia assim: “Mas tem tanta professora gatinha aqui, por que... que fixação é essa comigo? Por que tudo tinha que ser comigo?” Ai, um dia, eu perguntei: “Sua mãe é gordinha?” Entendeu? E era... (Grifos nossos.).
(Professora M.I.).

Perguntamos à professora M.O qual o seu sentimento, diante da declaração de uma aluna de que gostaria de ser, no futuro, professora de Ciências, assim como M.O. A professora demonstrou satisfação e avaliou que algo a mais, para além da matéria havia sido transmitido à aluna. Parece ter percebido também a importância e a responsabilidade de assumir a posição na qual a aluna a colocou:

Ah, é?!? (RISOS) Ah! Muito bom!!! Eu acho que a gente se espelha muito no professor, né? A gente se espelha no professor, na pessoa, no profissional. Eu gosto de ouvir isso. É muito legal, acho que alguma coisa ela gosta em mim. Alguma coisa ela olha e fala: “Ah, a professora... não sei, ela olha pra gente de um jeito diferente, ou ela ensina de uma maneira fácil ou ela fala de coisas legais.” Qualquer coisa que ela tenha pra falar a meu respeito que seja positivo, que vá levar pra ela alguma coisa legal, assim, eu já fico feliz! Eu adoro (RISOS) ouvir isso. É muito bom!

Trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco: por que essa escolha?



Pensamos, como alguns autores que trabalham com a formação docente inicial e/ou continuada, que a escolha profissional esteja relacionada à singularidade

da história de cada um, que é construída por meio de processos inconscientes, identificações sucessivas e diversas, além da necessidade de ocupar um lugar na sociedade.

Para Freud, no texto *O mal-estar na civilização* (1930) os sujeitos buscam reparar o desamparo e satisfazer a necessidade de proteção, com formas compensatórias, como: a “arte” (p. 93), o “uso de drogas” (p.93), a “sublimação das pulsões” (p.98), “o trabalho” (p.99), as “fantasias” (p. 99,100), o “remodelamento delirante da realidade” (p.100), o “amor sexual” (p.101) e a “enfermidade neurótica” (p.104).

A idéia do desamparo humano na obra freudiana refere-se às renúncias e aos limites da vida. Para não nos confrontarmos com o sentimento de desamparo, buscamos resgatar uma suposta completude. Esta sensação de completude está associada tanto ao sentimento oceânico (uma vivência nostálgica de inseparabilidade do mundo, um estado fusional originário), quanto a revivescência da onipotência infantil oriunda do narcisismo primário. Remete-se, também, a pulsões inibidas.

Dessa forma, seguindo o pensamento de Freud de que o trabalho é uma forma de enfrentamento da falta, buscamos articular as escolhas docentes pelo trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco, ao modo que os professores lidam com seus sentimentos de desamparo. Consideramos, também, que cada sujeito encontra modos singulares e diversos de lidar ou na tentativa de obturar suas faltas.

Apresentamos relatos sem que houvesse a pretensão de responder de modo explicativo quais foram os motivos das escolhas. Alguns, por exemplo, indicaram a necessidade de se haver com as “faltas” e conflitos da infância e

adolescência, levando os professores a reviverem seus passados com os alunos, identificando-se, em alguns aspectos, com essa clientela específica.

Em outros casos, os professores demonstraram ter guiado sua escolha pelo sentimento de ter que se acertar com o que Lajonquière (1999) denomina de uma dívida simbolicamente adquirida com a cultura, com seus mestres. Na medida em que a educação filia o aprendiz a uma tradição comum e aos saberes de seu mestre, este aluno passa a ter um lugar social, um sentimento de pertencer a um grupo.

Ora, pois, não devemos nos surpreender que a educação nos endireite na vida ou que seja graças a ela que venhamos a ter uma existência mais ou menos reta a respeito de certos ideais (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 173).

Outros docentes apresentaram uma forte identificação com ideais de transformação social. Também há, por parte de certos professores, a identificação com a função paterna, com a preocupação e o desejo de fazer suplência do interditor de modo a possibilitar a criação de laços do aluno com a sociedade.

Percebemos, ainda, docentes que direcionaram sua escolha no sentido de atuarem como “cuidadores”, identificando-se com a função materna. Compreendemos que a função materna corresponde não só os cuidados com a vida orgânica e satisfação de necessidades fisiológicas da criança, mas também como o fundamental envolvimento fusional afetivo entre mãe e bebê, que permite a introdução do bebê no mundo simbólico cultural, através da linguagem. Tal função não necessita ser executada pela mãe biológica.

Esclarecemos que alguns professores pareceram demonstrar que mesclavam aspectos acima relacionados como inspiradores da opção por trabalhar com adolescentes excluídos.

Freud (1932) na conferência XXXIV aborda a questão dos traumas da

infância que perduram no inconsciente de forma atemporal:

Quando, no tratamento de um neurótico adulto, estabelecemos a seqüência dos fatores determinantes dos seus sintomas, éramos, com regularidade, reconduzidos ao início de sua infância. O conhecimento dos fatores etiológicos subseqüentes não era suficiente para compreender o caso, nem para produzir um efeito terapêutico. Portanto, víamos-nos compelidos a conhecer as peculiaridades da infância. (p. 180).

A partir dessas considerações apresentamos a formulação de que alguns professores, em sua vida adulta e na prática docente podem tentar lidar com as “faltas” advindas de sentimentos conflituosos vivenciados na infância. Por vezes, há uma **identificação com o aluno** adolescente que também sofreu “faltas” na infância.

Vamos aos relatos:

Acho que os alunos me vêem meio... que eu sou meio doido, né, que eu procuro não seguir muito as (RISOS), as normas, né o que é padrão, né, eu procuro fugir um pouco disso.[...] Eles devem achar meio estranho, porque não é muito comum, né... O cara andar só de bermuda, cabeludo, gostar de roque, falar besteira o tempo inteiro. Acho que eles se identificam um pouco também, né... com as brincadeiras e tudo... Agora eu não sei como eles me vêem assim como pessoa. Como professor eu acho que eles me vêem como um professor meio diferente, né... a postura e os meus gostos pessoais que são meio estranhos, né? (RISOS) Eu não sei, eu nunca parei pra pensar, assim como eles me vêem como pessoa.[...] A minha adolescência tem uma coisa parecida com a dos meus alunos: a questão da rebeldia. Eu estudava em colégio de freiras, então era mais fácil ser rebelde. Eles têm uma rebeldia, por causa da questão social. Eu acho, que no caso deles, por causa das poucas oportunidades que eles têm, das condições sociais em si mesmo, né? A minha era mais pela questão do autoritarismo que eu via dentro da escola; eu acho que era mais isso. Mas não tem uma relação muito direta não, acredito, né!
(Professor L.)

O professor avalia que os alunos, apesar de estranharem um pouco seu jeito irreverente, também se identificam com ele. O docente parece identificar-se com o jeito de ser dos adolescentes.

Em outro momento, declara:

Eu era semi-interno, creio que fiquei revoltado com essa situação, meu comportamento piorou muito. [...] Tentei terminar o segundo grau à noite e até fazendo supletivo, mas sempre desistia antes do primeiro bimestre! Não dava importância aos estudos, achava tudo isso uma coisa chata e sem importância.
(Professor L.)

Nesta fala, notamos que as marcas da infância perduraram até a adolescência. Seu ingresso no semi-internato suscitou sentimentos de “falta” ou de

desamparo, o que remete a manifestações de grande parte de seus alunos adolescentes, que relatam/reclamam das faltas de oportunidade de poderem conviver mais e de forma mais harmoniosa com seus familiares.

Outra professora relata sobre seus comportamentos da infância e adolescência, reconhecendo semelhanças com as atitudes dos alunos:

Eu era uma aluna “danada” assim: eu era uma criança levada, né, no geral. Não só na escola, né, então... tem hora que eu vejo os alunos fazendo alguma coisa errada, que... eu começo a rir (escondido, lógico, deles), porque eu já fiz isso e pior. Então, eu já coloquei bomba na escola, já tranquei professor dentro de sala de aula, já derrubamos professor com... colocando aquelas linhas de nylon esticada na porta, quando ele entrava, ele caía, então eu já fiz muita coisa! [...] Quando vejo algum dos meus alunos sendo taxado de “ovelha-negra”, eu não acho bom, acho que principalmente pro adolescente, porque o adolescente, ele sente muito mais, né, porque ele não tem a independência dele. Então, hoje em dia, me chamarem de “ovelha-negra”, eu ã me importo. Agora, quando eu era adolescente, sim, porque eu dependia dos meus pais, dependia de tudo, então era ruim, era um sentimento ruim. Então eu acredito que sim, quando eu vejo alguém falando que é “ovelha negra”, ele... eu imagino que o sentimento dele seja parecido com o meu, da época. Porque até hoje meu pai fala que eu sou a “ovelha-negra” da família (risos, meio constrangida). Que eu sou rebelde, que comigo não adianta, que se eu tiver que fazer alguma coisa eu faço, entendeu? Então, assim, eu, se eu tiver que pegar o carro e cruzar o Brasil sozinha, eu vou e ele já acha que eu sou louca, entendeu, coisa que meus irmãos não fazem nem o meu irmão que é homem. (Professora Z.).

A professora Z. mostra-se sensibilizada com a situação de vida dos educandos, tenta ajudá-los em suas “faltas”, além de buscar ressignificações para seus problemas, a partir da realidade destas crianças e adolescentes. Há uma oportunidade da professora se reposicionar perante suas próprias dores, ao se confrontar com as dores dos alunos.

Eu acho que eu tento ajudar, né? Eu acho que você tem que tentar fazer alguma coisa pra ajudar ao próximo. E, mesmo sabendo que é bem pouquinho, eu acho que com bem pouquinho você consegue encher um caminhão. Acho que é por aí... É só uma questão de querer ajudar mesmo. Pra mim é um prazer trabalhar com eles. Eu fico feliz em poder ajudar. Quando eu não posso ajudar, aí é difícil, porque a gente ã consegue ajudar todo mundo, mas... não sei explicar. Não chega a dar uma tristeza, porque eu sei que eu faço o que eu posso e, às vezes, até o que não posso, como eu acho que é a grande maioria dos professores daqui, tiram até o dinheiro do bolso pra poder comprar material pra...pra ensinar, comprar remédio, pagar passagem. Então isso aqui é comum aqui na nossa escola. [...] E quem trabalhar aqui tem que ser “diferente”, não pode ser “igual” aos outros. Tem que gostar, tem que acreditar e tem que lutar, porque é difícil, não é fácil não! A gente vê muita... a gente sabe, né, vê e sabe de muita coisa. Vê o sofrimento, sabe do sofrimento que as famílias, às vezes passam e as crianças passam e você tem que lidar com isso daí. Aí você vai pra sua casa e você vê a sua família feliz, você vê sua família que tem tudo. O que impulsiona a trabalhar é ver que você pode ajudar e ver que, às vezes, um problema que tem é nada, perto do que se vê na escola. Então, você: “Nossa! Eu estou com um problema, não sei o que...” É, esse mês mesmo eu estava cheia de problema, mas coisas que eu consegui resolver, que eu consegui superar. E quando a gente vê alunos da gente que não conseguem resolver, pais de alunos que ã conseguem resolver o problema! A gente vê que o nosso problema não é nada. Perto do que eles passam, às vezes. E, assim, eu tenho 47 anos, imagina você ouvir a história de vida de um aluno de 13 anos ou de 11 anos, ou que

seja de 15,16, que você fala assim: “Meu Deus, eu com 47 anos, eu não passei nem a metade do que esse aí está passando!”. Então é complicado!
(Professora Z.).

Outro professor declara sensibilizar-se com as condições de vida dos alunos, a partir de suas próprias experiências, relatando alguns momentos de sua vida, onde passou por dificuldades financeiras: O segundo grau chegou juntamente com a responsabilidade financeira, era o começo de compartilhar o trabalho com os estudos. De manhã e a tarde trabalhando e a noite estudando, foi uma ralação. Estudei em escolas particulares que foram pagas pelos meus trabalhos.[...] A questão do meu pai não ter essa... essa postura de um pai presente, porque meu pai estava ali daquele jeito, doente, veio a falecer e eu já tava começando praticamente a pré-adolescência, encontrar depois um padrasto, ter a minha vida... Acho que está no sangue mesmo de judeu, de querer trabalhar, sair, ter um dinheiro. E eu sempre vendia coisas, eu vendia um monte de coisas e isso, eu era adolescente. Ia à Torre com “pandinha” e tal... Minha mãe pegava coisas pra vender e eu a ajudava. [...]Eu acho essa questão da profissionalização essencial. Até talvez a minha questão de adolescente, que já venho com essa questão de ter minha independência, de querer ter o meu dinheiro, de querer trabalhar... Acho que eles também, a grande maioria, tem esse desejo.
(Professor I.).

Nas declarações a seguir, a professora M.A. aproxima seu desencanto de criança, com o desencanto que vários alunos têm em relação ao ensino regular. Há um sentimento identificatório em seu relato:

Mas o interessante quando relembro desse tempo é que era muito responsável, muito preocupada, mas muito insegura naquilo que fazia: se você me perguntasse naquela época se eu era feliz, muito provavelmente responderia que sim mas verdadeiramente não acho que era. Existia uma monotonia na rotina escolar, um dia sempre muito igual ao outro, não fazíamos quase nenhuma excursão, passeios, atividades extra-classe enfim, os dias eram árduos, chatos. Algumas colegas que estudaram em escolas públicas da época, lembram com muito mais alegria as aulas na escola-parque, as aulas de música, teatro e artes, que a meu ver, deixaram muito a desejar no colégio que eu estudava. E foram anos a fio, penso que se tivesse havido alguma mudança de escola talvez tivesse sido mais interessante o ir à escola. [...] No ensino fundamental, nas escolas regulares por aí, geralmente a pessoa, o aluno, não tem espaço pra ouvir, pra ser escutado, pra ser trabalhado individualmente como ele tem aqui.

No próximo relato, a professora N. narra momentos vivenciados na adolescência em que se sente identificada, de algum modo, com seus alunos, assim como os mesmos também demonstram identificação com a professora:

Quando nós vamos trabalhar “eu”, cada um vai trabalhar a sua pessoa, a sua história familiar, a gente trabalha com a certidão de nascimento. E, nas certidões, muitos deles não têm o pai:pai desconhecido. E a gente fala assim de uma forma tranqüila. Eu falei: “Ah, gente! Eu também sou filha de pais separados, né, o meu pai também não mora com a minha mãe.” Então eu me sinto mais à vontade, eu acho que a gente se identifica. A gente troca idéias, aí a gente começa a falar, cada um conta sobre seu pai, se gostaria de conhecer, se conhece, se ele vem, porque é que não visita... e eu me sinto muito à vontade de falar com eles sobre isso. E eu sinto que eles também se identificam comigo. Puxa! A professora também não tem pai, não mora com ela, não mora com a mãe. Então, a gente fica mais à vontade pra conversar. (Grifos nossos).
(Professora N.).

Com relação à **dívida simbólica**, Lajonquiére (1999) esclarece que um professor, ao reconhecer a dívida simbólica que contraiu ao ser, ele mesmo educado por um Outro, compreende a impossibilidade de vir a encarnar o “falo”, ou seja, encarnar tudo aquilo que faz falta ao sujeito, devolvendo-lhe uma suposta completude. Mas para saldar esta dívida: “[...] o mestre ensina por dever e o educando aprende por amor” (Idem, p.173). Vejamos nos seguintes relatos:

Eu entrei com seis anos na escola, na época era pré-alfabetização, um período antes da alfabetização. A escola era muito boa, tinha balé, tinha brinquedos, tinha parque de diversão... a gente ia pra praia na Colônia de Férias, então era gostoso! Eu tinha muitos amigos, eu me lembro da minha festa de sete anos, que foram todos os meus amigos da escola, então eu achei que foi uma fase muito feliz, uma época muito feliz esse meu primeiro contato com a escola. E o fato de eu gostar de ler, também, né? Eu sempre falo pros meus alunos que eles tem que ler. [...] Minha primeira experiência na escola foi com alfabetização (COMO PROFESSORA) e eu me senti muito bem. Quando você vê um aluno que não sabe ler nem escrever e quando você vê esse aluno lendo... então é uma sensação muito boa! Talvez então eu continue com alfabetização. Toda... todos os anos que eu to na Fundação, eu trabalho sempre com alfabetização. (Professora N.).

Suas primeiras experiências na escola foram muito prazerosas e, posteriormente, a professora N. escolheu trabalhar com as séries iniciais, o que demonstra seu desejo de poder proporcionar a outros sujeitos aquela satisfação que sentiu na infância, ou seja, há um “acerto de contas” dessa dívida simbólica com o campo do conhecimento e do saber.

Analisemos outros relatos, onde percebemos a preocupação dos docentes em repassar aos alunos aquilo que um dia lhes conferiu sentimento de pertinência e foi útil em suas vidas:

Eu sou sempre assim, eu sempre quero ajudar, eu sempre quero é.. eu ã gosto de ver as pessoas com dúvidas e, eu sabendo ali, e não poder ajudar... Então, a pessoa, mesmo sem me pedir, eu já estou indo e ajudando. Uma coisa bem, bem minha mesmo, espontânea. (Professor I.).

Minha mãe não poderia mais engravidar, mas que foi surpreendida com a notícia de mais um bebê: eu. Nasci com sete meses, passei por uma transfusão sanguínea completa e outros procedimentos bem complicados, na tentativa de me manter viva.[...] Tive uma infância privilegiada. Morava em uma casa, numa rua em que todos se conheciam. Aproveitávamos todo o tempo brincando até tarde da noite, uma experiência maravilhosa que, infelizmente, nossos filhos não conhecem hoje. Adorava ser a professora das minhas amigas alunas. [...] Minha mãe não trabalhava e a presença dela por tempo integral foi muito importante para mim e meus irmãos. Lembro-me dela sentada em sua máquina de

costura confeccionando nossas roupas. Sempre que podia, participava de nossas brincadeiras nos incentivando e, da maneira dela, nos ensinando sobre a vida. Os pais, de certa forma, são os verdadeiros educadores. [...] Este ano completei 10 anos trabalhando nesta mesma escola, que cada dia traz um novo desafio para nós que convivemos com tantas histórias sofridas. Acredito que este é o detalhe a mais que falta nas outras escolas, é um lugar em que posso por em prática as boas coisas que aprendi desde a minha infância e que foram passadas pelos meus pais educadores, em potencial: amor, amizade, respeito e cidadania.

(Professora M.O).

Em 1983 ingressei na Escola Normal de Brasília, na turma A, que era constituída pelas 40 primeiras classificadas no concurso de admissão. Fui aluna destaque, consegui bolsa de estudos na Aliança Francesa, brilhei nos estudos, e o principal: melhorei minha auto-estima. [...] Hoje, acredito que o professor tem que ser aquele que acolhe e respeita cada pessoa em sua individualidade, e encare sua missão como a de uma conquista de cada aluno em particular, e esta talvez seja hoje a minha postura mais marcante enquanto educadora. [...] Ah, eu acho que o desejo de todo professor é ser um professor reconhecido, lembrado, né, um professor querido, que deixe realmente alguma coisa de positivo pras pessoas.

(Professora M.A).

Alguns relatos revelam um **ideal de transformação social** que parece sustentar a escolha e permanência de atuação pedagógica de certos professores, com alunos em situação de risco:

Ser educador é mais um ato de amor e doação do que de aplicação de metodologias pedagógicas complexas ou inovadoras. É um ato político também na medida em que você conquista, e mostra ao seu aluno a força que ele tem enquanto sujeito de sua própria história, capaz de realizar mudanças e conquistas em seu desenvolvimento pessoal e social. E este pra mim é o maior diferencial que existe entre o professor que você nunca esquece e que fará sempre parte de sua história marcando-o positivamente e aquele que passa deixando feridas, detonando a auto-estima dos alunos, e deixando marcas negativas. (Grifos nossos).

(Professora M.A).

Costumo pensar o seguinte: “A serviço de que ou de quem exerço minha profissão?” e “Como resgatar a cidadania revertendo a situação de exclusão escolar e social em que se encontram a maioria dos nossos alunos?”

Busco respostas para estas perguntas há mais de vinte anos de prática e luta, porque acredito que esse processo de construção de cidadania pressupõe tempo, disponibilidade e envolvimento. Ou seja: com a crença de que só através do acesso à EDUCAÇÃO, com todas as letras maiúsculas e, não com um pseudo-processo “ensino-aprendizagem”, construiremos com nossos meninos e meninas uma sociedade mais justa e igualitária. (Grifos nossos).

(Professora M.I.).

A professora M.I. expõe, como um dos motivos de sua escolha por trabalhar com alunos excluídos, a questão das diferenças sociais que desde a infância lhe incomodavam:

Nasci e fui criada em Niterói- R.J., local onde os morros e as favelas circundam todos os bairros e a interação entre as comunidades carentes e as demais classes é feita via relações de trabalho e, de forma mais democrática, na praia – espaço de acesso comum e outros tais como blocos carnavalescos, “botecos” etc. Apesar desta relação pacífica e amistosa, desde pequena, intuitivamente, sentia o abismo existente entre esta pseudo-integração, talvez pela forma “agradecida” com que os moradores do morro próximo à casa dos meus avós tratavam meus familiares. (Grifos nossos). (Professora M.I.).

'Eu acredito na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou a luta é com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade



A seguir, os professores criticam certas práticas docentes, avaliam suas atuações e demonstram terem desejos em persistir acreditando na educação como um ato político, transformador:

Há muito tempo me deparo com o desencanto com que nós, educadores, demonstramos em ações, ou melhor, não-ações, uma quase que paralisia, no que tange o nosso fazer pedagógico. As desculpas vão desde o descaso das políticas públicas voltadas à educação, passando pela forma muitas vezes coercitiva com que estas nos impõem paradigmas alienígenas/alienantes “formativos” – no sentido de enformar, mesmo – os educadores e educandos, que na realidade, contribuem para nossa exclusão. [...] Nesse sentido, ao me rebelar contra estes ‘estados’ e ‘fatos’, muitas vezes fui rotulada de masoquista, Dona Quixote etc... Mas vinha/venho, teimosamente persistindo.(Grifos nossos).
(Professora M.I.).

Eu gosto também de criar no aluno essa... essa história da criticidade, né... que o aluno seja crítico, não seja um robô. Eu acho que a escola hoje, hoje não, desde sempre ela forma robô. Ela trabalha muito na perspectiva da... não da alienação; me fugiu a palavra agora. Não seria bem alienação, se bem que eu acho que chega até próximo, mas eu acho que o aluno hoje, ele é muito pouco crítico, né, ele não tem muito espaço pra criticar, pra poder desenvolver a sua criticidade, né e eu procuro trabalhar em cima disso. Aqui é um pouco mais difícil pela estrutura da escola, a gente não tem muito tempo de sentar com aluno, a gente não tem sala, está sempre muito dentro da prática, em si, da Educação Física, né... A gente não tem muito tempo de sentar com o aluno, tentar dar uma aula teórica, uma conversa, ler um texto. É mais difícil, assim, tem mais dificuldade aqui, mas eu acredito que seja mais importante que o aluno desenvolva esse potencial crítico. É isso o que me faz ficar na escola! A questão da rebeldia mesmo. Eu acho que o aluno tem que ser rebelde em alguns momentos. A escola trabalha muito na perspectiva de uma coisa muito tradicional e de não procurar que o aluno raciocine mesmo, que ele use o seu senso crítico, que ele corra atrás das informações. Acho que é principalmente a questão crítica, mesmo. A escola trabalha muito numa perspectiva de condicionamento, não é? Você precisa fazer isso pra ganhar aquilo, se você fizer errado vai ter tal punição... Eu acho que a escola trabalha muito na questão do condicionamento. (Grifos nossos).
(Professor L.).

Com relação à **função paterna**, Gutierrez (2001) afirma que “[...] para que seja possível o ato educativo, deve-se sustentar a lei e a tradição, e veicular um ‘dever ser’.” (p. 1). Desse modo o professor precisa assumir o seu dever de sustentar a lei e a cultura que é a função paterna.

O pai, ou quem exerce tal função é o responsável, por meio dos processos do Édipo e da castração, pela implantação e internalização da lei sobre os desejos da criança. Para tanto é necessário abandonar a onipotência e reconhecer a existência de um mundo externo movido por regras que impedem a satisfação plena de seus próprios desejos.

Foi possível identificarmos, em alguns relatos, momentos em que os

professores identificam-se com algo desta ordem:

Acho fundamental a participação da família e a gente não tem isso aqui. São raros aqueles pais que vêm até a escola pra saber de seus filhos. está. Se você contar nos dedos: três, quatro, entendeu? Numa escola que tem quantos alunos matriculados? Mais de cem alunos. Então é complicado. A gente precisa de muita coisa. A gente precisava muito do apoio da família, entendeu? Se não é o pai, que seja a avó, que seja a tia que participe. Eu acho isso fundamental, porque do portão pra fora, o menino vive uma outra realidade. A gente aqui dentro está insistindo, está tentando formar, mas do portão pra fora a realidade é outra. Tem um desafio lá fora, então a gente faz o que pode, aqui dentro, mas são poucos os que têm uma pessoa lá pra conversar, e que está ali insistindo também e: “Não, agora não é hora de você fazer isso, agora você vai ficar em casa, vai me ajudar nos afazeres de casa e eu vou nessa escola tal dia, que eu estou achando que o seu comportamento está mudando...” (Grifos nossos).(Professora M.O).

No relato abaixo, observamos que a professora procura contribuir com a socialização dos alunos, de modo que se organizem em conformidade com as leis de convivência da civilização.

Na alfabetização é necessário que a gente ensine o aluno a sentar, a ter bons modos, a não riscar as cadeiras, a respeitar o outro, a respeitar a si mesmo.[...] Em tudo na vida a gente precisa ter essa organização mental, né? É que nem andar pra trás. A gente não anda pra trás, a gente anda pra frente, então isso faz parte e eles precisam desse limite, né... Quando eles vêm de casa, a mãe, às vezes, é muito permissiva, com essa nova psicologia de não reprimir, então eles precisam desse limite e eles sentem... eles pedem o limite também. (Grifos nossos). (Professora N.).

Claro que eu... eu “puxo a orelha”, entendeu, quando tem que puxar, eu falo com eles, eu acho que a gente tem uma postura muito de mãe e de pai, às vezes, mais do que até de professor... Mas eu procuro entrar muito no clima deles, assim, em alguns momentos, porque eu acho que é assim que eu consigo tirar deles muitas coisas. (Grifos nossos) (Professora M.O).

Segundo Volich (2000), a **função materna** refere-se às mais remotas experiências de nosso desamparo primitivo, de nosso completo desconhecimento inicial da vida e do mundo que para serem superados demandam o cuidado pelo outro exercendo assim a função materna.

O professor, ao buscar o estreitamento das relações interpessoais com os alunos, muitas vezes é colocado, pelos educandos, no lugar de quem pode lhes responder sobre o desconhecido, o sofrimento e o desamparo. Desse modo, o docente faz suplência da função materna.

Alguns relatos revelam ocasiões em que os docentes ocupam este lugar,

identificando-se com a função materna:

Ah, gosto de ser professora daqui! Gosto justamente porque é a questão do desafio, né, de você mostrar pra aquela pessoa que ela tem valor, que é besteira aquele negócio de ele ficar achando que o dedo do pé dele é diferente do dedo do outro, que isso aí é... faz parte, é diferente mesmo e que bom que é diferente, né? É por aí...[...] Eu acho que a gente pode colaborar é vendo em cada criatura que tem aqui, em cada aluno, um ser humano, né, que tem plenas condições de se desenvolver e... de se tornar cidadão de bem... A gente acreditando que aquela criança, que aquele adolescente que já passou por todas aquelas situações, que eles já passaram, né e que a gente já sabe... que eles são perfeitamente possíveis de se tornarem pessoas honestas, pessoas com valores, né e... acreditar nisso, porque eu acho que, a partir do momento em que você não acredita nisso, você já vai ter uma dificuldade inicial de trabalhar.

(Professora M.A).

Com os professores de Educação Física eu me sentia realmente mais acolhido, né, acho que eles me compreendiam melhor. Porque o professor de Educação Física tem isso, né... ele tem mais, eu acho que ele tem mais liberdade de falar com o aluno, né? Até por conta acho que do linguajar, que a gente procura estar falando na mesma linguagem do aluno, pra poder se aproximar, pra poder tirar uma coisa do aluno, poder dar uma orientação, uma coisa ou outra, né?

(Professor L.).

Tive algumas experiências no colégio R.: aquela coisa negativa do professor mau, do professor ruim, do professor que era...que não tinha coração, que estava ali realmente só pra cobrar e eu nem sabia nada da pessoa, uma pessoa estranha, né, que na verdade tinha passado pela minha vida e tinha até me deixado alguns traumas, o nervosismo na hora das provas, essas coisas que a gente, hoje, sabe que não faz sentido nenhum, que só prejudicam nossa vida escolar, né, nossa vida acadêmica e que na verdade é aquilo fechado, nada de especial, nenhuma lição de vida, nenhuma maneira especial de ser ou de formar.... Eu acho que o professor tem que estar ligado nisso aí, porque senão a gente pode se tornar uma má lembrança na vida da pessoa, né? E isso eu realmente não gostaria de ser na vida de nenhum aluno.[...] Ser educador é mais um ato de amor e doação do que de aplicação de metodologias pedagógicas complexas e inovadoras. [...] O professor tem que ser aquele que acolhe e respeita cada pessoa em sua individualidade.

(Professora M.A).

Estilo: singularidades na relação professor-aluno.

Retomando o que já foi exposto neste trabalho, em relação aos estilos docentes, acrescentamos que Birman (1997), ao analisar os percursos da metapsicologia freudiana, avalia que o sujeito apresenta uma condição de desamparo, pois convive constantemente com os conflitos psíquicos entre as pressões pulsionais e a insuficiência do campo simbólico. Diante desse mal-estar, procura construir caminhos possíveis, de modo a aliar tais forças pulsionais com o campo da alteridade. Esses caminhos referem-se a escolhas por onde possa direcionar seus desejos, regulando-os com o contexto das imposições sociais. “A totalidade desse processo é o que denominamos aqui de um estilo existencial para o

sujeito.” (Idem, p. 67).

O estilo revela a constituição do sujeito, pois quando o mesmo depara-se com o seu limite no enfrentamento das impossibilidades da vida cria, então, o seu estilo.

Kupfer (2001), afirma que o modo como cada sujeito lida com o objeto de conhecimento configura o seu estilo cognitivo. Assevera ainda que as relações que mantemos com o objeto de conhecimento são marcadas pelos estilos do Outro. No caso do professor, sua atuação pedagógica é marcada pelo seu estilo, pelos seus desejos. Algo de si comparece na forma como lida com o objeto de conhecimento.

Fragelli e Petri (2004) esclarecem sobre as demandas intermináveis e insistentes das crianças, afirmando que “[...] não é do objeto real que se trata, o que se demanda é sempre o símbolo do amor, objeto de dom”. (p. 120). A palavra dom, para além da compreensão de dádiva, doação ou presente, implica um tanto a mais: que se coloque algo de si. As autoras apontam, então, a importância do dom da palavra remetida à criança:

Seria importante precisar que, para um objeto ser símbolo do amor, deve estar necessariamente relacionado à falta. Às vezes a maneira mais aplacadora do mal-estar da existência, angústia provocada pela falta, é o dom da palavra, muitas vezes veiculado na palavra não, que asseguraria para a criança que, mesmo que sua demanda não seja atendida, seu desejo é reconhecido, tendo como efeito um cessar da reivindicação, na qual o desejo pedia reconhecimento pela via da demanda. (IDEM, p. 120).

Os docentes muitas vezes demonstram ter apreendido aquele “algo de si” ofertado ou transmitido por antigos professores e adultos que tiveram importância significativa em suas vidas, assim como seus alunos também construirão seus estilos a partir das marcas de seus mestres atuais, porém de modo singular. Vejamos nos fragmentos de alguns relatos:

Essa coisa de ser amigo do aluno é fundamental. Eu acho que percebi isso nessa época, com o professor de Química que me ajudou e me tratava com amizade. Não foi uma técnica que eu aprendi, foi um momento, né, da minha vida que... a gente acaba fazendo, tentando repetir isso. [...] E é inconsciente, com certeza, é inconsciente. Eu conversando aqui com você agora, eu estou percebendo que eu trouxe isso exatamente do segundo grau (RISOS), dessa época com o professor de Química. (Grifos nossos).

(Professora M.O).

Tive um professor de Ciências, acho que da 6ª série, eu era louca com ele, com as aulas dele; acho que eu ficava esperando o dia, porque ele era... além de ele ser atencioso, carinhoso, ele era divertido. Então não eram aquelas aulas chatas, maçantes, até pra chamar atenção, ele chamava atenção brincando! [...] Hoje, como professora, eu acho que até às vezes, um pouco pra chamar a atenção dos nossos alunos, eu sou um pouco irônica... às vezes eu sou rígida, mas, assim, às vezes eu tento chamar a atenção brincando também. (Grifos nossos).

(Professora Z.).

Como eu me defino como professor? Bom, eu pretendo ser um professor... mais na linha humanista, né? Procuro não ser muito tecnicista. [...] Apesar da gente tentar não repetir aquilo que a gente achava que era errado nos nossos professores, a gente acaba tendo um pouco dessa atitude.

(Grifos nossos).

(Professor L.).

O professor R., um acadêmico da Faculdade de Educação da UnB, foi uma pessoa muito importante na minha jornada profissional, digamos assim, porque ele veio confirmar muitas coisas que eu, teoricamente, já acreditava. Só que eu nunca tinha visto uma pessoa, um acadêmico, digamos assim, falando da forma como ele falava da questão subjetiva, da questão de você estar feliz, de você amar, de você se sentir amado, acolhido...

[...] Eu acho que hoje em dia sou uma professora querida aqui na escola, mais até do que eu já fui antigamente, exatamente por isso, por eu talvez ter me humanizado um pouco mais nesse sentido assim de tentar atingir, de tocar assim a pessoa, antes de querer saber quais são os pré-requisitos que ela tem, se ela está precisando melhorar, essas questões assim. (Grifos nossos).

(Professora M.A).

Nos relatos a seguir, podemos perceber como alguns professores colocam “algo de si” em suas atuações pedagógicas. O modo como enfrentam as dificuldades referentes ao conteúdo, às relações interpessoais com alunos e colegas. O aluno testemunha essa implicação e compromisso do professor e pode elaborar novas maneiras de lidar com as vicissitudes da aprendizagem e, até mesmo, com as dificuldades inevitáveis da vida.

Muitos me acham chata, porque essa coisa da autoridade, da discussão, de tentar manter a disciplina, pra eles é ser chato, então muitos me acham chata, porque eu cobro. Mas ao mesmo tempo eles falam: “Ah, professora, a senhora é engraçada, a senhora nem parece ter a idade que tem!” Porque às vezes eu procuro entrar no mundinho deles. E eu acho que é importante isso, em alguns momentos, porque dependendo do que a gente tá trabalhando em sala... é... quando eu vou falar de sexualidade, por exemplo, eu falo da minha vida, entendeu? Eu chego pra eles e falo como foi na minha adolescência, como foi a minha primeira vez... Quer dizer, eu acho legal porque eles, escutando a minha experiência, não vão ter vergonha de falar da deles, e aí a gente tira um monte de coisas! Eu descubro coisas aqui que são importantíssimas pra trabalhar gravidez, métodos

contraceptivos... Então, isso é só um assunto, né, que eu estou te dando de exemplo, mas em tudo que eles falam, a gente vai tirando uma coisinha aqui, uma coisinha ali e eu acho que eu consigo entender mais os nossos alunos dessa forma. (Grifos nossos.).
(Professora M.O).

A professora tenta aliar o conteúdo à realidade dos alunos e às suas próprias vivências buscando ressaltar a importância do aprender, contrapondo ao ideário social preconceituoso de que alunos ditos “em situação de risco” estão na escola apenas para não ficarem na rua.

Nos próximos relatos também podemos verificar o modo compromissado dos professores que buscam alternativas para que o aluno compreenda e possa sair da escola com ganhos reais de aprendizagem.

Por exemplo o W., esse aluno está fazendo o curso profissionalizante para iniciação em informática. É uma pessoa dedicada, mas é complicado, difícil pra “caramba”, porque você fala uma coisa da teoria e ele ã capta nada. Aí você vai à prática e ele assimila um pouquinho. Mas eu tenho certeza que uma sementinha eu plantei ali dentro do W. Ele com certeza vai sair aqui do PROEM já pensando em alguma coisa ligada à informática, pelo menos ele tem essa concepção de que ele pode fazer algo relacionado ao trabalho. (Grifos nossos.). (Professor I.).

Teve um aluno meu, nesse ano, que tinha sido meu aluno, antes, na quinta série, porque agora eu só trabalho com sétima e oitava. Ele era um aluno bem quietinho, “na dele”. Ele pedia pra eu corrigir ou explicar qualquer coisa, eu ia, fazia com ele e tal... sem grandes problemas. Aí esse ano ele chegou na sétima série e os alunos trocaram *orkut* aqui comigo, perguntaram qual era o meu e ele perguntou: “Professora, eu posso te adicionar?” E eu falei: “Pode e tal...”. Quando ele me adicionou, ele colocou lá um *scrap* pra mim: “Professora, você foi a melhor professora de Língua Portuguesa que eu já tive”. Nossa! Mas aquilo mexeu tanto comigo, que eu falei assim: “Meu Deus, o quê que eu ensinei pra essa criatura? Por que ele está falando isso, né?”. Não teve conteúdo, né... pra ele gostar tanto da língua portuguesa desse jeito. Na verdade foi uma quebra de alguma coisa, que ele realmente gostou da minha postura, não sei, da forma como eu trabalhei com ele... E eu vi que eu tinha quebrado aquela coisa pessoal... (Grifos nossos.).
(Professora M.A).

Eu tenho um aluno hiper-ativo. Ele gosta de primeiro conversar, contar uma história e se você der um pouquinho de atenção, consegue pedir alguma coisa e ele te dá o retorno. Então eles precisam... precisam do limite e aí a gente vai convivendo, vai brincando...De repente: “Ta cansado? Vamos brincar, vamos...” Então a gente conquista o aluno. Primeiro ele tem que gostar de fazer o trabalho, aí ele participa. Participa porque está feliz, porque vai fazer o que quer, porque ele está gostando. [...] Também somos crianças... Com crianças a gente pode brincar, se organizar. Tem um filme que eu gosto muito: O Gato. A primeira vez que eu assisti, eu enlouqueci, porque tudo era muito organizadinho e ele vai lá e bagunça tudo. E eu tive que rever o filme, porque depois eu aprendi a curtir, porque realmente a gente tem que desorganizar primeiro os sentimentos, pra poder, a partir daí, a gente... se organizar, se conhecer e... estou tentando...(Grifo nosso.).
(Professora N.).

Não sei se ao repassar algum conhecimento, os alunos aprendem alguma coisa... Mas tenho certeza de que sou um referencial por transmitir emoção e prazer de estar com eles, vivenciando e compartilhando o saber. Às vezes, eles dizem que eu falo mais que o “homem da cobra”.(RISOS) Ficam também muito bravos quando dou “pausa” num filme, para chamar a atenção para algum

detalhe ou fazer algum questionamento. Mas, de quando em quando, recebo um retorno: “M., eu vi aquele compositor que você ama na televisão!” Ou, na Feira do Livro, quando um aluno vem com um livro sobre Getúlio Vargas e diz: “Foi esse que se matou? Vamos comprar esse livro?” (Grifos nossos.).

(Professora M.I.).

Ser professor: uma identidade em permanente construção.

No percurso de sua formação, o docente vai aprendendo por meio de estudos, observações e reflexões sobre a realidade dos alunos, da instituição escolar e da sociedade. Desse modo é possível rever antigos conceitos e ressignificar sua prática.

Dos sete sujeitos desta pesquisa todos têm formação acadêmica de nível superior, sendo um deles mestre em Educação enquanto outros cinco pós-graduados em suas respectivas disciplinas.

Acho importante a gente estar se renovando, estar sempre inovando, acho que esses professores que ficam presos a uma determinada metodologia, não é legal isso pros alunos! O mundo gira, acho que a gente tem que tá também que tá mudando isso aí, esse curso de tecnologias educativas... o professor tem que tá se alterando, se inovando, se renovando, principalmente com ferramentas tecnológicas, eu acho isso fundamental, não só pra professor de informática, mas pra todos os professores.

(Professor I.).

Para Nóvoa (1997):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (p. 26).

Não só o que se refere a técnicas e metodologias fazem parte da formação permanente de professores. A prática, nesta profissão, ensina muito.

Durante esses vinte e tantos anos que trabalho no PROEM também pude vivenciar muitas experiências com meus colegas. Aprendi e aprendo muito com eles, pois nosso trabalho só tem significado se for compartilhado com os parceiros de luta. “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade” – Raul Seixas.

(Professora M.I.).

Eu tive duas fases. A primeira fase mais técnica, quando eu saí da faculdade eu achava que a técnica era mais importante. Eu fui educada no ensino... com uma “educação bancária”. Então minha relação era um pouco assim, um pouco autoritária com os alunos e aqui no PROEM eu aprendi que a relação entre o professor e o aluno é mais de crescimento entre ambas as partes, você aprende muito com os

alunos. Eu, agora, me sinto outra pessoa. Não acho que eu esteja pronta, eu estou sempre buscando melhorar, porque eu acredito que a forma como você foi formado fica muito impregnada no seu modo de agir. Por mais que você conheça outras formas, resta um pouco, resta muito!
(Professora N.)

Para além do currículo formal, é necessário estar atento ao “currículo real”, trazido cotidianamente pelos alunos. São questões referentes a vivências que os adolescentes em situação de risco experimentam enquanto a maioria das crianças, de classes mais favorecidas, é poupada. O que não podemos fazer é nos destituirmos do papel de professores, conforme adverte Lajonquière (2002). Devemos ter a clareza de que qualquer aluno freqüenta a escola para aprender os conteúdos das disciplinas escolares. Não cabe ao professor *salvar* o aluno, nem tentar encaixá-lo na imagem ilusória do *aluno ideal*.

Quando eu cheguei aqui, não tinha ninguém pra dar aula de Ciências, não tinha nenhum professor pra me passar nada. Eu entrei na sala, tudo muito desorganizado, o material todo desorganizado, eu sem saber o que fazer e... entrei! A primeira semana pra mim foi cruel, assim, porque eram os meninos me testando o tempo todo, que eles testam muito a gente quando a gente entra aqui, entendeu? Até cadeira no ar eu peguei. Os meninos... na primeira semana teve uma briga na sala, a cadeira voou e eu entrei no meio, olha só, da briga, segurei a cadeira e machuquei meu braço, na época. Mas, com o tempo, muitos colegas foram me dando uns toques, me ajudando e tal, mas dentro de sala era eu e eles. Os meninos foram vendo quem eu era e, com jeitinho, fui conseguindo conquistar os meninos e vi, foi aí que eu vi que eu não podia ser aquela professora autoritária que lá na frente da sala falando, com aquele monte de menino sentadinho me ouvindo, porque não era a realidade daqui e aí foi quando eu comecei a mudar um pouco a minha postura, eles foram começando a me entender e eu começando a entendê-los e eles me ensinando e eu ensinando a eles. Eles mais me ensinando, do que eu, na realidade e... foi dando certo. Eu acho que eu tenho muito ainda pra mostrar pra eles, pra ensinar, porque eu acho que a cada dia a gente está aprendendo uma coisa. A gente é professor, mas a gente está sempre aprendendo.
(Professora M.O).

Eu acho até que eu já fui uma professora assim mais rígida, mais presa a alguns conteúdos, à questão da metodologia, entendeu? Eu sinto que eu fico um pouco menos preocupada com isso hoje. Hoje, quando uma pessoa, um aluno entra na minha sala, eu tenho mais preocupação com o bem-estar daquela pessoa, de ela estar se sentindo inserida naquele grupo ali, do que propriamente no quê que eu vou administrar pra ele, ou como que vai ser. Isso daí é quase que uma consequência. [...] Puxa, é uma vida que eu estou aqui nessa escola, são 20 anos, né, trabalhando com essa mesma clientela, com a mesma motivação! Às vezes até mais feliz, porque depois que eu fui aluna do R. e que eu vi que existe realmente essa dimensão emocional, afetiva, que, até então, na minha vida acadêmica, nunca tinha sido colocada em destaque, isso me deu mais motivação e mais gás pra eu acreditar que a forma, ideal de a gente acreditar numa educação é da forma que a gente faz aqui. Então isso, isso é que faz com que eu tenha vontade de continuar, que eu tenha intenção de continuar. Eu tenho pena, muitas vezes, de alguns colegas que a gente vê que não gostam do que fazem! Isso é uma coisa muito ruim.
(Professora M.A).

A escuta pelo professor pode ser útil na elaboração identitária de alunos

adolescentes. É importante que o sujeito escute a sua própria voz, seus desprazeres, suas alegrias, seus sentimentos de abandono, suas demandas de ser criança e adolescente. Assim ele pode refletir e, com a mediação do professor, buscar saídas para seus impasses.

Nesses momentos há grandes trocas afetivas permeadas pela sensação de acolhimento.

Quantas vezes a gente já não pegou um aluno pra conversar! E a gente consegue ajudar, a gente sabe que a gente ajudou e ele sabe que ele tem aquele...aquele ombro pra ele poder chorar, pra ele pedir ajuda, pra buscar uma orientação.

(Professora Z.).

E a forma que a gente encontra, aqui é justamente... tendo essa abertura, tendo essa intimidade, tendo essa coisa toda da humanização. Quando você entra nesse terreno, minha filha, aí não tem mais... Isso é em todas as profissões, né? É o caminho, o caminho é esse. Acho que não só na educação. E aí, quando a gente vê que a gente já caminhou nesse sentido, a gente se sente realizado.

(Professora M.A.).

O relato a seguir demonstra a consciência do professor de que o aluno observa a postura dos educadores:

Os nossos meninos, eles manipulam, eu acho. Eles gostam de receber as benesses, mas eles sabem quem está disposto a dividir amor, quem está disposto a olhar no olho. Eles, mais do que ninguém conhecem um...um... jogo de corpo, porque na rua eles são menosprezados... um segurar de bolsa... (Professora M.I.).

Percebemos também os professores avaliando suas práticas, tentando articular o fazer pedagógico com a proposta da escola (de ensino individualizado e de aceleração) e com a realidade dos alunos:

Eu sou contra essas apostilas que alguns professores usam aqui. É fingir que você é moderno, que você tá fazendo alguma coisa diferente, numa bitola de apostila! Quer dizer que se o menino não passar por aquelas unidades, ele não vai ter condições? Eu avalei uma aluna aqui, no Rap que ela escreveu. Eu disse: "Gente! Essa menina está pronta em Português!" Sabe, é esse poder que a gente tem que avaliar. O que essa menina precisa mais? Ela tem aprender como consultar, quando tiver dúvida, uma gramática, o quê que diz, sabe, um preâmbulo, o professor explicar legal!

(Professora M.I.).

É, dentro de uma escola que tem a proposta de um ensino individualizado, acho que apostila não encaixa nessa proposta, né? Ela pode ser até um suporte, mas não pode ficar preso a ela.

(Professor L.).

Nem toda metodologia dá certo com todo aluno. Eu começo de uma forma com o aluno e de repente

eu vejo que eu não consigo alcançá-lo e aí, a gente tem que mudar A metodologia, realmente, ela não é cem por cento!
(Professora N.)

A gente já recebe um menino que não se adaptou àquela metodologia do ensino regular. A gente não pode seguir o mesmo exemplo das escolas regulares, por isso que aqui tem um diferencial. É o que eu tava comentando: a gente se adapta ao aluno, entendeu? [...] Eu levo aquilo que estamos trabalhando ao cotidiano do aluno. Eu tento fazer uma relação com o que ele vive, na vida dele, porque assim ele vai manter uma relação com aquela parte da teoria, da matéria, que de repente aquilo vai ficar nele. E eu coloco coisas da minha vida também porque eu acho que eles gostam de ouvir. Isso é uma experiência que eu acho que eles gostam. Então eu falo da minha vida, da minha experiência, pra tirar da experiência deles, entendeu?
(Professora M.O)

Os professores, muitas vezes, ao se depararem com a complexidade da vida de adolescentes em situação de risco, sentem-se frustrados diante da impossibilidade de resolução dos problemas vivenciados pelos mesmos. As frustrações também são decorrentes das idealizações pedagógicas que freqüentemente esbarram nas falhas do outro e nas diferenças de estilos de aprendizagem nunca contempladas inteiramente pelos métodos e técnicas de ensino.

Verificamos nesta pesquisa que a vivência cotidiana com tais impossibilidades proporcionou aos professores um *quantum* de desidealização do ato educativo, levando-os a buscarem ações alternativas, além de flexibilização diante da realidade. Isso implica continuar fazendo uma aposta na pessoa do aluno, apesar das vicissitudes citadas.

Freud (1932) em *Novas Conferências Introdutórias à psicanálise* levanta a questão da impossibilidade de um mesmo método educativo poder servir a qualquer criança, pois propõe que na educação “deve-se descobrir um ponto ótimo” (p.182), possibilitando um manejo com as pulsões, sem levar à doença neurótica. Freud afirma que cada criança tem seu ponto, a sua singularidade.

A prática docente parece trazer uma maior compreensão acerca dos difíceis

problemas com que se defrontam os educadores, conforme podemos observar nos seguintes relatos:

Pensar que não fez nada, não é por aí, porque eu acho que a gente faz, a gente faz muito, assim, porque... a gente não dá conta de tudo. Esse ano vão se formar catorze alunos e eu acho muito, porque nem tinha passe... E quantos passaram da quarta pra quinta série?
(Professora M. O).

E considerando que o nosso universo aqui é de alunos que já estão quase que aliados do ensino tradicional. A gente tem que lembrar sempre isso: que os alunos que chegam aqui no PROEM, ou por um motivo ou por outro, eles já estão praticamente fora do Ensino Regular. Imagina um menino de quinze anos fazendo a quarta série no Ensino Regular! Ele já ta fora, né? Então se a gente consegue fazer esse aluno ser promovido, já é uma vitória.
(Professora M.A).

Gente, eu acho que se agente conseguir com um aluno... Eu falo da aluna M. Gente, essa menina fazia seqüestro e mais um monte de coisas.[...] Mas se conseguiu com um, valeu a pena! Sabe, uma menina que já foi presa! Ela chegou à conclusão que tem que terminar. E foi ela que pensou assim, ela está dona do processo dela, isso é autonomia.
(Professora M.I.).

Há também um mal-estar sentido pelo professor frente às dificuldades em executar o que deseja, por causa de fatores externos, como problemas da escola, da instituição, do sistema vigente. Com isso, busca modos alternativos para a realização de seu trabalho:

Eu acho que nem sempre o jeito que a gente é o jeito da gente dar aula. Acho que a gente está muito ligado ao contexto, né? Às vezes a gente quer fazer alguma coisa e se vê obrigado a fazer outra pelo contexto da própria educação, ou da própria Pedagogia, ou da particularidade do lugar onde você trabalha. Eu acho que nem sempre a gente pode ser a gente.[...] A gente está na linha de frente. É mais fácil a gente perceber as coisas, né, eu acho. Do que quem está na parte administrativa ou algo parecido. Então a gente procura, às vezes, até burlar um pouco da norma que a gente tem pra poder trabalhar. A gente tem que fugir um pouco dos padrões que são pré-estabelecidos, pra poder realizar algum trabalho. Acho que a gente tem que ser um pouco... um pouco... rebelde nessas horas.
(Professor L.) .

Vejamos alguns outros relatos que tratam das frustrações e os modos encontrados pelos educadores para enfrentá-las:

Em relação à frustração, eu acho que na hora da frustração, o que a gente tem realmente que pensar, até pra gente poder tocar o trabalho é o seguinte: É que, tudo bem, a gente conseguiu fazer o trabalho com quatro, com cinco, com dez, não sei com quantos, mas eu acho, não acho não, eu tenho certeza que se esses alunos, esses dez, que a gente conseguiu fazer alguma coisa, se estivessem nesse mar do Ensino Fundamental que é por aí, que a pessoa não tem espaço pra ouvir, pra ser escutado, pra ser trabalhado individualmente como ele tem aqui, a gente não ia ter

conseguido nem com esse, nem com nenhum dos que a gente conseguiu.
(Professora M.A).

Alguns colegas parecem ter uma falta de tato, de trato com a frustração, não é só o fato de ser castrado por um superior.[...] Aqui no PROEM a gente é obrigada a conviver com a frustração, porque tem esses meninos que evadem aqui da escola, apesar de a gente achar que ta fazendo alguma coisa por eles, eles evadem, nós não conseguimos recuperá-los, eles são assassinados... E tem um sistema aqui que parece também que você fala e não tem retorno. Só que a gente continua insistindo. Acho que é isso que é importante, no nosso caso, aqui. Eu acho que a gente continua insistindo, todo dia a gente não desiste, cada dia é um recomeço.
(Professora N.).

Acreditamos que a **abordagem da dimensão histórica do sujeito** seja um modo de formação continuada, pois promove um efeito de “reconstrução” da identidade profissional e também pessoal.

Alguns professores ressaltaram, espontaneamente, a importância de terem revisitado suas histórias de vida e trazido à consciência muitos aspectos que já não lembravam, podendo desse modo, refletir e buscar novos rumos para o futuro:

Eu fiquei muito feliz em participar, eu quero te agradecer, porque foi uma experiência muito boa. Nesses dias em que eu fiquei sentadinha escrevendo, eu lembrei de coisas que foi muito bom lembrar...e eu quero te agradecer, porque eu queria muito ter participado (CHORA), foi muito legal! Obrigada! (RI E CHORA DE EMOÇÃO).
(Professora M.O).

Após a entrevista, percebi que meu saber é muito menos formalizado e mais apropriado, pois são saberes indissociados da minha pessoa, da minha experiência e formação, e também do tipo de clientela com a qual trabalho. Sou uma profissional em formação.
Obrigada pela chance de refletir, e espero que possa ajudar em seu trabalho.
(Professora N.).

Ao final da pesquisa, questionamos aos professores se a utilização de recursos embasados pela retrospectiva histórica pôde causar algum efeito em suas formações continuadas. Constatamos que os participantes avaliaram a experiência como tendo sido positiva:

Eu sempre gosto de fazer essas avaliações, porque, por exemplo, teve muita coisa, quando eu fui aluna do R., que eu saquei dessa questão do silenciamento, da identidade que eu tinha com os alunos, porque eu lembrava, né...essa solidão que eu sentia no meio dessa escola tão badalada... Então tudo isso me fez refletir sobre a minha posição hoje.
Então eu acho assim que tudo que vem pra nos dar uma reflexão, pra nos clarear também, né, e ver se aquilo ali é, realmente, o que você quer ,né? Porque às vezes a gente faz a nível inconsciente, né? Alguma coisa assim de...(PENSA E SORRI P/ A PESQUISADORA) É muita coisa, né, que a gente

faz em nível do inconsciente... Mas, a partir do momento em que a gente traz isso pra consciência, a gente tem como trabalhar, né? É...e realmente se for uma coisa positiva, que a gente aprofunde nela, mas se não for, que a gente retome e se re-avaliar. Por isso eu acho importante ter esse *feedback*, assim de alguma coisa que você enxergue, ou que você, assim de fora, possa ver e dar um toque, eu acho que é importante, né, pro nosso crescimento, enquanto profissional.
(Professora M.A).

Pra mim foi bom participar da pesquisa, porque... pela própria proposta do trabalho, né, de você se identificar, por que eu vim a ser professora? Quando eu comecei a escrever, foi indo, foi, foi, foi e aí, acaba que a gente vai refletindo e vê que tem tudo a ver, né? Eu até, fiquei afastada da sala de aula, acho que quase uns dez anos, trabalhando na Gráfica. Daí, eu percebi, agora, que quando eu voltei pra sala de aula eu pensei: “Gente, por que eu perdi esse tempo todo?” [...] Hoje em dia eu não quero sair mais de sala de aula, então valeu muito.
(Professora Z.).

Eu acho interessante, que você vai revendo algumas coisas, né, tentando comparar agora com a vida de professor, porque agora eu estou do outro lado. Eu tinha muita restrição quanto a professores, quanto à escola, de uma maneira geral. E hoje eu já me vejo do lado... do outro lado da... da situação, né? Hoje, de repente eu estou sendo autoritário, de alguma forma. Isso ajuda a refletir, ajuda... ajuda a ver como é que você encarava a coisa e como é que encara agora. Eu acho que ajuda bastante a você ter uma visão do que você pensava antes, do que você pensa agora, suas atitudes de antes, suas atitudes de agora. Acho que é importante, foi legal pra refletir. Foi bom rever minha história. E eu acho mesmo que eu caí de pára-quadras na história de ser professor, mas eu gosto de fazer o que eu faço. Mas valeu a pena mais pra eu refletir mesmo o que eu tenho que fazer agora, daqui pra frente!
(Professor L.).

Eu criei essa consciência, de que eu não... de repente escolhi ser professora, que isso foi, ao longo do tempo, se formando. Primeiro veio uma escola gostosa, logo no começo, na minha primeira experiência com a escola, depois veio o fato das minhas irmãs mais velhas, que também eram professoras e depois vem a clientela, alunos, porque eu sou, eu era muito tímida. Com as pessoas adultas eu não conseguia me soltar e com alunos, adolescentes e crianças eu tava muito à vontade. Então, eu vejo que tudo isso é até responsável por eu ser professora de criança e de adolescente, porque é onde eu me sinto bem, não no meio de adultos... pra me soltar, me expressar, sem ter medo de ter que tá provando alguma coisa. Então eu achei muito, muito... muito importante essa, esse seu trabalho. Eu falei o que eu nunca tinha falado e eu senti mesmo: “Puxa, eu sou isso!”
(Professora N.).

Pra mim, eu acho que foi muito bom. É complicado, porque eu adoro contar histórias, eu adoro, parece até uma coisa maluca, mas eu adoro voltar ao passado. Não sei se é porque eu larguei a minha cidade pra vir morar aqui. Quando eu volto lá, eu vejo gente da minha época, já com cabelos brancos... [...] Já na Memória Educativa eu me lembrei de uma professora que me serviu muito de modelo... de que eu sou uma atriz... frustrada ou deslocada pra sala de aula, sei lá!
(Professora M.I.).

Eu... eu me sinto mais feliz comigo, agora, porque o quê que acontece? Eu me sentia frustrada porque eu queria Odontologia e eu nunca passei no vestibular. Fiz duas vezes, ralei, ralei e não consegui passar, porque eu queria só a UnB. E eu sempre me senti frustrada, porque eu não queria ser professora, queria ser dentista. E eu acho que eu descobri que eu tinha que ser professora, entendeu? Odontologia... é um curso que de repente eu até vá fazer, porque eu gosto e de repente seria uma outra opção, não a primeira, entendeu? Eu acho que eu tinha que ser professora e eu entendi isso. Professora daqui, detalhe, do PROEM. Então eu descobri isso e eu acho que eu sou mais feliz comigo agora, eu já não me sinto frustrada como eu me sentia antes. Então eu acho que isso tem tudo a ver, entendeu? Eu me sinto melhor, eu acho que na minha cabeça eu sou muito mais

resolvida e eu não era. Então, eu descobri , com essa Memória que eu, eu sou professora! (RI E CAEM LÁGRIMAS, EMOCIONANDO AS OUTRAS PESSOAS, QUE TAMBÉM CHORAM, OU, NO MÍNIMO ENCHEM OS OLHOS DE LÁGRIMAS...)
(Professora M.O).

Diante das revelações dos efeitos provocados no grupo de professores investigado podemos fazer algumas avaliações deste trabalho, sem contudo, esgotarmos o tema abordado. Dessa forma, apresentamos, a seguir, as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aprender implica saber sobre si mesmo,
aprender a se questionar, aprender a ser.*
ALICIA LISONDO



Nas décadas de 80 e 90, vários estudos realizados sobre educação e relação entre ensino-aprendizagem adotaram como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, calcado principalmente nos pressupostos filosóficos marxistas.

No Brasil, conforme apontamentos de Freitas (1994), a propagação dessas teorias ocorreu, principalmente por meio da formação de grupos de pesquisa nas universidades paulistas: USP e Unicamp, no começo das décadas de 80, quando a educação começou a ser pensada de modo diferente, a partir da abertura política.

Segundo a autora, os estudos acerca da formação de professores e

direcionamentos educacionais enfatizavam as dimensões sociais, políticas, econômicas e ideológicas dos seres, ou seja, o papel social do trabalho foi amplamente discutido.

Com a presente pesquisa, propomos que, para além da dimensão do ser social, nos voltemos também para o intrínseco do sujeito, para a dimensão do humano que transcende as ideologias vigentes. Sugerimos um olhar à constituição pessoal do professor, porém sem descontextualizarmos as condições histórico-social e econômica em que vive.

Nesta dissertação investigamos a constituição da identidade docente de professores que atuam com adolescentes em situação de risco. Refletimos sobre aspectos da história de vida dos educadores que influenciaram na sua escolha profissional e como tais aspectos podem se revelar na prática pedagógica, constituindo estilos próprios de atuação.

O caminho percorrido para atingir os objetivos propostos foi balizado pelos pressupostos da psicanálise. Analisamos alguns conceitos essenciais do referido aporte teórico, visando sustentar as investigações realizadas, ressaltando algumas possíveis conexões entre psicanálise e educação que orientaram a pesquisa.

Examinamos as dimensões psíquicas que constituem as identidades, decorrentes das marcas que se inscreveram ao longo das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa. Abordamos, então, as influências e suportes identificatórios advindos das relações parentais e sociais.

Por meio dos relatos dos sujeitos foi possível evidenciar elementos relevantes e significativos em relação às questões investigadas. Desse modo, selecionamos fragmentos que pudessem formar categorias, buscando responder aos objetivos estabelecidos.

Freud afirmava que os sujeitos, para viverem em sociedade precisam aprender a lidar com o fato de que a vida não lhes dará o gozo pleno do prazer, vislumbrando desde logo os interditos socialmente impostos. Por esse motivo adotam diferentes estratégias para lidar com a incompletude. Uma das formas compensatórias de aplacar a falta, citada pelo mestre da psicanálise, em *O mal-estar na civilização (1930)*, seria o trabalho. Seguindo tal premissa analisamos, nesta pesquisa, as escolhas docentes pelo trabalho com adolescentes em situação de risco como um dos modos encontrados pelos professores para lidarem com seus sentimentos de desamparo.

Alguns relatos indicaram: a) a necessidade de enfrentar conflitos da infância ou adolescência, havendo uma identificação dos docentes com a clientela atendida; b) a pretensão de aplacar a “dívida simbólica” adquirida com a cultura e antigos mestres que conferiram aos docentes um lugar social, a partir da educação; c) uma forte identificação com ideais de transformação social; d) a identificação com a função paterna, interditora; e) a identificação com a função materna de cuidadores.

Os professores, ao escreverem as Memórias Educativas e ao se manifestarem nas entrevistas sobre o presente na relação de trabalho, também se referiram aos seus passados, às lembranças de infância. O reconhecimento das influências de experiências de vida na escolha profissional e na constituição da identidade docente – em permanente construção - proporcionou avaliações pessoais dos professores sobre suas práticas educativas, evidenciando que este trabalho foi capaz de provocar efeitos de reflexão no grupo investigado.

Pudemos constatar que a apresentação de alguns conceitos da psicanálise ao grupo de professores investigados oportunizou ressignificações sobre a prática docente, fato que veio a corroborar com nossa intenção de possibilitar a abertura de

espaços para um modo diferente de olhar a realidade. Este “outro olhar” esclareceu e suscitou questionamentos sobre as vicissitudes da tarefa educativa, enfatizando, também, as implicações das relações interpessoais entre professores e alunos no processo de aprendizagem.

A discussão teórica pôde elucidar a questão acerca da impossibilidade de garantia do êxito escolar, convocando os professores a apostarem no ato pedagógico, visando transformar pulsões de morte em pulsões de vida, além de suportarem a posição em que são colocados por seus alunos nas relações transferenciais.

As reflexões também apontaram para a necessidade de escutar o desejo do aluno compreendendo que a felicidade e a completude não são atingíveis, mas as saídas, os “escapes” podem surgir por meio de ações criativas, mediadas pela educação.

Muitos relatos demonstraram a necessidade de criação de um espaço onde o docente possa falar e ouvir suas dúvidas, anseios e atuações. Propomos, então, que haja momentos sistemáticos e coordenados de escuta, com trocas de experiências entre os pares e ressignificações sobre escolhas e práticas educativas. Nessa perspectiva, sugerimos uma formação que resgate a subjetividade dos professores que lidam com alunos em situação de risco.

Ressaltamos que a psicanálise não propõe métodos e técnicas acerca do que deva ser feito no interior do processo educativo, mas alerta sobre crenças arraigadas a metodologias que pretendem fazer previsões e prescrições, dificultando o trabalho educativo. A psicanálise também pode contribuir com a pedagogia quando chama a atenção sobre a necessidade de passarmos a limpo nossa experiência de vida, como educandos que fomos e como educadores que estamos

sendo.

Em 1925, no prefácio à obra *Juventude Desorientada*, ao referir-se ao trabalho desenvolvido por August Aichorn com adolescentes tidos como delinqüentes juvenis, Freud sugeriu que se criassem outros meios para tratar dessas crianças e adolescentes, que não fosse a “[...] situação analítica, que exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas.” (p. 342). Apresentou a idéia de uma reeducação, pois, por motivos variados, nestes casos, a educação falhou, a constituição subjetiva desses adolescentes não se realizou.

Desse modo, Freud apontou que o conhecimento da teoria psicanalítica, além de enfatizar o valor profilático de uma psicanálise para o próprio educador, poderia trazer compreensões sobre estes jovens, ressaltando a importância de o professor servir como modelo para o aluno, já que o objetivo da educação seria: “[...] orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem”.(FREUD, 1925a, p. 341).

A partir desse pensamento freudiano, Petri (2003) considera:

No caso de lidar com crianças e adolescentes problemáticos, a educação seria considerada como ferramenta terapêutica diferente, mas não menos eficaz que a psicanálise, e vinculada a ela. (p.35).

A autora analisa que este “educador especializado” teria como princípio norteador de sua atuação dirigir-se a um possível sujeito a emergir.

Na presente pesquisa percebemos investimentos neste sentido, por parte dos professores, o que nos leva a crer nas possibilidades de conexões entre psicanálise e educação.

Enfim, concluímos que a psicanálise pode “clarear” o que está em jogo na cena educativa, inclusive a certeza da falta. A falta de garantias e certezas da correspondência entre o que se transmite e o que é apreendido, pois não se controla

o inconsciente, nem o do outro, nem o nosso. Afinal nesse mesmo prefácio Freud declara: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar”.(FREUD, 1925a, p. 341), mas não improvável que aconteçam...

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de. & RODRIGUES, M. A. M. **Imersão no processo educativo** – Módulo do Curso de aperfeiçoamento para professores de Ciências e Matemática (Pró-Ciências) da UNAB/DF (Universidade Aberta do Distrito Federal), 1997/1998.

ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de. **Ressignificação do papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de professores de Ciências e Matemática**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2001.

ALMEIDA, S.F.C. de. & LEGNANI, V. A Idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Revista Estilos da Clínica**, outubro/1999.

ALVES- MAZZOTTI, A .J.; GEWAMDSZNADJDER,F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira,1998.

ANDREOZZI, M. L. Tempo adolescente como oscilação pendular na constituição do sujeito. **Revista Psyché**, vol. V, n. 8, p. 19-35. Universidade São Marcos. São Paulo, 2001.

AZOULBEL NETO, D. **Mito e psicanálise**. Estudos psicanalíticos sobre formas primitivas de pensamento. São Paulo:Papirus,1993.

BACHA, M.N. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBIER, R. L'écoute sensible dans la formation des professionnelles de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé, 2002. Citado por: CERQUEIRA, T,C,S. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, n. 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** . Lisboa: Edições 70,1997.

BEIVIDAS, W & RAVANELLO, T. Identidade e Identificação: entre semiótica e psicanálise. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n.1, p. 129-144, 2006. Disponível em:<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50/10_BEIVIDAS.pdf>.Acesso em 10/out./2007.

BIRMAN, J. **Psicanálise, Ciência e Cultura**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

_____. **Estilo e modernidade em psicanálise**.São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Mal-estar na atualidade**. A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069/90. Ministério da Justiça, Brasília, DF.

CARRETEIRO, T.C & FARAH, B.L. Freud, dos romances familiares aos romances científicos. **Pulsional – Revista de Psicanálise**. São Paulo, Ano XV, n. 162, p. 63-71, outubro/2002.

CECCARELLI, P. R. Identidade e instituição psicanalítica. **Boletim de Novidades da Livraria Pulsional**, São Paulo, ano XII, n. 125, p. 49-56, set./1999. Disponível em: <www.ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/identidade.htm> Acesso: 11/out./2007.

CELES, L. A; Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica .In: **Pulsional- Revista de Psicanálise**. São Paulo, ano XIII, n.133, out./2000.

CERQUEIRA, T,C,S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.

CORDEIRO, C.M.C. **Do estigma social à singularidade revelada pelo discurso – Considerações sobre a escolarização de meninos e meninas de rua**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 1995.

CORDIÉ, A . **Os atrasados não existem**: psicanálise e crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVINI, J. **Representações, constituição da subjetividade e memórias**. (2006) Disponível em:<www.pedagogico.com.br/edicoes/12/artigo2258-1.asp?o=r>. Acesso em: 19/fev./2007.

DEJOURS, C Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François (Org.) **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**, v. I. São Paulo: Atlas, 1996.

ELIADE, M. Mito e realidade. São Paulo: Perspectiva, 1972. Citado por AZOUBEL NETO. **Mito e psicanálise**. Estudos psicanalíticos sobre formas primitivas de pensamento. São Paulo:Papirus,1993.

ERIKSON, E. **Identidade – juventude e crise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1976.

FLICK U. **Uma introdução a Pesquisa Qualitativa**. Rio Grande do Sul: Bookman Companhia Editora, 2004.

FILLOUX, J, C.: *Psicanálise e educação: pontos de referência*. In: **Estilos da Clínica**, v.2, n.2, p. 8-17. 1997.

FORBES, J. **Aprendendo a desaprender**. Texto não datado. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=6>>. Acesso em 26/dez./2007.

FRAGELLI, I. K. Z. e PETRI, R. A transmissão da falta, a partir da leitura do seminário IV de Lacan. **Estilos da Clínica**., dez. 2004, vol.9, n.17, p.118-127.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, M. T. A **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREUD, S. (1898). **O mecanismo psíquico do esquecimento**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1899). **Lembranças Encobridoras**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1900). **A interpretação dos sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1905). **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1908). **Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1914a). **Sobre o narcisismo: uma introdução**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1914b). **Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)**. Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1914c). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1915a). **A pulsão e seus destinos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1915b). **O inconsciente**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1917). **Luto e melancolia**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1920). **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. (1921). **Psicologia de grupo e análise do ego**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1923a). **O ego e o id**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1923b). **A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1924). **O problema econômico do masoquismo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1925a). **Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1925b). **Uma nota sobre o 'Bloco Mágico'**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1927). **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1930). **O Mal-Estar na Civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1932). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1933). **Dissecação da personalidade psíquica**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. (1937). **Análise terminável e interminável**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA-ROZA, L. F. **Freud e o inconsciente**. 21 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

_____. **Introdução à metapsicologia freudiana – vol.3** – Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

_____. **Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

GUIRADO, M. **Psicanálise e Análise de Discurso – Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico**. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

GUTIERRA, B.C.C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes.** São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. O mestre (im)possível de adolescentes. In: **ANAIS DO COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO, UNIVERSIDADE PARIS XIII: "Modernité des liens fraternels et conjugaux - Fraternité ou communautarisme?"** outubro de 2001. Disponível em: < <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lvida/cologuios.htm>.> Acesso em 9/set./2007.

HUTZ, C. & Koller, S.H. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua In: **Revista Estudos de Psicologia**, 1996, v.2, n. 1, p. 175-197. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a11v2n1.pdf>.>. Acesso em: 27/dez./2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Trad.: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KÃES, R. O sujeito da herança. In: KÃES, R. et al. **Transmissão da vida psíquica entre gerações**, p. 9-26. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação. O mestre do impossível.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens.** A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise.** 6. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1985.

LISONDO, A .B.D. No fim do milênio: Por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LOBROT, M. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar,1992.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEZAN, R. **A vingança da esfinge.** Ensaios de psicanálise.São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Freud, a trama dos conceitos.** São Paulo: Perspectiva,2002.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

MOLAIB, M. F. N. Crianças e adolescentes em situação de risco e suas relações com a instituição Conselho Tutelar. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 1015, abr./

2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8231>>. Acesso em: 27/ dez./ 2007.

MONTEIRO, E. A . Estilo: a psicanálise na formação de educadores. **Anais do 6º Colóquio LEPSI IP/FE-USP**. Nov. 2006. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032007000100029&lng=es&...-24k->. Acesso em: 18/nov./2007.

NASIO, J.D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

_____. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, et al. **PROEM: Sua história e suas perspectivas** –Trabalho de conclusão do Curso de Pós-graduação em Informática na Educação. Brasília-DF, 1995.(não publicado).

OLIVEIRA, E.A. Risco Psicológico. **Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Instituto de Psicologia, v. 14, n. 1, p. 19-26. Brasília, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PELLEGRINO, H. Pacto edípico e pacto social. In: PY, L.A . et al. **Grupo sobre grupo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Anna Blume, 2003.

PETRINI, J.C. **Pós-modernidade e família**. Bauru: Ed. Edusc, 2003.

POLI, M. C. **Clínica da exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RASSIAL, J. J.. A adolescência como conceito da teoria psicanalítica. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Adolescência – entre o passado e o futuro, p. 45-72. Porto Alegre, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1983.

SELLTIZ, C. et. alii. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Herder, 1974.

SIGNORELLI, E. C. **Profissão professor-** (2006). Disponível em: <<http://www.ciadaescola.com.br/artigos/resultado.asp?categoria=43&codigo=60>>. Acesso em: 16/fev./2007.

VOLICH, R.M. O cuidar e o sonhar. Por uma outra visão da ação terapêutica e do ato educativo. In: **O mundo da saúde**, ano 24, v.4, jul/ago 2000, p. 237-245. São Paulo .

IV. APÊNDICES

IV.1 – Modelo de instruções/sugestões para a escrita da Memória Educativa:

A elaboração da memória educativa é um processo de construção e (re) construção de sua identidade como professor. Por este motivo, ela tornou-se um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

Neste sentido, nossa proposta inicial é a de que, num primeiro momento, prezado (a) professor (a), você possa fazer uma volta ao passado com a intenção de resgatar pessoas, episódios e ou situações das experiências vivenciadas em sua vida escolar. Esta nossa sugestão tem como objetivo considerar a sua dimensão histórica e as vicissitudes do seu processo de formação.

Procure percorrer cada etapa da sua história de vida educativa, detendo-se, inicialmente, em sensações visuais, olfativas, táteis ou auditivas relacionadas ao espaço físico da escola e da sua sala de aula, professores e colegas, e concentrando-se, depois, em episódios e sensações significativas ligadas a esse ambiente.

Tente se lembrar de fatos marcantes, tais como: o professor que mais ou menos gostou; as disciplinas em que sentiu maior dificuldade ou o inverso; os conteúdos aprendidos com prazer e aqueles “custosamente” decorados; as atividades realizadas em sala nas quais o tempo passava e você nem percebia; as atividades monótonas e intermináveis; etc.

Então, na medida em que você se sentir mais à vontade, procure identificar, de forma mais sistematizada, alguns elementos deste processo:

- que você aprendeu e como esses conteúdos foram ensinados/aprendidos (metodologia);
- as relações professor-aluno e o *clima* vivido em sala de aula

(comunicação, estilos e posturas dos professores que marcaram positiva/negativamente);

- como se processava a avaliação (modalidades/freqüência);
- como você se sentia na “*pele*” de aluno (alegria, medos, regras, cobranças...);
- relações família – escola – sociedade (como sua família se envolvia e/ou não com as questões da escola)

Finalmente, após identificar e relatar os aspectos sugeridos, procure distanciar-se um pouco da situação de sujeito do processo e tente analisar o seu discurso. Procure problematizar alguns aspectos essenciais do relato, trazendo-os para o presente:

- que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar?
- que relação existe entre o que me foi ensinado e como foi ensinado e os meus procedimentos e posturas em sala de aula ?
- como é que, depois de tudo o que vivi e das vicissitudes do processo de minha formação tornei-me professor?
- como percebo e vivencio hoje os papéis do professor e do aluno a partir das experiências escolares anteriores?

É importante ressaltar que este roteiro é uma sugestão. Não significa que, necessariamente, tenha que ser seguido na íntegra.

Também não se atenha ao número de páginas do seu relato. Não existe um limite pré-determinado. Sinta-se livre.

Você pode, também, se desejar, anexar fotos, bilhetes ou imagens que considerar importantes.

IV.2 – Modelo do Questionário

QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE: *A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR*

Mestranda: **Márcia Barra Milhomens Chauvet**

UnB – FE – Mestrado em Educação

Você aceitou o convite para participar de uma pesquisa de mestrado sobre o tema:
*IDENTIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO
COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: UMA LEITURA
PSICANALÍTICA*

Solicito que, por gentileza, preencha o seguinte questionário, que visa identificar algumas características iniciais quanto à formação e atuação docente dos sujeitos que farão parte desta pesquisa, bem como algumas opiniões/contribuições acerca do tema que procuro investigar.

Vale destacar que sua identidade permanecerá em sigilo.

Desde já, agradeço a colaboração!

Por favor, preencha os dados abaixo:

- Professor Professora
- Idade: _____
- Tempo de Magistério Anos Meses
- Sua formação:

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

- Questões:

- 1) O que você pensa sobre a afirmação: “O professor é uma pessoa”?
- 2) Você acha que sua história de vida tem repercussões na sua prática pedagógica? De que forma?
- 3) Por que você escolheu como profissão ser professor (a)?

IV.3 – Modelo da Entrevista Individual

ENTREVISTA SEMI-ABERTA

1. No questionário, você conta um pouco como escolheu a profissão docente. Há algo mais a acrescentar sobre como escolheu ser professor (a)?
2. Sua família influenciou ou interferiu de forma positiva ou negativa em sua escolha? Como?
3. Como você se define enquanto professor (a)?
4. Como você acha que os alunos te vêem como professor, como pessoa?
5. Você tem algum modelo de professor (a) com o qual se identifica? Em caso negativo, justifique.
6. Cite algumas características que você considera admiráveis e importantes em uma pessoa.
7. Cite também algumas características que, no seu ponto de vista, são fundamentais a um professor
8. Na sua opinião, em que medida a aprendizagem do aluno está relacionada com a postura do professor?
9. Como você iniciou seu trabalho com alunos em situação de risco pessoal e/ou com defasagem escolar?
10. Como você se sente implicado neste trabalho com adolescentes em situação de risco?
11. Você acredita que os alunos em situação de risco podem ser re-inseridos na vida escolar e social? De que modo a escola e os professores podem colaborar com este processo de re-inserção?

IV.4 – Modelo da Entrevista semi-aberta para o Encontro Reflexivo com o grupo de professores

1. Vocês acreditam que, por meio da memória educativa e entrevista, onde “revisitaram” seus passados, foi possível desvelar alguns aspectos de suas histórias de vida, que expliquem o porquê de terem abraçado o magistério como profissão?
2. O que somos, pessoalmente, está relacionado ao quê e como ensinamos?
3. Vocês concordam com as autoras do artigo que lemos, quando asseveram que: “[...] Não há modelo de prática pedagógica imune ao imprevisto, nem que possa justificar cientificamente todos os seus efeitos [...]”? Por quê?
4. Vocês consideram importante que os professores se juntem aos seus pares, para trocarem experiências e pontos de vista? Por quê?
5. Vocês acham que é... que seja possível disponibilizar alguns conhecimentos do aporte psicanalítico a professores? Será possível haver interlocuções entre psicanálise e educação?

IV.5 – Modelo de Termo de Concordância

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRANDA: MÁRCIA BARRA MILHOMENS CHAUVET

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____,
professor (a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lotado (a) na escola PROEM – Escola do Parque da Cidade, venho, por meio deste **termo de concordância**, formalizar minha participação voluntária como sujeito de pesquisa do projeto da mestranda Márcia Barra Milhomens Chauvet, cujo tema é a constituição da identidade e a opção pela docência com adolescentes em situação de risco.

Assinatura

Brasília, março de 2008.

IV.6 – Modelo de Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Márcia Barra Milhomens Chauvet**, mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, me comprometo a respeitar os participantes desta pesquisa, preservando suas identidades originais, e atribuir, quando necessário, um pseudônimo para dar voz à informação.

Assinatura

Prof^a Dr^a Inês Maria M. Z. P. de Almeida
Orientadora

Brasília, março de 2008.

IV.7 – Questionário respondido pelo sujeito de pesquisa M.I.**QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE:
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

Mestranda: **Márcia Barra Milhomens Chauvet**

UnB – FE – Mestrado em Educação

Você aceitou o convite para participar de uma pesquisa de mestrado sobre o tema: **IDENTIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Solicito que, por gentileza, preencha o seguinte questionário, que visa identificar algumas características iniciais quanto à formação e atuação docente dos sujeitos que farão parte desta pesquisa, bem como algumas opiniões/contribuições acerca do tema que procuro investigar.

Vale destacar que sua identidade permanecerá em sigilo.

Desde já, agradeço a colaboração!

Por favor, preencha os dados abaixo:

- Professor Professora
- Idade: 58 anos
- Tempo de Magistério: (28) Anos () Meses
- Sua formação:

(X) Graduação: Letras

(X) Pós-graduação:

- 1) **Curso de Especialização em Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares- 7º. CEABE – Curso de pós-graduação *lato-sensu*.**

Promoção: Universidade de Brasília – UnB - Departamento de Biblioteconomia / Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares – CBBPE/ FEBAB/ Instituto Nacional do livro – INL / Fundação de Apoio ao Estudante- FAE .

Período: AGO a DEZ 1998.

Carga Horária: 360 (trezentos e sessenta) horas

Obs.: Direitos Autorais para publicação cedidos à Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares (CBBPE) / INL.

Monografia: **“Pagando Sapo na Bibli” – Uma Tentativa de Resgate da Memória não Registrada – Gíria de moradores da periferia do DF- “menores de rua”.**

2) Curso de Especialização em Administração Escolar (pós-graduação *lato-sensu*)

Promoção: Universidade Castelo Branco- Faculdades Integradas Castelo Branco

Período- 01.OUT. 1994 a 1o. MAR. 1995

3) Educação Especial no Sistema Penitenciário (pós-graduação *lato-sensu*)

Promoção: Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin

Período: AGO. 2006 a JUN. 2007

Carga Horária: 480 (quatrocentos e oitenta) horas

* Questões:

1) O que você pensa sobre a afirmação: “O professor é uma pessoa”?

Acho que é uma afirmativa que não se pode questionar. Antes do profissional, o indivíduo é um ser humano único, quer seja na sua constituição física, biológica, espiritual, psíquica ou social...

Esses mesmos aspectos são fatores preponderantes na construção da trajetória ou da história de vida, isto porque as condições sociais, o momento histórico, o meio onde estamos inseridos não nos tornam iguais, padronizados. Somos seres sociais, mas interagimos movidos, cada qual enquanto indivíduos, a partir de nossas próprias motivações, quer sejam elas desencadeadas por fatores externos e/ou internos. Então, mesmo recebendo influências, e elas são inevitáveis, estas perpassam pelo nosso crivo subjetivo.

Posso citar alguns exemplos daquilo que faço com meus alunos quando sinto que estão tentando me experimentar ou provocar: “Eu sou gente igualzinho a vocês, faço xixi, coco, sinto dor, tenho medo, vontade de chorar quando fico triste... Não sou nem quero passar para vocês a imagem de super-mulher! Portanto, me respeitem não só pela minha condição de professora, mais estudada, mais velha... Eu quero ser respeitada como eu respeito vocês: como gente!”

2) Você acha que sua história de vida tem repercussões na sua prática pedagógica? De que forma?

Sim. Assim como acho que a prática pedagógica também influencia a minha vida pessoal. Embora alguns manuais antigos dissessem que ao entrar em sala de aula, a vida pessoal deveria ficar do lado de fora, a verdade é que nós não somos seres compartimentados. Todas as minhas experiências fazem parte de minha vida, assim como a profissão, porque ela é a concretização do lado humano no sentido literal do que seja ser HUMANO. É a nossa escolha, seja ela arbitrária ou não.

Se escolheram por nós, significa que no campo pessoal nossas escolhas também seguem esse mesmo paradigma.

Mesmo fazendo parte de universos diferentes, quer pela idade, quer pela condição social, ao me colocar no lugar do meu aluno ou minha aluna, procuro, através da empatia e trocas, que encontremos, juntos, saídas para esse grande e constante desafio da educação.

3) Por que você escolheu como profissão ser professor (a)?

Quando eu era pequena, meu avô dizia que eu seria a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras. Me deixou muitos poemas, traduções, contos com dedicatória: “Para M. ler aos dez anos...”

Durante algum tempo eu achava mesmo que seria escritora...Mas depois de alguns anos decidi que seria advogada, como meu pai.

Mais uma vez, a família me motivou: minhas primas mais velhas foram fazer Normal e eu via os trabalhos que elas faziam, fui me inspirando e decidi, aos doze anos, que seria também professora. Fiz o curso Normal em uma época em que ser professor “já era...”.

Prestei vestibular e freqüentei dois semestres da Faculdade de Biblioteconomia. Abandonei, porque não me sentia inserida em um ambiente em que não pudesse “trocar” efetivamente.

Já morando em Brasília, fiz Letras. Mas... O mundo dá voltas: Hoje atuo em biblioteca e acredito ser o lugar ideal para essa “troca” de saberes.

A minha primeira aula prática foi numa biblioteca...Nada é por acaso!

IV.8 – Entrevista concedida pelo sujeito de pesquisa M.I.

- 1. No questionário, você conta um pouco como escolheu a profissão docente. Há algo mais a acrescentar sobre como escolheu ser professor (a)?**

Como respondi no questionário, na época em que escolhi esta profissão, já não era mais “bacana” ser professora. Era uma profissão comum. Mas via minhas primas, mais velhas e ...politizadas tornando-se professoras, então acho que isso me influenciou na escolha por ser professora. Além do mais, tinha o desejo e investimento de meu avô, que me levaram a cursar Letras, daí, pra virar professora, foi um passo!

- 2. Sua família influenciou ou interferiu de forma positiva ou negativa em sua escolha? Como?**

Como relatei no questionário... tive a influência de minhas primas, de certa maneira do meu avô, porque cursei letras... Meus pais gostaram! Minha mãe queria que eu fosse bibliotecária, ou professora que trabalhasse em biblioteca, mas, como relatei na memória educativa, apesar de eu pensar apenas em ser professora de Língua Portuguesa, acabei mesmo me apaixonando por ministrar aulas nun ambiente de biblioteca...

- 3. Como você se define enquanto professor (a)?**

Pode parecer piegas, mas a minha profissão é a minha grande paixão.(BALANÇA A CABEÇA EM SINAL POSITIVO)... Não sei se ao repassar algum conhecimento, os alunos aprendem alguma coisa... Mas tenho certeza de que sou um referencial por transmitir emoção e prazer de estar com eles, vivenciando e compartilhando o saber. (AFIRMA DE MODO ENFÁTICO, PRECISO).

Às vezes, eles dizem que eu falo mais que o “homem da cobra”.(RISOS) Ficam também muito bravos quando dou “pausa” num filme, para chamar a atenção para algum detalhe ou fazer algum questionamento. Mas, de quando em quando, recebo um retorno: “M., eu vi aquele compositor que você ama na televisão!” Ou, na Feira do Livro, quando um aluno vem com um livro sobre Getúlio Vargas e diz: “Foi esse que se matou? Vamos comprar esse livro?”

Ou, quando depois de tentar encontrar um texto sobre um assunto para uma apresentação, recebo de presente de um aluno um Rap que traduz todo o conteúdo discutido... (PERCEBE-SE O SEMBLANTE EMOCIONADO DA ENTREVISTADA).

Brinco muito com meus alunos, dou bronca, sou amiga, confidente, gosto de contar história, ler para eles.

4. Como você acha que os alunos te vêem como professor, como pessoa?

Acho que de modo parecido como me vejo como professora. Como já disse, às vezes tenho retornos que me fazem sentir bem, por fazer o que gosto e acredito. Um desses retornos, são algumas cartas que recebo de ex-alunos. Elas ilustram histórias que dividimos. Uma delas faz referência a um livro que presenteei a um aluno, quando me aposentei, depois eu retornei ao trabalho, prestando um novo concurso. É o livro “Meu amigo pintor” de Lygia Bojunga.

O aluno passava por um momento difícil no campo pessoal, em relação à identidade sexual e relacionamento com seus colegas e familiares. Nesta carta, ele me confidenciou que se identificou com o personagem “pintor”, que tinha se suicidado. Ele contou também sobre um relatório que fez sobre a sua vida, suas relações e dificuldades...(PENSATIVA)

Além da carta, uma colega me telefonou contando que o aluno MC não estava muito bem. Comecei a procurar de-ses-pe-ra-da-men-te seu endereço e fui até sua casa, no entorno. Depois de horas até encontrar seu endereço, cheguei em sua casa, onde o encontrei sozinho. Eu estava acompanhada de duas amigas.

Após conversarmos, ele confessou ter pensado em dar cabo a sua vida, ingerindo uma planta venenosa. Conversamos muito e consegui convencê-lo a procurar apoio dos professores e profissionais que pudessem ajudá-lo. Nesse dia, ele me entregou o tal relatório que guardo até hoje. Nele, ele conversa com o seu outro “eu” mudando as cores da tinta da caneta e se desenha perdido, com dúvidas... O M.C. desenhava muitíssimo bem, era um artista extremamente sensível num meio que não aceitava, nem entendia sua sensibilidade.

Sei que, depois disso, ele fez o Curso Normal, e é professor, mas nunca conseguiu passar na UnB. Seu grande sonho era fazer Artes Plásticas.(PENSATIVA).

5. Você tem algum modelo de professor (a) com o qual se identifica? Em caso negativo, justifique.

Eu tive uma professora no curso Normal que foi meu grande modelo: Célia L. (PAUSA. SORRI E CONTINUA) Engraçado que ela estudou com minha mãe que me contou ter sido uma colega apagada, retraída. Mas como professora foi um furacão! Revolucionou não só minha cabeça, como as de toda uma geração de normalistas, no Instituto de Educação. Ela era professora de História, uma das maiores autoridades em história do Estado do Rio de Janeiro. Mas trabalhava teatro conosco. E os festivais de história...(LEMBRA-SE COM UM SEMBLANTE ANIMADO E SAUDOSISTA)

Ela era tão envolvida em seu trabalho, que nós, alunas, íamos ensaiar em sua casa, compartilhávamos do convívio com seus filhos.

Ela faleceu num acidente de carro....(PAUSA). Fui à missa de sétimo dia (tinha chegado aquele dia em Niterói). Mais tarde me contaram que, ao me ver, sua filha que até então não chorara, caiu em prantos, tal era a empatia que havia entre nós.

Durante esses vinte e tantos anos que trabalho no PROEM também pude vivenciar muitas experiências com meus colegas. Aprendi e aprendo muito com eles, pois nosso trabalho só tem significado se for compartilhado com os parceiros de luta. “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade” – Raul Seixas.

6. Cite algumas características que você considera admiráveis e importantes em uma pessoa.

Comprometimento e... nunca desistir de fazer aquilo que gosta, que considera correto, que acredita... Honestidade e justiça também são fundamentais!

7. Cite também algumas características que, no seu ponto de vista, são fundamentais a um professor.

Eu acho que os alunos aprendem melhor com um professor verdadeiro!(RESPONDE CONFIANTE)

8. Na sua opinião, em que medida a aprendizagem do aluno está relacionada com a postura do professor?

Há que se ter autoridade no sentido real desta palavra. E, para se ter autoridade, o aluno deve reconhecê-la na figura do professor enquanto pessoa, nos seus atos, coerência, conhecimento, bagagem, experiência.

Por outro lado, essa bagagem não deve resumir-se num abismo entre as partes envolvidas: educador-educando. Até porque, os papéis, muitas vezes, durante o processo ensino-aprendizagem são, ou devem ser, invertidos, intermitentemente, para que haja a tão decantada interação.

Sendo assim, o “mestre” deve despir-se dessa carapaça de mestre, senhor e conhecedor único e absoluto repassador do saber, visto que, sem a cumplicidade e convivência das partes envolvidas no processo, o diálogo é interrompido.

Se, no afã de se livrar dessa carapaça e do estigma de tradicional, o educador se traveste de “moderninho”, incorporando o estereótipo do professor “descolado”, liberado, num processo artificial de fora para dentro enquanto educador, todo o processo vai por água abaixo.

Ora, o aluno, ao contrário do que muitos pensam, não é um mero objeto passivo da educação. É perspicaz e capta, num piscar de olhos, quando está sendo manipulado.(OLHOS BEM ABERTOS, EM ALERTA, ENFATIZANDO SUA FALA)

O professor deve sim, ser sedutor! A sedução no sentido de levar o outro a querer participar da mesma aventura. Compartilhar de algo prazeroso para as partes envolvidas. Não um “Don Juan” que seduz para depois descartar.(BALANÇA A CABEÇA EM SINAL NEGATIVO)

O aluno capta a verdade. Há que ser verdadeiro!

(PAUSA...RESPIRA FUNDO E CONCLUI)...Resumindo, o professor deve se posicionar como interlocutor, parceiro, amigo e um modelo que, com sua postura possa estabelecer regras e limites, pois também as cumpre e respeita.

9. Como você iniciou seu trabalho com alunos em situação de risco pessoal e/ou com defasagem escolar?

Bem, vou responder a esta pergunta contando três passagens da minha história:

1º: Nasci e fui criada em Niterói- R.J., local onde os morros e as favelas circundam todos os bairros e a interação entre as comunidades carentes e as demais classes é feita via relações de trabalho e, de forma mais democrática, na praia – espaço de acesso comum e outros tais como blocos carnavalescos, “botecos” etc.

Apesar desta relação pacífica e amistosa, desde pequena, intuitivamente, sentia o abismo existente entre esta pseudo-integração, talvez pela forma “agradecida” com que os moradores do morro próximo à casa dos meus avós tratavam meus familiares.

A casa dos “S.N.”⁶ era o Q.G., o pronto-socorro, quer no fornecimento de água, telefone para emergências, “aplicação de injeção, aulas particulares etc.(LEMBRA ANIMADA).

Minha mãe e minha madrinha, que eram as filhas mais novas e mais abertas social e politicamente, contavam que as irmãs mais velhas se incomodavam com “messianismo” destas. Resumindo: Há poucos anos, nas bodas de ouro de minha madrinha, revi uma de suas afilhadas, alfabetizada por ela, também professora, filhos formados e, que ao longo da sua trajetória manteve uma amizade compartilhando momentos difíceis e alegres...

Minha avó morou nesta casa até completar oitenta e poucos anos. Nunca se sentiu ameaçada, pelo contrário, sentia-se protegida neste local a três passos do morro. Foi nesta casa que nasci.(SORRI, SAUDOSA).

⁶ Iniciais utilizadas para designar um sobrenome de família.

2º: Quando cheguei em Brasília, em lua de mel, no hotel onde morei por três meses, estabeleci o primeiro contato com meninos oriundos da “periferia”. Foram meus primeiros amigos, em minha nova morada(SUSPIRA). Eles engraxavam sapatos, eram enxotados pelos funcionários, mas estavam sempre por perto. Muitas vezes não voltavam para casa por não terem conseguido faturar o “leite” para levar para a mãe.

O que me chama a atenção é que só, recentemente, me lembrei deste fato. Coincidência???(RISOS....)

3º: Anos mais tarde, num curso de especialização, fui inquirida por um dos professores que me chamou de masoquista, por trabalhar com alunos em situação de risco. Após refletir sobre a provocação, pude responder ao seu questionamento na introdução da minha monografia sob o título: “O educador de menino (a) de rua – um masoquista?”, dizendo que SIM. Os motivos histórico-sociais que me levam a esta escolha talvez tenham sido respondidos nesse relato. Quanto às causas freudianas..(RISOS). Preciso analisar um pouco mais. Ouso, no entanto, fazer uma inferência empírica, à luz da psicanálise: Sua curiosidade (dele) não terá sido um mero ato-falho, no caso, projeção?(SORRI NOVAMENTE).

10. Como você se sente implicada neste trabalho com adolescentes em situação de risco?

Costumo pensar o seguinte: “A serviço de que ou de quem exerço minha profissão?” e “Como resgatar a cidadania revertendo a situação de exclusão escolar e social em que se encontram a maioria dos nossos alunos?”

Busco respostas para estas perguntas há mais de vinte anos de prática e luta, porque acredito que esse processo de construção de cidadania pressupõe tempo, disponibilidade e envolvimento. Ou seja: com a crença de que só através do acesso à EDUCAÇÃO, com todas as letras maiúsculas e, não com um pseudo-processo “ensino-aprendizagem”, construiremos com nossos meninos e meninas uma sociedade mais justa e igualitária. (RESPONDE CONFIANTE)

E mais, penso que esses questionamentos e buscas devem ser renovados e avaliados para que as pessoas envolvidas neste processo não se deixem “engessar” em suas verdades sedimentadas. (CONCLUI EM TOM INCISIVO).

11. Você acredita que os alunos em situação de risco podem ser reinseridos na vida escolar e social? De que modo a escola e os professores podem colaborar com este processo de re-inserção?

Sim!!! Essa é minha utopia.(RESPONDE MEXENDO A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO). E, complementando o que eu acabo de dizer, em relação à crença na reintegração social através da EDUCAÇÃO, acredito que será possível se nós, educadores:

(M. ENUMERA CONTANDO NOS DEDOS)

- nos despojarmos das nossas verdades sedimentadas;*
- quisermos enxergar a linguagem corporal de nossos alunos;*
- fizermos a leitura das palavras não ditas, atravessadas em suas gargantas num pedido de socorro, travestido de impropérios e palavrões ou no toque, na carícia camuflada em tapas e pontapés;*

- olharmos fundo em seus olhos e não precisarmos dizer nada;*

E se, nesse momento, eles captarem empatia, transparência e verdade...

... É preciso que se faça um exame de consciência: professor, escola, sociedade:

Vamos reproduzir o Sistema e só aceitar de nossos alunos as sugestões que eles têm internalizadas, pois não conhecem ou vivenciam outras?

Se as situações-limite fazem parte do cotidiano deles, só devemos oferecer-lhes propostas/soluções limites?

E... Se começarmos a juntar com eles os caquinhos, desvendando passo-a-passo o quebra-cabeça, aceitando esse grande desafio?

Nós, professores-alunos e alunos-professores daremos o primeiro passo para a reconstrução dos valores essenciais desses seres Humanos, com H maiúsculo.(FINALIZA CONFIANTE).