



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

**O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES À LUZ DA
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ

**BRASÍLIA
2024**

ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ

**O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES À LUZ DA
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida.

**BRASÍLIA
2024**

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

D(DE QUEIROZ, ANDRESA
O (IM) POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES À LUZ DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO
/ ANDRESA DE QUEIROZ; orientador Inês Maria Almeida. --
Brasília, 2024.
139 p.

Tese (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. mal-estar docente. 2. Psicanálise. 3. Educação
Integral. 4. Educação em tempo Integral. 5. PROEITI. I.
Almeida, Inês Maria, orient. II. Título.

Andresa Carolina Caixeta Campos de Queiroz

O (im)possível mal-estar docente no contexto da escola em tempo integral: reflexões à luz da psicanálise e educação

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília,

Dissertação de Mestrado defendida em 29 de novembro de 2024, submetida à banca examinadora constituída pelos seguintes avaliadores:

Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Presidente

Prof^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília
Examinador Interno

Psi. Dr.^a Andréa Leão Leonardo-Pereira de Freitas
Secretaria Municipal de Educação de Manaus
Examinador Externo

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Programa PPPG Artes-Profartes/IDA
Examinador Suplente

“Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas”.

Anísio Teixeira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante em minha vida.

Ao meu marido e aos meus filhos, meus grandes amores, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e fortalecendo nos momentos mais difíceis.

À minha mãe e à minha amada vovozinha, meu porto seguro e parte do que hoje sou.

À minha querida orientadora, Dr.^a Inês Maria, pelos laços eternos de aprendizado que ficarão para sempre marcados em minha memória e por ter depositado sua confiança em meu trabalho, auxiliando-me com muito amor e dedicação ao longo de toda essa caminhada.

Às “mais amadas” companheiras de caminhada, Luana e Caren, que me acolheram e auxiliaram com muito carinho durante todo esse percurso, e à minha amiga Carol, que, além de ser minha companheira de profissão, ingressou comigo nessa jornada, sendo meu apoio e segurança até o fim.

Aos professores Dr.^a Andréa Leão Leonardo Pereira de Freitas, Dr.^a Maria Clarisse Vieira e Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, por terem aceitado carinhosamente meu convite e por suas ricas contribuições em minha banca de defesa.

RESUMO

Segundo Freud (1925), educar é uma das profissões da ordem do impossível, evidenciando os desafios enfrentados pelos educadores. Para Freud (1930), o mal-estar é inerente à vida em sociedade e inevitavelmente atinge os professores. No contexto do Ensino Integral em Tempo Integral (PROEITI), este estudo busca, à luz da psicanálise e educação, investigar se a rotina dos professores dessa modalidade está associada à manifestação de sintomas de mal-estar profissional, considerando as demandas específicas do modelo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas e memórias educativas com seis professoras do Ensino Fundamental I da Rede Pública do DF. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) identificou três eixos temáticos: “a constituição do ser docente”; “o estudante e a escola em tempo integral na ótica docente”; e “o exercício da docência na escola em tempo integral: entre o bem e o mal-estar”. Os resultados apontam que, embora o PROEITI não seja a causa direta do sofrimento docente, atua como catalisador, intensificando o mal-estar. Isso se deve à sobrecarga de funções pedagógicas, burocráticas e emocionais, à precarização escolar e às demandas por resultados. Além disso, o modelo desconsidera os ritmos individuais das crianças, restringindo sua vivência plena da infância, o que também impacta os docentes. Assim, o mal-estar transcende questões estruturais e se enraíza na subjetividade do professor, influenciada por aspectos político-sociais e pela própria essência da profissão, comprometendo sua saúde emocional e a dinâmica pedagógica.

Palavras-chave: mal-estar docente; Psicanálise; Educação Integral; Educação em tempo Integral; PROEITI.

ABSTRACT

According to Freud (1925), educating is one of the impossible professions, highlighting the challenges faced by educators. For Freud (1930), discomfort is inherent to life in society and inevitably affects teachers. In the context of Full-Time Comprehensive Education (PROEITI), this study seeks, in the light of psychoanalysis and education, to investigate whether the routine of teachers in this modality is associated with the manifestation of symptoms of professional malaise, considering the specific demands of the model. The research, with a qualitative approach, used semi-structured interviews and educational memories with six elementary school teachers from the DF Public Network. The content analysis proposed by Bardin (2016) identified three thematic axes: “the constitution of being a teacher”; “the student and the full-time school from a teaching perspective”; and “full-time teaching at school: between good and bad”. The results indicate that, although PROEITI is not the direct cause of teacher suffering, it acts as a catalyst, intensifying discomfort. This is due to the overload of pedagogical, bureaucratic and emotional functions, the precariousness of schooling and the demands for results. Furthermore, the model disregards children's individual rhythms, restricting their full childhood experience, which also impacts teachers. Thus, malaise transcends structural issues and takes root in the teacher's subjectivity, influenced by political-social aspects and the very essence of the profession, compromising their emotional health and pedagogical dynamics.

Keywords: teacher malaise; Psychoanalysis; Integral Education; Full-time education; PROEITI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo metodológico de construção da memória educativa.....	72
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular de Referência para Jornada Escolar da Rede Integradora de ensino.....	39
Quadro 2 - Matriz Curricular de Referência para a Jornada Escolar de Tempo Integral – 10h	40
Quadro 3 - Psicanalistas debatem o mal-estar na profissão do professor.....	56
Quadro 4 - Quantitativo de sujeitos da pesquisa.....	65
Quadro 5 - Informações gerais dos sujeitos da pesquisa.....	65
Quadro 6 - Roteiro para as entrevistas.....	68
Quadro 7- Relação com a matemática no período escolar.....	81
Quadro 8 - Aspectos que contribuem para o bem e o mal-estar na profissão.....	95
Quadro 9 - PROEITI X Escola Regular.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade
EC	Escola Classe
ETI	Educação em Tempo Integral
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEITI	Projeto de Escola Integral em Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RA	Região administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

MINHAS MEMÓRIAS: RETORNANDO AO PASSADO E REFLETINDO SOBRE O PRESENTE.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	25
2.1 Breve histórico da educação em tempo integral.....	25
2.2 A educação integral na legislação brasileira.....	29
2.3 A educação em tempo integral no Distrito Federal.....	34
3 INTERLOCUÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO.....	42
3.1 As clínicas públicas de Freud: psicanálise para todos, não privilégio de alguns.....	42
3.2 A psicanálise no Brasil.....	45
3.3 O (im)possível diálogo entre a psicanálise e a educação.....	49
4 MAL-ESTAR DOCENTE: REFLEXÕES E ENTRELAÇAMENTOS.....	54
5 MÉTODO DE PESQUISA.....	61
5.1 Lócus de pesquisa.....	62
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	63
5.3 Aspectos éticos da pesquisa.....	65
5.4 Trajetória da pesquisa.....	66
5.5 Instrumento de pesquisa.....	67
5.5.1 <i>Entrevista semiestruturada</i>	67
5.6 Dispositivo de pesquisa.....	69
5.6.1 <i>Memória educativa</i>	70
6 O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO ENSINO INTEGRAL: ANÁLISE DE DADOS.....	73
6.1 Eixos Temáticos.....	74
6.1.1 <i>A constituição do ser docente</i>	75
6.1.2 <i>O estudante e a escola em tempo integral na ótica docente</i>	83
6.1.3 <i>O exercício da docência na escola em tempo integral: tecendo laços entre o bem e o mal-estar</i>	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	127
APÊNDICE B - ASPECTOS GERAIS (IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES).....	128
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	129
APÊNDICE D - PERCURSO DA MEMÓRIA EDUCATIVA.....	131
ANEXO A - MEMORANDO Nº 23/2024 – SEE/EAPE/DIOP.....	133
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- Nº 6.950.700.....	134

MINHAS MEMÓRIAS: RETORNANDO AO PASSADO E REFLETINDO SOBRE O PRESENTE

Minha história de vida começou em outubro de 1982, na cidade de Brasília, e minha trajetória escolar iniciou-se em 1986 na mesma cidade. Curiosamente, dentre todas as fases da minha vida, é a infância que guardo com maior nitidez na memória. Lembro-me de cheiros, texturas, gostos e de fatos bons e ruins com riqueza de detalhes, e minha experiência escolar não é exceção.

Aos quatro anos de idade, ingressei em uma escola particular chamada Jardim de Infância Tagarela. Era uma escola pequena, que funcionava em algumas casas da mesma rua. Recordo-me com clareza do meu primeiro dia de aula: minha mãe fez "maria-chiquinhas" em meus cabelos e disse que logo eu aprenderia a ler e escrever. Lembro-me do uniforme vermelho, de entrar tímida na sala e me sentar em uma mesa com outros coleguinhas, sentindo aquele frio na barriga e a expectativa de finalmente viver algo que já imaginara inúmeras vezes.

Guardo com carinho as lembranças das músicas, dos passeios e das festas escolares, das quais nunca gostei de participar, mas era "obrigada" pela minha mãe, que adorava essas celebrações e achava importante minha presença em cada evento escolar. Minha primeira professora no Jardim I não era a mais carismática ou afetuosa, mas, mesmo assim, eu a adorava e amava ir à escola, chorando sempre que precisava faltar.

No ano seguinte, no Jardim II, tive uma professora que se tornou uma das figuras mais marcantes da minha trajetória escolar. Ela era extremamente amorosa e gentil comigo e com as demais colegas. Durante esse período, vivi um episódio que guardo com muito carinho: peguei catapora de forma severa, com lesões por todo o corpo, incluindo a garganta e a sola dos pés, o que me deixou incapaz de realizar qualquer atividade e me afastou da escola, algo que me entristecia profundamente.

Para minha surpresa e felicidade, minha querida professora foi me visitar em casa, acompanhada da minha ex-professora. Elas trouxeram como presente um conjunto de pulseira, brinco e colar. Esse momento foi mágico e fez com que me sentisse especial. Enquanto estive afastada, minha professora enviava regularmente as atividades escolares por meio de uma coleguinha, sempre acompanhadas de recados carinhosos. Sem dúvida, esse foi o ano mais especial da minha educação infantil, pois me senti valorizada e acolhida nos momentos em que mais precisei.

Em 1989, entrei na pré-escola e tive uma professora que se mostrava sorridente e afetuosa diante dos pais, mas, com os alunos, era extremamente agressiva, ríspida e impaciente. Todos a temiam. Apesar de nos sentarmos em grupo, conversar era proibido, e seus gritos eram uma constante. Qualquer erro ou desvio de comportamento levava ao seu desequilíbrio. Lembro-me de tentar agradá-la de todas as formas: levava lanches, escrevia bilhetinhos e fazia o máximo para permanecer quieta e calada. Havia um menino na sala, mais agitado, que era seu alvo constante. Ele passava boa parte das aulas de castigo, com o rosto encostado no quadro-negro, prática imposta também a outras crianças mais inquietas, normalmente os meninos.

Essa professora marcou minha trajetória escolar de forma negativa. Era comum ela agredir os alunos mais "bagunceiros", batendo suas cabeças contra as carteiras. Um dia, enquanto fazia um ditado, a ponta do meu lápis quebrou. Pedi um apontador emprestado e fui até a lixeira para apontá-lo. Ao voltar, fui surpreendida pela professora, que segurou meus cabelos e bateu meu rosto contra a carteira três vezes, enquanto gritava que eu não deveria ter levantado. As outras crianças sequer levantaram a cabeça, como se nada tivesse acontecido. Segurei o choro, temendo o que poderia acontecer, e continuei com o ditado, até perceber o sangue escorrendo pelo rosto e manchando meu uniforme.

Só então ela me mandou ao banheiro para me limpar. A sensação de culpa e de humilhação me consumiu. Voltei para casa com o uniforme manchado de sangue e, desde aquele dia, nunca mais me senti boa o suficiente para nada relacionado à escola. Passei o restante do ano tentando agradar aquela professora, carregando o peso de uma culpa que não era minha.

Do 1º ao 3º ano estudei na EC 57 de Ceilândia; nesse período estava em vigor o chamado CBA (Ciclo Básico de Alfabetização) e como as crianças que chegavam ao primeiro ano geralmente não haviam frequentado o jardim de infância, eu era uma das únicas da sala que sabia ler e escrever, por isso a professora sugeriu que eu fosse promovida para o segundo ano antes da metade do ano.

No 3º ano comecei novamente a me sentir bem e feliz no ambiente escolar. Tinha muitas amiguinhas e uma professora pela qual nutria um carinho enorme. Já devíamos estar no terceiro bimestre e tudo ia muito bem, até então não apresentava nenhum problema em assimilar os conteúdos estudados, tirava boas notas e minha mãe tinha muito orgulho em dizer que eu tinha muita facilidade em matemática. Até que um dia tudo mudou ao realizar uma prova de matemática.

A professora foi corrigindo a prova à medida que os alunos terminavam e quando acabou de corrigir a minha ela disse em voz alta: “Andresa, o que aconteceu? Você sempre tirou notas boas!”, isso foi o suficiente para meu mundo desabar, comecei a sentir uma enorme angústia, um frio gigante na barriga e não consegui segurar o choro, fiquei extremamente triste e envergonhada, e quando ela viu meu desespero deu outra prova para eu fazer, talvez para ver se eu me saía melhor e me acalmava, mas acabei indo pior ainda, já que não conseguia pensar em nada naquele momento.

Penso que após esse episódio passei a ter pânico de matemática, nunca mais consegui aprender a matéria e passei a ser tomada por um sentimento de desespero em todas as avaliações que de algum modo envolvessem cálculos.

No ano seguinte, minha mãe conseguiu uma bolsa em uma escola particular. Ao fazer a prova de seleção perceberam que eu não consegui fazer a prova de matemática e por isso sugeriram que o 3º ano fosse realizado novamente.

Cursei a 3ª e a 4ª série nessa instituição de ensino e acredito que tenham sido os anos mais felizes da minha vida escolar, eu amava a minha turma, as brincadeiras, as aulas, sentia-me muito acolhida e ficava encantada por todas as oportunidades que me eram oferecidas. As professoras eram muito carinhosas. Contudo, as freiras que dirigiam a escola eram bem rigorosas e muitas vezes me tratavam de maneira diferente das outras crianças, hoje acredito que essa diferença de tratamento era pela minha classe social, por ser bolsista e ter menor poder aquisitivo.

Um exemplo que ilustra bem essa diferença de tratamento se deu em decorrência dos meus cabelos. Eu devia ter uns 9 anos, tinha cabelos longos e cacheados e sentia muita vontade de ir com eles soltos como outras colegas, mas minha mãe sempre fazia meus penteados muito bem presos, de modo que nenhum fio ficasse fora do lugar, mas, de tanto eu insistir, um dia ela permitiu que eu fosse de tiara com os fios soltos. Alguns dias depois, ao me deixar na escola, minha mãe foi chamada à direção e lhe disseram que eu não deveria ir mais com o cabelo solto para a escola, pois era muito volumoso, com aparência de “bagunçado”, “meio assim” e os outros pais poderiam reclamar pois dava sensação de sujeira e desleixo.

No quarto ano tive uma professora muito amorosa, atenciosa, de voz doce, que era serena mesmo ao lidar com conflitos. Ela ficou marcada em minha memória. Fato comprovado décadas mais tarde. No ano de 2019, fui conhecer a escola integral na qual pretendia pleitear uma vaga na escolha de turma, e junto com outras colegas pedimos que a

vice-diretora nos atendesse, logo chegou uma senhora de cabelos curtos e brancos, sorriso largo e algo nela me parecia familiar, mas não sabia identificar o quê.

Aquela ternura e paz transmitida por sua voz, a doçura no olhar, remetiam a alguém, e comecei a me esforçar para lembrar quem. Até que tudo voltou claramente em minha memória, era a “minha Tia querida do 4º ano” que ficou surpresa e emocionada quando lhe disse que jamais esqueci a doçura e ternura da sua voz e do seu olhar e o quanto ela tinha marcado minha vida.

No 5º ano eu havia perdido a bolsa de estudos e passei a estudar na Escola Classe 214 Sul. Nessa época minhas dificuldades em matemática se tornaram mais latentes. Frequentava a Escola Parque 210/211 Sul no turno contrário, duas vezes por semana, e amava as atividades oferecidas, pois eram momentos de descontração, as aulas eram bem lúdicas e divertidas, e tive acesso a atividades e vivências que não faziam parte do meu cotidiano, e isso era bastante estimulante.

No ensino médio, estudei no Centro de Ensino Setor Oeste (CESO), foi um período muito bom, mas do ponto de vista pedagógico, meus problemas se agravaram, pois eu, que só tinha dificuldade em matemática, passei a ter dificuldades em química e física também. Apesar das dificuldades nas exatas, a única matéria que me deixou em recuperação em todas as séries do ensino médio foi matemática, após tantos anos com notas baixas já não me sentia mais capaz de aprender a matéria e pensar no vestibular era um verdadeiro tormento. Pedagogia não passava pela minha cabeça, por ser filha de professora de escola particular e ver seu sofrimento após décadas de trabalho na mesma instituição escolar, ganhando pouco, trabalhando muito, mas acabei fazendo a opção para o curso pelo fato de que a nota de corte era menor.

Quando estava no segundo ou terceiro semestre do curso, foi ofertada pela professora Inês Maria a disciplina “Inconsciente e Educação”, e fiquei encantada pela ementa, acabei conseguindo me matricular e foi uma experiência sensacional, que marcou minha trajetória acadêmica.

De 2005 para a frente muita coisa mudou, acabei concluindo o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), voltei para Brasília e cursei Direito por 5 (cinco) anos. Tinha certeza de que não queria ser professora, era tomada por muitos medos e inseguranças: “não sabia matemática”, minha letra era horrível e falava extremamente rápido, nunca gostei muito de contato físico e me sentia perdida no meio dos

olhares e indagações dos pequenos, o que parecia totalmente incompatível com a função docente.

Concluí o curso de Direito e atuei na área até que saiu o edital para professor da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), acabei me inscrevendo e sendo aprovada. Pensei em desistir inúmeras vezes antes de assumir. Os primeiros anos não foram fáceis, ainda não me sentia uma “professora” de verdade, parecia que estava ali apenas para cumprir formalidades, não conseguia estabelecer vínculos com meus alunos, tentava me manter distante, talvez como forma de proteção.

Aos poucos adquiri mais confiança em meu desempenho, o carinho das crianças e o brilho no olhar quando conseguiam aprender foram me cativando, afinal fui me “sentindo” mais professora, porém, sem dúvida, trabalhar em uma escola de tempo integral nos faz viver todos os desafios que essa modalidade de ensino impõe diariamente a alunos e professores, e experimentei, de maneira intensa, o convívio diário com alunos carentes em vários sentidos, principalmente diante do contexto imposto pela pandemia da Covid-19, o que fez despertar em mim o desejo de ser mais que uma mera transmissora de conteúdos. Eu não conseguia mais fechar os olhos e me manter alheia àquela realidade, passei a sentir necessidade de fazer algo mais por essas crianças e tentar fazer a diferença todos os dias.

Atualmente amo a sala de aula, estar com meus alunos, me esforço todos os dias para tentar fazer a diferença na vida de cada um deles, contudo, as lutas e desafios são constantes. Impossível não experimentar uma parcela de mal-estar no exercício da minha profissão, por tudo que acompanha o compromisso de educar.

Foi nesse contexto que chegou até mim o edital de seleção de mestrado da UNB, e quando vi em uma das áreas de estudo o nome da professora Inês Maria, mal pude acreditar, naquele momento tive certeza de que faria de tudo para conseguir entrar e terminar a experiência começada há duas décadas. Sabia que para entrar em sua área de atuação deveria adentrar o universo da psicanálise e educação, mas por mais que eu fizesse leituras de seus trabalhos e de seus orientandos em busca de uma conexão com meu objeto de estudo, naquele momento não consegui, apesar de ter certeza de que ele existia.

Diante desse obstáculo, acabei enveredando meu estudo para a teoria da Subjetividade do professor González Rey. E mesmo sabendo que essa teoria não tinha nenhuma relação com a psicanálise, decidi colocar a professora Inês como primeira orientadora, apesar dos riscos ao fazer essa escolha.

Em minha entrevista de apresentação do projeto ao professor apontado como segundo orientador, quando perguntada sobre a escolha da professora Inês, fui muito sincera em apresentar os laços acadêmicos que me ligavam a ela, mesmo que ela sequer soubesse da minha existência. E expliquei também que, durante a elaboração do trabalho, por mais que tivesse me esforçado em escrever dentro da sua linha de pesquisa, não havia conseguido. Para minha grata surpresa, ao ser aprovada e participar da primeira reunião, descobri que ele havia exposto toda a situação para a professora Inês e ela havia me aceitado como sua orientanda.

Ao narrar minhas memórias não posso deixar de compartilhar um pouco da minha própria experiência enquanto docente, pois foi essa realidade que me mobilizou a realizar este trabalho.

Inicialmente, as questões sociais muito me inquietavam. No geral, as crianças vinham de um contexto marcado pela vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum acesso à cultura, ao lazer, à saúde, entre outras necessidades básicas, e após a pandemia da Covid-19, as dificuldades tornaram-se ainda mais significativas.

Em um contexto político em que os governantes pareciam demitidos de sua função social, regressamos à escola num cenário de medo e insegurança, no qual ainda morriam centenas de pessoas, cabendo a nós, além de todas as nossas atribuições inerentes ao lugar de educador, zelar para que minimamente se cumprissem os protocolos vigentes. Isso em uma sala de aula lotada, com pouca ventilação, tendo que lidar com os mais diversos tipos de conflitos, crianças desadaptadas da rotina escolar, muito agitadas, com diversas dificuldades pedagógicas, comportamentais e de concentração. Via-me constantemente convocada a tomar decisões e agir, mesmo sem nenhuma condição de saber se aquelas seriam as melhores alternativas.

O tempo passou, mas as marcas da pandemia continuaram presentes na rotina escolar.

Sentia que carregava sozinha todo o peso dos fracassos diários, constantemente frustrada por não ter minhas demandas acolhidas. Aliado a todas essas questões, lidar com o sofrimento dos meus alunos angustiava-me.

Ao longo dos 10 (dez) anos de atuação com a educação, passei por algumas situações que me colocaram em um lugar muito desconfortável e de inegável impotência ao perceber que para além das dificuldades de aprendizagem havia um “algo a mais”: choro sem causa aparente, apatia, tendências suicidas, falta de desejo pela educação, hematomas pelo corpo são algumas de muitas situações com as quais precisei lidar.

Ao chamar as famílias para conversar, acabava me deparando com questões sociais graves que se refletiam em falas como: “ele fala em se matar porque o pai foi preso acusado de abusar da irmã dele e tentou se matar duas vezes e ele viu tudo, mas só quer chamar atenção, se quisesse mesmo já tinha morrido”; “ele tem esse problema para aprender desde que começou a ter convulsões, depois que se jogou na frente do carro quando o pai dele tentou me matar da última vez antes da separação, na época levei no postinho e não viram nada”; “ela chora muito mesmo, o pai dela nos batia muito, fugimos e agora ele descobriu meu número e liga toda noite nos ameaçando, aí ela não dorme e fica sem conseguir aprender”; “esse menino é uma praga na minha vida, sempre me deu trabalho, eu já falei várias vezes que preferia que ele morresse, virará bandido”; “se reclamar que está com dor de cabeça de novo, só para me fazer vir na escola liga para o SAMU, só me liguem se ele estiver morrendo”.

Apesar de compreender as angústias e sofrimentos que essas famílias enfrentavam e todas as marcas trazidas por trás desses discursos, não posso negar que narrativas como essas apenas reforçavam a importância do meu papel e colocavam um peso ainda maior em meus ombros, afinal, para muitas dessas crianças, a escola é o auxílio que buscam para reescrever e ressignificar sua própria história.

Assim finalizo esta parte com as recordações sobre minha vida escolar, me perguntando se o que se reflete hoje na minha prática profissional e na forma como me vejo e me coloco no mundo pode ter relações com meu passado; nesta reflexão fica claro o lugar do professor na minha constituição como sujeito, ao perceber que tanto aqueles que me afetaram de forma positiva quanto negativa foram os que se mantiveram vivos em minha memória. Sendo assim, reflito sobre o cuidado que devo ter com meus estudantes para não ser uma professora que deixa marcas negativas, quero exercer o papel daqueles que sempre acreditaram que “a educação só se faz com amor”.

Neste sentido, transcrevo a emblemática carta escrita por Albert Camus para seu professor primário, Louis Germain, logo depois de ter recebido o Prêmio Nobel de Literatura, em 1957.

“A gratidão”
19 de novembro de 1957

Caro Monsieur Germain,

“Deixei que passasse um pouco o movimento que me envolveu todos esses dias antes de vir-lhe falar-lhe de coração aberto. Acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido. Eu não faço questão dessa espécie de honra. Mas essa é ao menos uma ocasião para dizer-lhe o que você foi e é sempre para mim, e para assegurar-lhe que os seus esforços, o seu trabalho e o coração generoso que você coloca em tudo que faz, sempre de maneira viva com relação a um de seus pequenos discípulos que, não obstante a idade, não cessou jamais de ser seu aluno reconhecido. Eu o abraço com todas as minhas forças”.

Albert Camus

1 INTRODUÇÃO

A educação básica do Distrito Federal enfrenta uma grande crise que vai muito além das questões organizacionais, políticas e do sucateamento das escolas e do próprio modelo de educação vigente. No centro dessa realidade estão os professores e estudantes. A escola por muito tempo foi tida como uma espécie de “salvação para a humanidade” e o professor seria o “grande” guia nessa empreitada. Por algum tempo, ele ocupou esse lugar de autoridade em benefício da educação.

Atualmente, ele luta com todas as suas forças e possibilidades pedagógicas para que não seja destituído, literalmente, desse lugar. Ameaçado, dentre outros fatores, pelo desrespeito, pela violência e pela apatia por parte dos estudantes, além das incertezas e surpresas desagradáveis, muitas vezes, o professor se sente em um lugar não desejado por ele.

No espaço educacional escolar observam-se inúmeras queixas dos professores que afetam a categoria, tanto individual como coletivamente. Pereira (2009, p. 40) cita como exemplos o baixo reconhecimento profissional, a sobrecarga de tarefas, poucos recursos destinados à pesquisa. Aliadas a isso figuram, ainda, “a proletarização da profissão, bem como a ausência de políticas públicas mais sólidas que legislem e regulamentem os sistemas de ensino, levando o professor-sujeito à produção de sintomas sociais – inclusive os psicológicos”. Isso faz com que qualquer forma de sublimação pareça insuficiente, e quando somada a outros fatores, pode resultar no adoecimento mental dos professores. Complementando essa ideia, em busca de um ideal pedagógico, Lajonquière (2023) aponta também como problema a redução do professor apenas como responsável em transmitir métodos, técnicas e saberes, sem que haja relação com a história que está se constituindo com o aluno.

Ainda em consonância com Lajonquière (2023), o mal-estar docente não se reduz a questões estruturais ou a falta de políticas que favoreçam a profissão. Cita, como exemplo, os professores de Luxemburgo, pequeno Estado da União Europeia, no qual um professor primário ganha o dobro que um docente titular universitário. Além disso, esse profissional estuda latim, grego, aprende a tocar um instrumento musical, dentre outras coisas. Contudo, mesmo possuindo toda a infraestrutura sonhada pelos educadores brasileiros, queixam-se dos sofrimentos causados pela profissão. Assim, o autor pontua que o sofrimento do professor estaria diretamente relacionado à sua busca por certezas e por um controle impossível de se ter em suas ações sobre os estudantes.

Segundo Freud (1930/1996), o simples fato de estar inserido na civilização já é o suficiente para engendrar algum mal-estar. Estar no coletivo e produzir cultura significa fazer renúncias a uma felicidade plena e final já pensada, a princípio, como impossibilidade. Nesse sentido, Coutinho e Carneiro (2016) entendem que o fracasso e o sucesso, sob a ótica da completude, ficam de lado quando propomos o mal-estar como possibilidade de qualquer relação no mundo, inclusive na educação.

O desejo pessoal/acadêmico de investigar o mal-estar docente em relação ao trabalho em escolas de tempo integral partiu, inicialmente, da minha própria experiência profissional nessas instituições, em que me chamavam atenção a alta rotatividade docente, o grande número de vagas não ocupadas por professores efetivos nos processos de remanejamento, as reclamações e queixas constantes de aspectos convergentes em torno da rotina laborativa, além dos processos constantes de adoecimento. Corazza (2002) enfatiza que um objeto de pesquisa necessita estar “implicado” em nossa vida, pois para ela a prática de pesquisa é:

um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (Corazza, 2002, p. 124).

Nesse viés, esta pesquisa se justifica pelo grande número de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), inclusive das escolas em tempo integral, que se afastam da sua profissão, ou, como bem ilustra Pereira (2016), “demittem-se subjetivamente” do seu lugar de docente, em decorrência das inúmeras causas que repercutem diretamente na manifestação dos sintomas do mal-estar na educação. Sintomas esses que ainda, segundo o autor, podem ocorrer sob diversas formas, como ansiedade, depressão, insônia, fadiga, dentre outros que repercutem não apenas na saúde do professor, mas também em sua relação de trabalho. Levando em consideração a proposta de ampliação desse modelo de educação em tempo integral, a partir da Lei nº 14.640/23, tornou-se fundamental fazer um balanço dos principais desafios enfrentados pelos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

São escassos os estudos que debatem os modelos de educação em tempo integral atualmente aplicados no Distrito Federal, tendo sido identificadas algumas contribuições, como as de Oliveira (2012) e Mota (2011). Contudo, são inexistentes os trabalhos que se propuseram a analisar a possibilidade de manifestação de sintomas do mal-estar docente sob a

ótica psicanalítica, particularmente no contexto das escolas que integram o Projeto de Educação Integral (PROEITI). Assim, esta pesquisa busca refletir sobre a educação integral a partir da perspectiva dos professores, com o objetivo de investigar se a atuação nesse modelo de ensino pode, de alguma forma, contribuir para a manifestação do mal-estar na profissão. Além disso, por meio da escuta e da escrita das memórias educativas, pretende-se proporcionar aos educadores a oportunidade de refletir sobre o lugar que ocupam enquanto docentes, resgatando e analisando acontecimentos marcantes em suas trajetórias escolares.

Atualmente a SEEDF oferta duas modalidades de educação em tempo integral (ETI) nas escolas da rede pública do Distrito Federal: a denominada Rede Integradora, na qual os estudantes matriculados desenvolvem atividades na escola classe de origem em um turno, e no outro, atividades nas linguagens de artes, além das esportivas, em uma escola parque da Região do Plano Piloto, e o Projeto de Educação Integral em Tempo integral (PROEITI), no qual os estudantes são atendidos por 10 (dez) horas diárias na própria unidade escolar com atividades didáticas nos dois períodos.

É importante ressaltar que nas diretrizes da SEEDF (Distrito Federal, 2008, p.12) a educação integral é aquela pensada com a finalidade de garantir “uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros”. Para atender essas demandas, o mesmo documento propõe a ampliação da jornada escolar com o objetivo de proporcionar à criança a oportunidade de participar e se envolver em atividades “educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer” com a finalidade de redução da evasão escolar, da reprovação e distorção idade/série, de modo a otimizar “a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos socioemocionais” (Distrito Federal, 2008, p. 12).

Vale destacar que o conceito de “mal-estar”, utilizado neste trabalho, possui relevância marcante no campo da psicanálise, remetendo à perspectiva freudiana apresentada em “O Mal-estar na Civilização” (Freud, 1930/1996), que trata da existência de um mal-estar difuso em toda a sociedade civilizada que impõe restrições e exigências para o convívio social, o que pode desencadear sentimentos de insatisfação e desconforto.

Para Freud (1930/1996), existiria um conflito constante entre as pulsões individuais e as demandas sociais, que desencadearia uma espécie de tensão psíquica, pautada no conflito entre os desejos individuais e as imposições da sociedade. Isso funcionaria como objeto central do sofrimento humano. Para ele a cultura desempenharia um papel importante ao

oferecer proteção e melhor organização para o convívio social, contudo, como contrapartida, restringiria a liberdade e os desejos instintivos do sujeito.

O simples fato de viver em sociedade já expõe o sujeito aos sentimentos relacionados a esse mal-estar. Todavia, partindo do conceito criado por Freud, autores contemporâneos do pai da psicanálise partem do pressuposto de que algumas situações, às quais os sujeitos são expostos, podem contribuir para o agravamento desse estado de sofrimento.

Coutinho e Carneiro (2016, p. 114) entendem que “Diferentemente da ideia de fracasso e ‘problema de aprendizagem’, mal-estar abrange a discussão de vários sentidos, principalmente apontando para as relações em que o sujeito está inserido e produz. Esse termo parece estar relacionado a algum tipo de desconforto ou desequilíbrio atrelado às possíveis relações seja com pares, com o outro, com uma instituição etc.

Nessa perspectiva, o mal-estar tem a acepção de um estado subjetivo de sofrimento, sentimento de falta, que marca a construção de nossa condição social. Esse sofrimento é uma sensação que existe na medida em que as pessoas o sentem e o remetem à busca pelo prazer. Napolitani (2018, p. 180), ilustra bem esse sentimento ao pontuar que “diante deste aparente vazio, o que aparece é o mal-estar do professor transbordando na sala de aula e a invasão do sentimento de impotência”.

A educação em tempo integral, conforme as diretrizes da SEEDF, foi planejada com o objetivo de formar estudantes de maneira holística, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais e emocionais em uma jornada ampliada de atividades. No entanto, sob a perspectiva freudiana, o conceito de "mal-estar" evidencia que a convivência em sociedade impõe desafios e tensões entre as pulsões individuais e as demandas sociais, gerando desconforto e insatisfação.

Ao transpor essa lógica para o contexto das escolas em tempo integral, buscamos refletir sobre os fatores que permeiam o ato educativo e como eles podem intensificar os sentimentos de mal-estar nas relações escolares, resultando na manifestação de sintomas que afetam a prática docente. A compreensão desses aspectos é fundamental para avaliar o impacto do trabalho dos educadores nesse modelo e auxiliá-los a repensar sua prática a partir de sua própria realidade. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, investigar, à luz da literatura psicanalítica e educacional, se a rotina de trabalho dos educadores que atuam na modalidade de ensino integral (PROEITI) está associada à manifestação de sintomas de mal-estar profissional levando em consideração o ambiente e as exigências inerentes a esse modelo de ensino. Já os objetivos específicos são:

- Resgatar a historicidade da educação integral no Brasil;
- Identificar as políticas públicas existentes sobre a educação em tempo integral no Brasil e em Brasília, refletindo sobre sua aplicabilidade nas escolas públicas do Distrito Federal;
- Compreender o mal-estar sob a ótica psicanalítica e suas possíveis implicações no exercício da profissão docente.

Levando em consideração todas as particularidades do ensino em tempo integral, à luz da teoria psicanalítica, a pergunta norteadora central desta pesquisa é: A atuação do professor na educação em tempo integral na modalidade (PROEITI) traz possíveis repercussões associadas ao mal-estar docente?

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O presente capítulo inaugura o referencial teórico deste trabalho abordando, inicialmente, os aspectos relacionados ao percurso histórico da educação integral a partir de uma perspectiva de formação humana em seu sentido mais amplo, desde a Grécia antiga até os dias atuais. Além disso, analisaremos as leis e os instrumentos normativos que versam sobre o ensino integral em tempo integral no Brasil. Por fim, adentraremos no estudo das normas e da organização da escola em tempo integral (ETI), com ênfase na realidade do PROEITI (na realidade) no âmbito do Distrito Federal-DF.

Contudo, cabe aqui enfatizar que sob a ótica da psicanálise a Educação Integral é impossível, posto que o sujeito é essencialmente incompleto, marcado por um desejo constante e impossível de ser plenamente satisfeito. Tanto Lacan como Freud entendem que o sujeito é constituído por uma estrutura inconsciente que o impede de alcançar uma totalidade ou completude, o que se reflete no campo educacional, em que a ideia de uma formação integral se choca com a impossibilidade de abarcar todas as dimensões humanas de maneira plena e definitiva. Isso porque o sujeito é sempre movido por desejos que nunca podem ser totalmente preenchidos.

Na educação, essa lógica aponta que qualquer tentativa de abarcar todas as dimensões humanas inevitavelmente deixa lacunas, pois o sujeito está em constante transformação e busca. O inconsciente é o espaço de forças e pulsões que escapam ao controle consciente. Isso significa que, por mais que se pretenda uma educação que busque integrar os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e estéticos como o proposto em nossa realidade de ensino, as tensões internas do sujeito sempre trarão elementos que resistem a essa tentativa de suposto “controle pedagógico”.

No entanto, a impossibilidade da Educação Integral pela leitura psicanalítica não significa a rejeição do ideal educativo, mas oferece a oportunidade de reflexão ao ideal de completude e perfeição. A educação deve aceitar os limites humanos e trabalhar a partir deles, reconhecendo que as lacunas e as incompletudes são constitutivas da experiência de aprender.

2.1 Breve histórico da educação em tempo integral

O debate em torno da educação integral/em tempo integral, apesar de antigo na história da educação, permanece atual, despertando interesse em muitos estudiosos do assunto. Ao longo de sua história, a Educação Integral no Brasil frequentemente se associou a

abordagens assistencialistas, como programas de ampliação da carga horária escolar. Embora essa iniciativa tivesse como objetivo estender o tempo de permanência dos alunos na escola, surgiram questionamentos sobre a extensão real da abordagem de educação integral, que deveria abranger não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

No contexto atual das discussões sobre políticas públicas no Brasil, a educação integral/em tempo integral assume um papel de destaque. Isso se deve ao crescente enfoque nessa discussão durante a formulação de políticas públicas, que resultou na expansão da jornada escolar nas escolas do país. Em julho de 2023, o governo federal instituiu, por meio da Lei nº 14.640/2023, o Programa Escola em Tempo Integral, que prevê o apoio financeiro e técnico da União aos entes da Federação para ampliarem as matrículas de tempo integral nas escolas de todo o Brasil. Esse novo marco legislativo deve favorecer ainda mais a necessidade do debate sobre o assunto.

Inicialmente, é importante salientar que apesar das nomenclaturas educação integral e educação em tempo integral serem utilizadas muitas vezes como expressões sinônimas, são modalidades distintas com diferentes finalidades. A educação integral refere-se à formação do sujeito em várias esferas, conforme será abordado neste tópico. Já a educação em tempo integral diz respeito à permanência do aluno em ambiente escolar por mais tempo.

Existem várias concepções em torno dos fundamentos basilares da educação integral. Gadotti (2009) entende a educação integral como aquela que trabalha em todos os setores da vida do indivíduo. Para Gonçalves (2006), a educação integral seria aquela que percebe o sujeito não apenas em sua dimensão cognitiva, mas no que ele denomina de condição multidimensional, compreendendo esse sujeito como corpóreo, com afetos e inserido em um contexto de relações. O autor acrescenta que sob esse enfoque multidimensional o homem também é compreendido como um sujeito “desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, tem demandas simbólicas, busca regozijo nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas” (Gonçalves, 2006, p. 130).

Ainda na perspectiva de compreensão do homem como um sujeito multidimensional, Guará (2006) pontua que a educação integral concebida sob a ideia de formação integral coloca o sujeito no centro das indagações e preocupações da educação, tendo por objetivo a construção das relações na direção do aperfeiçoamento humano:

Agrega-se a idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive (Guará, 2006, p. 16).

A Educação Integral, de acordo com Paulo Freire (2005), acontece quando o homem, mesmo se reconhecendo como sujeito inacabado, percebe na educação uma oportunidade de “ser mais”, como uma parte histórica e política das suas vivências pessoais e interpessoais, ou seja, para ele o homem é tido como um sujeito fundamental da própria educação. “Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78).

A Educação Integral, como representada pela Paideia grega, remonta a uma visão holística do desenvolvimento humano, na qual todas as dimensões da vida eram cuidadosamente contempladas. Essa abordagem integrava aspectos intelectuais, físicos, técnicos e estéticos, promovendo uma formação que transcendia o simples aprendizado técnico ou acadêmico.

A Paideia era essencialmente um princípio estruturante que moldava a compreensão da formação cultural, política e social da sociedade grega. Segundo Bortoline e Nunes (2018), ela fundamentava-se na constituição histórica e filosófica da educação, inserida no contexto da cultura e da organização política da Grécia Antiga. Essa visão educacional procurava harmonizar o desenvolvimento físico, por meio do treinamento atlético e militar, com o espiritual, através do cultivo do intelecto, da ética e da estética.

A dualidade na formação pretendida pela Paideia evidenciava o ideal de uma sociedade bem-educada, onde os cidadãos não apenas fossem capazes de defender suas cidades-estado, mas também contribuíssem com reflexões filosóficas e éticas, tornando-se indivíduos completos e preparados para a vida pública.

Os gregos concebiam o ideal de educação em torno da formação integral do homem como parte integrante da cultura e do desenvolvimento da comunidade, enquanto a *areté* referia-se à excelência nas mais variadas habilidades. Coelho (2009) aduz que os princípios da Paideia eram muito mais amplos e abrangentes, não se restringido ao campo educacional, isto é, era um modelo de desenvolvimento social fundamentado no respeito, na ética e na ampliação dos valores culturais. De acordo com Jaeger (1989), os princípios, fundamentos e força normativa da Paideia poderiam ser utilizados:

A serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela sua argila e o escultor suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente. Constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito (Jaeger, 1989, p. 12).

Posteriormente, a Educação Integral moderna se enraíza no Iluminismo que, segundo Cardoso e Oliveira (2020), foi um movimento que emergiu em contraposição ao absolutismo e promoveu os valores da igualdade e do mérito. Os pensadores iluministas tinham a visão de uma educação universal e igualitária, rompendo com os privilégios que a nobreza desfrutava, ao mesmo tempo que destacavam o mérito como critério principal nas funções sociais.

Vale destacar que, para Celio *et al.* (2021), originariamente a educação integral se constituiu como uma referência à educação omnilateral, conceito basilar da teoria marxista, que abrangeria vários aspectos da formação do ser social. Mesmo não tendo formulado teorias sobre a educação, nas obras de Marx aparecem reflexões relevantes envolvendo a temática, bem como sua conexão com a produção humana e relação de trabalho. Para Marx, a educação omnilateral pautava-se na educação integral do homem em oposição à formação unilateral.

Conforme Cação (2017), a Educação Integral começou a ganhar destaque durante a Revolução Industrial, que foi um período marcado pela rápida transformação do trabalho e da sociedade. Essa revolução trouxe consigo uma divisão acentuada do trabalho, segregando os trabalhadores manuais dos intelectuais e dos proprietários das máquinas. Nesse contexto, a Educação Integral emergiu como uma proposta que, preservando a visão holística, visava formar indivíduos capazes de compreender a organização interligada da sociedade.

Um dos defensores proeminentes da Educação Integral foi Bakunin (2003), um revolucionário e grande crítico da educação tradicional, que acreditava firmemente que a instrução deveria ser igual para todos, quebrando a barreira que separava o trabalho manual do intelectual. Bakunin estava em busca do desenvolvimento pleno dos talentos individuais, defendendo uma educação que oferecesse oportunidades iguais a todos. Ele também foi crítico em relação à desigualdade profundamente enraizada na sociedade, onde privilégios e riquezas eram transmitidos de geração em geração, perpetuando, assim, a disparidade social.

Inspirados pela visão de educação transformadora de Paulo Freire, que coloca a educação como um processo coletivo, mediado pelo contexto social, fica evidente que a educação integral deve ser um esforço contínuo de construção e interação entre educadores e educandos. A perspectiva histórica, desde a Paideia grega até os desafios contemporâneos,

mostra que a educação integral requer uma abordagem holística que abranja o desenvolvimento humano em toda a sua plenitude, reforçando a necessidade de políticas públicas que reconheçam e valorizem essa dimensão essencial na formação dos cidadãos. Dessa forma, o desafio para o futuro é consolidar práticas que assegurem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize o ser humano em sua totalidade e respeite suas múltiplas necessidades e potencialidades.

2.2 A educação integral na legislação brasileira

No cenário brasileiro, a trajetória da Educação Integral, a partir do final do século XIX e início do século XX, passou a ser pauta dos movimentos de renovação pedagógica de cunho libertário, e tem como principal representante Anísio Teixeira (1962), o mais notável nome do ensino integral no Brasil, que incorporou ao seu trabalho as experiências e ensinamentos trazidos do que aprendera enquanto doutorando do filósofo americano John Dewey.

Para Dewey, a aprendizagem não estaria separada da vida em sociedade. Em suas palavras: “a educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida” (Dewey, 1979, p. 395). Pensando nisso, a instituição escolar deveria funcionar como uma sociedade em pequena escala.

Ao defender a educação integral como um modelo a ser ofertado em todas as escolas brasileiras, Anísio Teixeira entendia que a escola teria o objetivo de oferecer à criança uma projeção da vida na sociedade, “com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ações responsáveis” (Teixeira, 1962, p. 25). Ou seja, vislumbrava uma escola que fosse mais do que um mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente de formação global do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade.

Sob essa ótica, a educação integral deveria ser concebida como um espaço vivo, de preparação ativa para o mundo, em que as crianças pudessem experimentar e internalizar práticas de cidadania, colaboração e autonomia (Teixeira, 1962), possibilitando o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: física, emocional, social e intelectual. Para isso, deveria partir de práticas que ultrapassassem a esfera da mera aquisição de conhecimentos, proporcionando também o desenvolvimento de valores e habilidades práticas.

Todavia, a formação das ideias, princípios e regras que regem a educação em tempo integral no país, pautada na real formação integral do estudante, não se deu da noite para o

dia. No ano de 1932, intelectuais integrantes do movimento escolanovista elaboraram um manifesto intitulado “Pioneiros da Escola Nova”, que teve como principal expoente o educador Anísio Teixeira. Esse manifesto buscava propor novos rumos para a educação do país, tendo como ponto de partida a defesa de uma educação pública de qualidade, pautada na formação integral do estudante. O manifesto apresenta os princípios basilares para a educação integral no país, propondo as bases do que denominaram como Escola Nova. Esse movimento teve extrema relevância no cenário da educação brasileira, servindo, inclusive, de base para a elaboração das Constituições Federais de 1934 e 1946, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, Lei nº 4.024/61.

A educação atualmente é um direito fundamental garantido constitucionalmente, e a formação integral do estudante é prevista em vários dispositivos legais. Porém, até chegarmos ao patamar atual, percorreu-se um longo caminho no que se refere ao ordenamento jurídico brasileiro.

A primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824, fez uma discreta menção à educação. No entanto, nesse período a educação ainda era privilégio de uma pequena elite e, mesmo com a previsão da gratuidade da formação primária para todos os cidadãos, poucos conseguiam esse acesso. Em toda a Carta Magna, os únicos trechos que tratavam do assunto eram os seguintes:

Art. 179- A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
[...]
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII- Collegios, e Universidades, aonde **serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.** (Brasil, 1824, grifo nosso)

Nota-se que a educação acaba ocupando um papel secundário e complementar ao disposto no *caput* do artigo 179, não trazendo grandes inovações legais. Três anos mais tarde, é assinada a Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira lei a tratar sobre educação depois da declaração da independência do Brasil. Uma lei pequena com apenas 17 (dezessete) artigos, que, apesar de não tratar da formação integral do aluno, evidencia algum tipo de preocupação com a preparação do estudante para a vida na sociedade da época, como podemos extrair dos artigos 6º e 12º:

Art. 6º - Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão

dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil. [...]

Já a Constituição de 1934 trouxe importantes avanços ao contexto educativo, ao apresentar, dentro do título V, um capítulo intitulado “educação e cultura”, que estabelecia a descentralização da educação, atribuindo responsabilidades para cada ente federativo, além de trazer a previsão de um Plano Nacional de Educação. Segundo Boaventura (1996), isso teria se dado por influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Do referido dispositivo legal, merecem destaque os arts. 149 e 150, transcritos a seguir:

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art.150 [...] Paragrapho único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n 8, letras a e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;
- b) tendência á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, afim de o tornar mais accessível; [...] (Brasil, 1934).

Essa Constituição representou importantes avanços no cenário educacional brasileiro, principalmente no que se refere à descentralização da educação. Pela primeira vez distribuiu e dividiu os encargos, atribuições e responsabilidades de cada ente federativo. Contudo, não se fez qualquer menção à formação integral do estudante, mesmo tendo sido elaborada sob a influência do movimento escolanovista, que tinha essa formação como uma de suas metas.

No ano de 1937, diante das inúmeras mudanças ocorridas no contexto político do país, é outorgada pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, a CF/1937. Esta representou um verdadeiro retrocesso em vários aspectos da política educacional do país, e, como era de se esperar, não se ocupou do tema da educação integral.

Mais tarde, já em 1946, foi promulgada a Constituição de 1946, que passou a tratar a educação como um direito de todos, dividindo a sua responsabilidade entre a família e a escola (Brasil, 1946). Apesar de a referida norma jurídica ter apresentado pontos relevantes e inovadores sobre a educação no país, também, como as demais, não se ocupou de tratar da formação integral do aluno, o mesmo que ocorreu na CF/1967.

Por outro lado, o advento da Carta Magna de 1988 representou um importante marco para a educação pública brasileira, proporcionando a ampliação do debate sobre a educação

integral dentro do nosso sistema de ensino e servindo como base para novas leis sobre a temática que surgiram sob sua égide.

Merece destaque, na CF/1988, o artigo 205 que, mesmo sem fazer menção expressa ao ensino integral, preconiza uma educação que seja capaz de desenvolver “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nessa mesma perspectiva, a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reafirma esse compromisso no seu art. 2º, quando descreve como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando”. Já o art. 34 dispõe que

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996)

Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), anterior à LDB, já preconizava a perspectiva da formação integral do estudante, tendo por base a ideia de que a aprendizagem não estaria restrita ao âmbito escolar. Dentro desse princípio, seu art. 53 concebe a educação como um direito de toda criança e de todo adolescente, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990).

Dentro das legislações vigentes, que abordam a educação integral, merece destaque o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que, dentre outros assuntos, aborda as metas a serem cumpridas na rede pública de ensino de todo o país no que se refere à oferta da educação integral em tempo integral (EITI).

Com relação à educação básica, a meta 6, da referida norma, traz a previsão da oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Para o alcance da meta 6, o PNE aponta estratégias a serem seguidas; dentre outras se destacam:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de **acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas**, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, **programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, **programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral** (Brasil, 2014, grifo nosso.)

Levando em consideração as estratégias apontadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre a realidade das escolas de tempo integral. O PNE não deve ser encarado apenas como um conjunto de metas a serem atingidas de maneira quantitativa, mas como um guia estratégico que exige atenção especial do poder público na implementação de políticas que promovam uma educação integral de qualidade.

Isso implica não apenas a ampliação da oferta de vagas, mas também a criação de ambientes que considerem a formação integral dos estudantes e ofereçam condições de trabalho adequadas aos professores. É necessário um esforço contínuo e coordenado para garantir que as escolas de tempo integral se tornem espaços que valorizem a diversidade de experiências educativas e contribuam para um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, transformador e efetivo.

Com relação ao número de estudantes atendidos nas escolas de tempo integral do país, o Resumo Técnico do Censo Escolar (MEC, 2023, p. 32) aponta que “durante o ano de 2023, apenas 14,9% dos estudantes matriculados no ensino fundamental frequentaram instituições escolares, ou de atividades afins, caracterizadas como de tempo integral, ou seja, cujo tempo de permanência fosse igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou 35 horas semanais”. Resultado que se mostra bem aquém dos 25% previstos na meta 6.

Levando em consideração esses números, cabe destacar a Lei nº 14.640/23, sancionada no dia 31 de julho de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. Este programa tem por objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. Com isso, busca-se o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Tal lei propõe a ampliação da oferta de escolas em tempo integral em todos os estados brasileiros e evidencia a importância de debater o tema de forma mais ampla,

buscando alternativas para que essa modalidade de ensino cumpra, efetivamente, seu papel no desenvolvimento integral do aluno.

Ainda tomando como pauta o alcance da referida meta 6 (PNE/2014), em novembro de 2023 o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 2.036/2023, que apresenta as diretrizes pedagógicas para a ampliação das matrículas de tempo integral pelos estados, municípios e Distrito Federal, entes participantes do Programa Escola em Tempo Integral.

Em se tratando da busca por uma educação que promova o desenvolvimento pleno do ser humano, Arroyo (2012, p. 35) argumenta que políticas de Estado que estabelecem “mais tempo compulsório de escola” podem ser vistas como uma forma de avançar nos direitos sociais e, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para enriquecer as experiências culturais dos indivíduos. No entanto, é fundamental reconhecer que simplesmente estender a carga horária escolar não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. Outros fatores, como investimentos em formação continuada de professores, melhoria na infraestrutura das escolas e inovações curriculares são igualmente essenciais para aprimorar o sistema educacional público.

Além disso, é crucial não perder de vista o objetivo original da Educação Integral, que visa não apenas ampliar o tempo na escola, mas também oferecer uma formação holística que prepare os estudantes para a cidadania ativa e para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Em um cenário em que o Estado, nos últimos anos, buscava reduzir sua responsabilidade na educação, é fundamental manter o foco na qualidade e na equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação integral e significativa.

Portanto, uma verdadeira Educação Integral em tempo integral deve envolver não apenas a ampliação da carga horária, mas também um compromisso renovado com a qualidade, a igualdade de oportunidades e a formação integral dos estudantes, garantindo que a escola pública cumpra seu papel fundamental na sociedade.

2.3 A educação em tempo integral no Distrito Federal

Impossível discutir educação integral na capital do país sem mencionar Anísio Teixeira. Inspirado em John Dewey, ele defendia uma escola que formasse cidadãos críticos e autônomos, rompendo com métodos tradicionais. Para ele, a educação deveria ser prática e contextualizada, conectando a teoria à vida real.

A educação integral assumiria o papel de proporcionar o conhecimento por meio de atividades práticas, não meramente pautadas na transmissão mecânica dos conteúdos pelo

professor, visando preparar o estudante para a vida em sociedade. A proposta do educador baiano era que a escola fosse utilizada como um espaço capaz de transformar a realidade. Ainda sobre o assunto, Wiggers (2023, p. 85) enfatiza que a “verdadeira educação”, pensada por Teixeira, tinha como objetivo a “reconstrução imaginativa da experiência comum” pelas crianças, de modo que a palavra assumiria o papel de resumir e ampliar a experiência, ressignificando as anteriores. Assim, o mero treino e repetição deveriam dar lugar à “experiência”, que desempenharia o papel de proporcionar para os estudantes a oportunidade de perceber o sentido de suas aprendizagens por meio de experiências concretas.

Anísio Teixeira, signatário do Manifesto da Educação Nova de 1932, assumiu papel de destaque no cenário educativo da Capital Federal, sendo o responsável por criar um modelo de educação a ser aplicado na recém-inaugurada cidade de Brasília. Modelo esse que tinha como principal objetivo a criação de um sistema educacional que funcionasse como referência para todo o Brasil. A participação de Anísio Teixeira no cenário educacional perpassa a formação humana e social por intermédio da educação escolar.

De acordo com Wiggers (2023), Teixeira começou a atuar na área da educação durante a década de 1920, quando passou a desenvolver seu extenso e significativo currículo na história da educação brasileira. Dentro de sua longa trajetória no campo educativo do país, Teixeira foi secretário de educação da Bahia por duas vezes, de 1924 até 1929 e de 1947 a 1951; conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, no ano de 1946; secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951; e presidente do Inep, em 1952, onde teve importante participação no delineamento da LDB (1961). Após a mudança da capital do Brasil para a cidade de Brasília, participou na criação da Universidade de Brasília (UNB), e foi um dos grandes responsáveis pelo engendramento do sistema educativo da cidade.

Para Teixeira (1961), a escola integral deveria ir além dos limites da sala de aula tradicional, exigindo uma reconfiguração do ambiente escolar como um espaço arquitetônico e social com função formativa. Para atender essa finalidade, as escolas deveriam oferecer ambientes de convivência, artes, cultura, esportes e práticas que dialogassem com o cotidiano dos estudantes. Diante dessa proposta, elabora um documento denominado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, no qual concebe a escola como um espaço de integração qualitativa que deveria ofertar aos estudantes uma formação em sua integralidade não só cognitiva, mas também social, afetiva, histórica, estética e ética.

As edificações desse novo modelo de escola deveriam ser projetadas visando oportunizar aos estudantes o desenvolvimento das diferentes funções educativas propostas por ele, de modo a cumprir a finalidade a que veio: “formar um novo homem para a vida na sociedade moderna. Deste modo, a escola integral e integradora floresceu na nascente capital” (Pereira; Taunay, 2020, p. 61). Seu conceito de escola integral buscava promover a integração entre os saberes e as experiências da vida, levando os estudantes a se tornarem agentes transformadores de suas realidades.

Antes da criação de Brasília, em 1950, Teixeira já havia implementado a ideia de escola integral na cidade de Salvador, criando o chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), formado por um complexo de quatro escolas e uma escola parque, que tinha como principal objetivo aprimorar a qualidade do ensino.

Dentro desse projeto da Escola Nova, Teixeira propôs a construção de espaços denominados de “Escolas Parque”, onde os alunos teriam aulas de esportes, artes e outras atividades criativas no contraturno escolar. As “Escolas Parque” ofereceriam atividades complementares às “Escolas Classes”, onde se trabalhariam os outros conteúdos curriculares. Essa organização curricular inspirou a criação dos chamados Centros Integrados de Educação Pública – Ciep’s, dirigidos por Darcy Ribeiro.

Atualmente, com base nas leituras e estudos sobre a educação em tempo integral, observamos que a experiência de implantação desses centros constituiu-se como uma das mais fortes expressões da educação integral no país. Posteriormente, surgiram outros programas de educação em tempo integral no Brasil, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, e o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), criado em 1990 (Ferreira, 2007).

Inicialmente, o projeto das escolas parque previa a construção de 28 unidades no Plano Piloto de Brasília, cada uma destinada a complementar o ensino das escolas classe. Os estudantes participariam de uma jornada escolar de 8 horas, dividida entre 4 horas nas escolas classe e 4 horas nas escolas parque, com atividades voltadas ao desenvolvimento integral. Contudo, devido a transformações políticas, econômicas e históricas, somadas a outras dificuldades, apenas 5 dessas escolas foram efetivamente construídas.

De acordo com Freitas e Wiggers (2019), a primeira escola parque foi inaugurada em 1960, no mesmo ano da fundação de Brasília, e está localizada na entrequadra 307/308 Sul. Para as autoras esse projeto pioneiro, idealizado por Anísio Teixeira, foi o único que manteve as características inovadoras que refletiam os princípios arquitetônicos e urbanísticos da nova

capital. O prédio incorporava elementos modernistas como pilotis, cobogós e o aproveitamento de iluminação e ventilação naturais, destacando-se por sua proposta revolucionária. Nos anos subsequentes, outras escolas foram inauguradas: em abril de 1977, as unidades das quadras 313/314 Sul e 303/304 Norte; em 1980, a da 210/211 Norte; e, por fim, em 1992, a da 210/211 Sul.

De acordo com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ao promover a Educação Integral, propõe a visão do ser humano como um ser único e singular, e a educação como arte de convivência, que une os homens em torno do direito de aprender e conquistar cidadania, buscando resgatar os ideais de Anísio Teixeira marcados na história da educação brasileira. Diante disso, o currículo concebe a escola integral:

Como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de uma visão peculiar do homem e da educação. O homem não é um ser fragmentado, um “Frankenstein” dividido e depois juntado em partes (Distrito Federal, 2014).

Em seguida, ao tratar das bases do pensamento de Anísio Teixeira para a educação brasileira, nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento são citados alguns princípios importantes dentre os quais se destacam: construir escolas nos arredores das áreas residenciais para que os estudantes tivessem facilidade em acessá-las e os pais ficassem despreocupados com o trânsito, e para promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola.

No entanto, esses princípios ainda estão muito distantes da realidade da escola em tempo integral do Distrito Federal. Um dado importante é que o Plano Distrital de Educação (PDE), Lei nº 5.499/2015, com o objetivo de atender às metas e aos objetivos do quadriênio 2015-2018 definiu várias metas a serem alcançadas em prol da melhoria da qualidade de ensino. Dentre elas, a meta número 6, que tratava da ampliação da oferta da ETI em no mínimo 60% das escolas públicas, “de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano” (Distrito Federal, 2015).

Contudo, segundo informações do portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualizados até fevereiro de 2022, apenas 18 (dezoito) escolas de educação básica do DF e 5 (cinco) Escolas Parque fazem parte da Rede Integradora de ensino, todas pertencentes à região do Plano Piloto. Outras 24 (vinte e quatro) integram o programa

PROEITI, divididas da seguinte forma: 3 (três) em Brazlândia; 3 (três) no Paranoá; 3 (três) no Plano Piloto; 3 (três) em Taguatinga; 2 (duas) no Gama; 2 (duas) em Planaltina; 2 (duas) em Santa Maria e 1 (uma) em Sobradinho.

Esses dados evidenciam que a região do Plano Piloto concentra a maior parte das escolas de ensino em tempo integral, ao passo que várias outras regiões sequer foram contempladas. Assim, aquelas famílias que desejam matricular seus filhos nessa modalidade de ensino, muitas vezes, têm que se deslocar diariamente por grandes distâncias, geralmente em transportes públicos lotados, até o local de estudo.

Ao contrário da visão idealizada de Anísio Teixeira, que defendia a escola como um espaço democrático e integrador, estudos indicam que a realidade das escolas públicas em tempo integral é marcada por uma maior concentração de estudantes provenientes de famílias de baixa renda. Essa realidade distancia a escola pública do modelo inclusivo e plural sonhado por Teixeira, evidenciando as dificuldades de implementação de um espaço verdadeiramente inclusivo e de convivência entre diferentes classes sociais.

Atualmente, no Distrito Federal há dois modelos de educação integral em tempo integral na educação básica, o PROEITI e a Rede Integradora de Educação Integral. Ambos têm suas características e desafios, incluindo a necessidade de adaptação dos profissionais da educação e a ênfase na formação de crianças mais autônomas e participativas.

No entanto, a coexistência de dois modelos da educação integral em tempo integral no interior da mesma rede de ensino do Distrito Federal permite desvelar diferenças significativas tanto na formação do estudante como nas demandas no trabalho do educador nesses espaços educativos.

A jornada escolar dos estudantes da Rede Integradora é de 10 horas diárias, sendo metade do tempo dedicado às atividades na escola de origem e a outra metade na escola parque, que oferece atividades complementares. Nesse modelo, os alunos de nove escolas iniciam sua jornada na escola classe, permanecem por cinco horas com o professor regente, e no turno seguinte são levados em ônibus ofertados pela SEEDF até a escola parque, onde completam a carga horária com mais 5 (cinco) horas de atividade. Nesse espaço têm aulas com professores especializados nas mais diversas linguagens de Arte e Educação Física. As demais escolas participantes do programa possuem a mesma rotina, contudo em ordem oposta.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais, a organização curricular da Educação em Tempo Integral nas escolas classe prevê uma carga horária semanal de 25 horas.

Dessas, 17 horas são destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum (português, matemática, história, geografia, ciências), enquanto 8 horas são reservadas para atividades complementares, como acompanhamento pedagógico individualizado e reforço escolar em português e matemática, sendo 4 horas para cada.

As 25 horas semanais desenvolvidas nas escolas parque são dedicadas a diversas atividades. Destas, 8 horas são destinadas às disciplinas artísticas (música, artes visuais, cênicas e educação física), 10 horas são utilizadas para promover a saúde e o bem-estar dos alunos, com atividades relacionadas à higiene, à alimentação, ao meio ambiente, ao cooperativismo, à paz e ao relaxamento. As 7 horas restantes são destinadas a atividades complementares que reforçam os conteúdos da Base Nacional Comum, conforme detalhado na tabela:

Quadro 1 - Matriz Curricular de Referência para Jornada Escolar da Rede Integradora de ensino

Unidade Escolar	Atividade	Quantidade de horas por atividade	Total de Horas
Escola Classe	Base Nacional Comum de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências	17 horas	25 horas
	Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática	8 horas	
Escola Parque	Formação de Hábitos Individual e Social	10 horas	25 horas
	Base Nacional Comum de Educação Física e Artes	8 horas	
	Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras	7 horas	

Fonte: Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O Projeto da Rede Integradora de ensino prevê que os alunos frequentem duas instituições: a escola regular e a escola parque. Na escola regular, os estudantes têm aulas das disciplinas básicas. Já na escola parque são oferecidas atividades físicas, motoras, artísticas e culturais. É importante destacar que, apesar de os alunos estarem em tempo integral, os professores da escola regular atuam em tempo parcial nesse modelo de ensino.

São oferecidos, nas escolas parque, onde atuam professores especialistas em artes cênicas e visuais e educação física, momentos de almoço, de descanso e de lanche no turno oposto. Por essas características, que não diferem muito em relação à atuação do professor da escola classe atendida sob a forma de Rede Integradora com os demais professores das escolas regulares, optamos por utilizar como sujeitos da pesquisa apenas os docentes que

atuam no Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), devido às peculiaridades inerentes ao contexto de trabalho nessa modalidade de ensino em tempo integral.

O PROEITI é organizado em torno da Base Nacional Comum e Parte Flexível. As disciplinas são ministradas em dois turnos, cada um deles regido por professores específicos. Desse modo, os dois professores trabalham com a mesma turma, sendo responsáveis pelo planejamento, registro diário, condução das atividades, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Ainda com base nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral, a organização da jornada pedagógica pode ser executada de duas formas: a primeira é a mais recomendada pela SEEDF, por julgá-la capaz de promover um atendimento mais atrativo e prazeroso para os estudantes. Nela, a Base Nacional Comum e as atividades complementares da Parte Flexível são distribuídas nos dois turnos, de maneira entremeada. Já na segunda as atividades referentes à Base Nacional Comum curricular são todas ministradas pelo professor de um turno, e as complementares, relacionadas à Parte Flexível do currículo, ocorrem no turno oposto com o outro professor regente, no entanto, de modo articulado.

Quadro 2 - Matriz Curricular de Referência para a Jornada Escolar de Tempo Integral – 10h

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL											
Educação Básica: Ensino Fundamental - Organização escolar em tempo integral de 10 horas diárias											
Regime: Anual/Seriado			Módulo: 40 horas				Turno: Diurno				
Partes do Currículo	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	2º Ciclo					3º Ciclo			
			1º Bloco			2º Bloco		1º Bloco		2º Bloco	
			DIA								
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Base Nacional Comum	Linguagem	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	5	5	5	5
		Língua Estrangeira Moderna	X	X	X	X	X	2	2	2	2
		Educação Física	X	X	X	X	X	3	3	3	3
		Arte	X	X	X	X	X	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	X	X	X	X	X	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	X	X	X	X	X	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	X	X	X	X	X	3	3	3	3
		Geografia	X	X	X	X	X	3	3	3	3
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	X	X	X	X	X	1	1	1	1
	Parte Diversificada	Projeto Interdisciplinar	X	X	X	X	X	2	2	2	2
Parte Flexível	Acompanhamento Pedagógico - Português		5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Acompanhamento Pedagógico - Matemática		5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Atividades Culturais, Artísticas e Esportivas		5	5	5	5	5	4	4	4	4
	Atividades de Formação Pessoal e Social		5	5	5	5	5	1	1	1	1
Projeto Formação de Hábitos Individual e Social			5	5	5	5	5	5	5	5	5
Total de módulos - Aulas Semanais			50	50	50	50	50	50	50	50	50
Total Anual de horas			2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000
Observações:											
1. Os horários de início e término do período letivo é definido pela Unidade Escolar.											
2. O dia letivo é composto de 10 (dez) horas-relógio, sendo a carga horária aproveitada, integralmente, incluindo o horário de intervalos e almoço, que será trabalhada na forma de práticas educativas, com orientações e acompanhamento de professores e/ou monitores.											
Dias letivos anuais:						200 (duzentos)					
Dias letivos semanais:						05 (cinco)					
Módulo-aula:						60 (sessenta) minutos					

Fonte: Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

No PROEITI, os dois turnos são ocupados com atividades pedagógicas tanto da parte comum quanto diversificada do currículo, como pode ser visto no Quadro 2. As crianças passam as 10 (dez) horas no mesmo ambiente escolar, em que muda apenas o professor regente. Os professores do turno matutino e vespertino são os responsáveis por todas as atividades pedagógicas, incluindo artes e formação de hábitos individuais e sociais.

Apenas as aulas de educação física são ministradas por professores especialistas da área. Como, geralmente, cada escola recebe apenas 1 (um) profissional que deve dar aula para todas as turmas da escola, costuma ter apenas 1 (uma) aula de 50 minutos por semana. Em escolas menores, no máximo 2 aulas por semana. Em todos os outros momentos, os estudantes ficam sob a responsabilidade dos professores regentes, o que inclui, até mesmo, a higiene e a alimentação, que são consideradas como parte da jornada escolar na forma de prática educativa.

Sob esse ponto de visão, ao comparar as matrizes curriculares da Rede Integradora (Quadro 1) e o PROEITI (Quadro 2) percebe-se que a primeira se aproxima mais dos ideais de Anísio Teixeira, ao proporcionar ao estudante um ambiente que articula o ensino regular ao desenvolvimento físico, social e cultural. Em contrapartida, no PROEITI há o predomínio das atividades pedagógicas, sob a responsabilidade dos professores regentes que, desse modo, acabam assumindo diversos papéis, integrando práticas educativas que abrangem desde o ensino formal até a promoção de hábitos e cuidados essenciais.

3 INTERLOCUÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Este capítulo trata das possíveis interseções entre psicanálise e educação, trazendo uma abordagem histórica e teórica. A escolha de Elisabeth Ann Danto como referência teórica destaca a relevância histórica das clínicas públicas criadas por Freud, evidenciando o compromisso inicial da psicanálise com a democratização do acesso a tratamentos de saúde mental de qualidade.

Além disso, aborda-se a relevância de Anísio Teixeira na área da educação, buscando, assim, conectar duas personalidades importantes ao seu tempo que compartilharam visões progressistas e com viés social: Freud, no campo da psicanálise, e Teixeira, na educação. Ambos defendiam a universalidade de acesso aos seus respectivos campos como forma de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano integral. O movimento de inserção das concepções psicanalíticas no Brasil sugere que a psicanálise, de algum modo, teve o papel de influenciar práticas educativas no país.

3.1 As clínicas públicas de Freud: psicanálise para todos, não privilégio de alguns

Tal como Anísio Teixeira idealizou um modelo de educação que fosse capaz de oferecer a mesma qualidade de ensino a todas as camadas sociais, sem qualquer tipo de discriminação, Freud também inscreveu a luta pela oferta dos cuidados com a mente para todas as camadas da população, pregando que a saúde mental seria tão importante quanto a do corpo.

Ao pensarmos nas interlocuções entre as propostas das clínicas públicas por Freud e da educação integral por Teixeira, nota-se que ambas as iniciativas representam esforços no sentido de humanização e democratização dos serviços essenciais, sejam eles de saúde da mente ou da educação. Enquanto Freud buscava ofertar cuidados que trouxessem alívio emocional e psíquico às massas esquecidas pela sociedade, Teixeira pregava que a escola deveria ser um espaço de formação completa, reconhecendo a criança em toda a sua complexidade.

Sigmund Freud (1856-1939) ficou conhecido mundialmente como o criador da psicanálise, ciência que tem o inconsciente como objeto nuclear de seus estudos. A psicanálise desponta no final no século XIX, mais precisamente em 1900, com a publicação da obra “A interpretação de sonhos”, “disposta a questionar nossas certezas em relação a nós mesmos a partir do pressuposto de que o inconsciente pensa” (Santos; Almeida, 2023, p. 2)

desconstruindo o ideal, até então vigente, segundo o qual a consciência ocupava lugar central nos comportamentos humanos e ao mesmo tempo propondo novos conhecimentos sobre o universo psíquico.

Inegavelmente, o livro de Elizabeth Ann Danto divulgado em nosso país quase quinze anos depois da publicação em Nova York, *Freud's Free Clinics – Psychoanalysis and Social Justice*, pode ser considerado tanto uma narrativa histórica como uma epístola para a nossa época, como Jorge Broide pontua na introdução à edição brasileira. Por meio de um profundo estudo da história da psicanálise, Danto mostra que ao contrário do que muitos pensam, ela surgiu com um caráter democrático e social, pensada sob o prisma do atendimento clínico de todos que necessitassem e podendo servir como fonte de conhecimento para outras áreas que com ela pudessem se identificar.

Danto (2019) apresenta em seu livro como se deu o movimento em benefício da criação das clínicas públicas, inaugurado pela primeira e segunda geração de psicanalistas no período posterior à primeira Guerra Mundial e anterior à segunda, em decorrência, em um primeiro momento, das experiências traumáticas vividas pelos soldados, no que se denominava “Neuroses de Guerra”. Diante da delicadeza da situação da população mais vulnerável da época, “mesmo entre analistas que, externamente, evitavam a política, a prática em uma clínica gratuita refletia, de modo implícito, um compromisso cívico com o bem-estar humano” (Danto, 2019, p. 31).

Foi durante o V Congresso Internacional de Psicanálise que Freud manifestou pela primeira vez seu interesse em criar centros psicanalíticos de atendimento público e gratuito, e acreditava que inicialmente a manutenção desses centros dependeria de ações filantrópicas de analistas, mas nutria a expectativa de que o Estado, em algum momento, assumiria essa responsabilidade. Cogitava, ainda, a possibilidade da manutenção das instituições de tratamentos gratuitos por meio “de suporte privado e/ou estatal na assunção dos custos dos tratamentos e na formação e remuneração dos analistas, nos moldes de uma parceria público-privada” (Pacheco-Ferreira; Mendes, 2022, p. 46).

No entanto, foi somente em 1920, quando Berlim já era uma das principais referências em psicanálise, que Max Eitingon, um psicanalista conhecido na época, viabilizou a abertura da primeira clínica a ofertar atendimento gratuito à população que dele necessitasse, a chamada Policlínica de Berlim. De acordo com Danto (2019), entre os anos de 1918 e 1938, Freud inspirou a criação de, no mínimo, outras doze clínicas de saúde mental nos moldes da de Viena, pensadas no atendimento de todos, não como forma de assistencialismo ou

filantropia, mas como um direito tão importante quanto a saúde física, a habitação e a educação.

Nos anos 1920 a 1938, foram criadas clínicas com oferta de tratamentos gratuitos em psicanálise em sete países e dez cidades: Zagreb, Moscou, Frankfurt, Nova York, Trieste e Paris, muitos desses projetos apoiados financeiramente pelos próprios analistas que, segundo Danto (2019), assumiram uma posição exemplar ao enxergarem na psicanálise e no atendimento clínico uma obrigação social de “doar parte de seu tempo a pessoas que, de outro modo, não poderiam pagar pela psicanálise. A maioria nem sequer considerou pesar a eficácia do tratamento frente ao encargo financeiro imposto ao paciente” (Danto, 2019, p. 39).

Ainda com base na obra de Danto (2019), as clínicas públicas de atendimento psicanalítico foram idealizadas para oferecer tratamento a todos os que as procurassem, abrangendo uma ampla diversidade de pessoas provenientes de contextos muito diferentes dos típicos da burguesia da época. Como destacam Pacheco-Ferreira e Mendes (2022, p. 47), essas clínicas acolheram “uma vasta gama de situações clínicas antes reputadas como inanalizáveis à luz de um enquadre inicialmente criado para o tratamento das neuroses de adultos”. Entre os grupos atendidos nas clínicas incluíam-se crianças, professores, idosos, psicóticos, adictos, trabalhadores, intelectuais, artistas, profissionais autônomos de classe média e pessoas sem recursos financeiros, demonstrando um compromisso com a universalização do acesso e com a diversidade social.

A clínica pública de Viena, por exemplo, criada pela Sociedade Psicanalítica da época, e inaugurada em 1922, prestava atendimento a “todas as classes e ocupações sociais; escolas e clubes, professores, médicos de escolas e pediatras particulares encaminhavam crianças, enquanto grupos de trabalhadores de fora da cidade, imigrantes, membros de gangues, boêmios e criados preenchiam a lista de pacientes” (Danto, 2019, p. 14).

Freud postulava que a saúde mental deveria ser tratada como questão de saúde pública e, portanto, “como direito social e individual, prevendo, inclusive, situações em que o atendimento de saúde mental deveria ser prestado, não apenas de forma gratuita, mas ao lado de efetivo apoio material às populações atendidas” (Pacheco-Ferreira; Mendes, 2022, p. 46).

O projeto das clínicas públicas, sem dúvida, foi um importante marco para o tratamento da saúde mental democrática e acessível a todos. Todavia, a expansão do regime nazista acabou de vez com o sonho freudiano de oferta e ampliação dos cuidados com a mente, quando em 1938 as tropas da *Wehrmacht*¹ alemã invadiram a cidade de Viena,

¹ Termo que em alemão que significa força de defesa, referia-se às forças armadas da Alemanha Nazista.

obrigando não apenas Freud e sua família a abandonarem tudo e fugir, mas também seus principais seguidores.

O novo regime se apropriou de todos os bens, documentos e obras antes pertencentes às clínicas públicas, reabastecendo as bibliotecas psicanalíticas de outrora com títulos que servissem a seu propósito. Já as publicações de Freud foram trancadas no que Danto (2019) intitula como “armário de veneno.” Assim, segundo a autora:

Pela primeira vez desde 1902, quando Freud convocara alguns amigos para os encontros noturnos das quartas-feiras, todo o aparato da atividade psicanalítica progressista em Viena havia sido eliminado. De Praga a Berlim e para além os psicanalistas, cada vez mais apreensivos, preparavam-se para sair da Europa (Danto, 2019, p. 376).

Porém, apesar das tentativas nazistas de destruir a obra, bem como o legado de Freud e da psicanálise, ela não só conseguiu resistir, mas se expandir para o mundo todo, inclusive no Brasil, em que obteve muitos adeptos que a incorporaram, não apenas no tratamento clínico, mas em outros campos de conhecimento, tal como a educação.

3.2 A psicanálise no Brasil

As concepções psicanalíticas foram introduzidas no Brasil concomitantemente ao período em que Freud começava a ganhar reconhecimento internacional, enfrentando, por sua vez, críticas rigorosas. Suas teorias penetraram no território brasileiro durante um momento de efervescência intelectual, marcado pela busca de um projeto de nação moderna, capaz de transcender as contradições históricas e alcançar destaque no cenário global.

O primeiro registro da obra de Freud no país data de 1899, e segundo Sircilli (2005) é atribuído ao médico Juliano Moreira, que ocupava a cátedra de Psiquiatria na Faculdade de Medicina da Bahia (Perestrelo, 1988), marcando, assim, o início de um extenso período de disseminação da nova disciplina em diversos segmentos da atividade científica e cultural no Brasil.

Para Sircilli (2005), a prática da psicanálise no Brasil era regulada por sociedades filiadas à Associação Psicanalítica Internacional, garantindo padrões éticos. A formação de organizações reconhecidas internacionalmente ocorreu após um processo pluralista de manifestação de ideias, estudos isolados e grupos de estudos, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro.

Os primeiros textos de divulgação das ideias psicanalíticas já previam que sua aplicação não estaria restrita à análise clínica propriamente dita. Suas bases teóricas poderiam

ser utilizadas em diversos outros campos de conhecimento, incluindo a educação, a antropologia e a literatura. A intenção era introduzir a psicanálise não apenas no meio científico, mas também na sociedade em geral.

A aceitação e a expansão da doutrina freudiana foram, em parte, impulsionadas pela sua incorporação em instituições fora da área médica, como clínicas de orientação infantil, por exemplo.

Levando em consideração a trajetória da psicanálise no Brasil, associada a outros campos de conhecimento, Abrão (2006) apresenta um conjunto de títulos e autores que, de algum modo, buscaram estabelecer uma interface entre a psicanálise e a educação no país. O objetivo de alguns desses trabalhos era apresentar os conceitos psicanalíticos, recém-introduzidos no país para professores e pais ou explanar de forma mais direta as possibilidades de aplicação do conhecimento psicanalítico à prática pedagógica.

Dentre os trabalhos apresentados por Abrão (2006, p. 234), destacamos alguns que marcaram o início do intercâmbio entre psicanálise e educação no Brasil: Deodato de Moraes: “A Psychanalyse na Educação (1927)”, que inaugura a inserção da psicanálise na educação brasileira; Júlio Pires Porto-Carrero, com os seguintes artigos: “O Character do Escolar Segundo a Psychanalyse” (1927), “Leitura para crianças: ensaio sob o ponto de vista psychanalytico” (1928), dentre outros. Arthur Ramos, com os livros: Educação e Psychanalyse (1934) e A Criança Problema (1939); Durval Marcondes: “A higiene mental escolar por meio da clínica de orientação infantil” (1941) e “Contribuição para o problema do estudo dos repetentes da escola primária: condições físicas, psíquicas e sociais” (1941); Virgínia Bicudo: “A visitadora social psiquiátrica e seu papel na higiene mental da criança” (1941); e Lygia Alcântara do Amaral: “A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental” (1941).

Esses são apenas alguns títulos, dentre tantos outros, que, baseando-se na teoria da psicanálise, procuraram tecer associações que de algum modo pudessem favorecer o contexto educativo em seu sentido mais amplo. Com a consolidação e difusão da psicanálise no país, o número de autores e trabalhos que buscam aproximar os conhecimentos psicanalíticos à área da educação continua a crescer significativamente no decorrer dos anos.

A introdução da psicanálise no Brasil se destacou pela sua conexão com o movimento de higiene mental, buscando superar tratamentos psiquiátricos tradicionais. A década de 1920 viu a inclusão de temas educacionais nos trabalhos psicanalíticos especialmente após a publicação de “A psicanálise na educação” do autor Deodato de Moraes (1927). Todavia,

esses primeiros laços da psicanálise com a educação no Brasil denotavam muito mais um carácter de apresentação da psicanálise do que uma busca de a aplicar ao contexto educativo da época.

Desse modo, a educação tornou-se a principal via de divulgação da psicanálise e suas preocupações com a infância. Castro (2014) aponta que autores como Juliano Pires Porto-Carrero e Arthur Ramos continuaram a abordar a psicanálise em suas obras, consolidando a ideia de que uma educação baseada em princípios psicanalíticos era valiosa para a formação de indivíduos saudáveis. Na década de 1930, Durval Marcondes fortaleceu a aceitação das teses freudianas ao ministrar cursos sobre os benefícios da psicanálise, especialmente no contexto educacional.

O avanço da psicanálise e do higienismo no Brasil foi favorecido pelo movimento de renovação educacional conhecido como Escola Nova. Clínicas de orientação infantil, alinhadas com as novas diretrizes pedagógicas, integraram a psicanálise para aprimorar métodos de ensino em consonância com as características psicológicas das crianças, contribuindo para a nova educação.

As clínicas de higiene mental, inicialmente estabelecidas na esfera da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), e posteriormente expandidas para diversos setores, foram uma resposta à necessidade de direcionar o comportamento dos alunos, procurando adaptá-los aos padrões socialmente aceitáveis.

De acordo com Sircilli (2005), Anísio Teixeira desempenhou um papel significativo ao instituir uma dessas clínicas durante sua gestão na instrução pública do Distrito Federal. Associando as ideias de Freud à nova educação, Teixeira contribuiu de maneira crucial para compreender o desenvolvimento emocional das crianças, buscando superar as dificuldades que limitavam a expressão de suas potencialidades individuais, visando, assim, promover a adaptação efetiva dos alunos ao ambiente escolar.

A psicanálise enfatizou o interesse pela infância, influenciando a criação de clínicas e contribuindo para modelos educacionais menos repressivos. Dentro dessa filosofia, foi criada no Rio de Janeiro, em 1933, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, que estava vinculada ao Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal. Por indicação de Anísio Teixeira (1900-1971), foi convidado para chefiar esse serviço o médico alagoano Arthur Ramos, precursor da Psicanálise no Brasil (Abrão, 2006; Nunes, 2000; Sircilli, 2005).

Os princípios fundamentais da psicanálise foram incorporados às ideias de Anísio Teixeira, pois, em sua perspectiva, instruir implicava um processo que transcende os aspectos formais e abrange o desenvolvimento e amadurecimento individual (Teixeira, 1959).

As inovações nas instituições educacionais deveriam ultrapassar as convencionais salas de aula, abarcando áreas com jardins e espaços abertos. O intuito seria restaurar os locais de convívio social “gradualmente subtraídos pelas transformações urbanas”, que empurram a população menos favorecida para “regiões mais afastadas da periferia” (Nunes, 2000, p. 372). Para Teixeira (1959), a escola deveria ser concebida como um organismo maleável, uma vez que a educação é conduzida pela vida familiar e social, incumbindo aos educadores a transmissão de determinados conhecimentos e habilidades como complemento à instrução doméstica.

Tanto o escolanovismo como a psicanálise carregam em comum o fato de terem emergido no início do século XX. O movimento da Escola Nova propunha uma abordagem centrada no aluno e enfatizava a autonomia, a aprendizagem ativa e a consideração das necessidades individuais. A psicanálise, por outro lado, explorava o inconsciente, os processos mentais e as influências da infância sobre o desenvolvimento humano. A adesão do escolanovismo à psicanálise foi um processo marcado por diversas influências recíprocas. Ambos os movimentos compartilhavam a visão de que a educação deveria considerar não apenas a dimensão intelectual, mas também a emocional e psicológica dos indivíduos.

Ainda considerando as ideias de Sircilli (2005), a psicanálise teria contribuído para o escolanovismo de diversas maneiras, das quais, destaca-se, em primeiro lugar, a ajuda a compreender a importância da individualidade e do desenvolvimento emocional na aprendizagem. A ideia de que as experiências emocionais influenciam o comportamento e o aprendizado do aluno levou os educadores adeptos da Escola Nova a adotar abordagens mais personalizadas, buscando compreender as necessidades específicas de cada estudante.

Em segundo lugar, a psicanálise trouxe à tona a importância da relação entre o educador e o educando. A noção de transferência, por exemplo, sugeriu que as relações emocionais estabelecidas na sala de aula poderiam ter impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores escolanovistas passaram a considerar a qualidade dessas relações e a criar ambientes mais colaborativos e acolhedores. Por fim, as bases psicanalíticas reforçaram a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo e o emocional estão interligados. A mente, para ambos os movimentos, não poderia ser separada em compartimentos estanques.

Em suma, a adesão do escolanovismo à psicanálise representou uma fusão entre a teoria pedagógica inovadora e a compreensão profunda dos processos mentais e emocionais. Essa integração proporcionou uma abordagem mais holística à educação, considerando não apenas o intelecto, mas também a dimensão emocional e psicológica do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e centradas no indivíduo.

3.3 O (im)possível diálogo entre a psicanálise e a educação

Ao tratar sobre a possibilidade do diálogo entre a psicanálise com outras áreas do conhecimento, dentre as quais a educação, destaca-se que o próprio Freud (1915/2006), ao abordar o tema, afirma que não desautoriza o interesse de reflexão da psicanálise para as chamadas “ciências não psicológicas”. Para ele, a psicanálise não se restringe ao campo psicoterapêutico, uma vez que o inconsciente age sobre o sujeito do “desejo”, interferindo nas relações do homem com a cultura e a linguagem mediadas pela subjetividade de cada época. Além disso, mesmo sem que tenha se dedicado a obras que abordassem, especificamente, a educação, pode-se verificar em vários de seus trabalhos a preocupação com as questões desse campo. É importante destacar que o próprio pai da psicanálise chegou a manifestar certa frustração por ter se ocupado pouco com a educação:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente - assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha, Anna Freud, fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha (Freud, 1933/1996, p. 144-145).

Ao articular o pensamento freudiano à educação, Pedroza (2010) faz referência ao texto “O futuro de uma ilusão”, de Freud (1927), que trata da pressão exercida pela sociedade sobre o sujeito desde sua infância, através da educação, que acaba levando a criança a um processo de conformismo com a realidade, silenciando seu processo de investigação e o reconhecimento de tudo o que possa se relacionar à sexualidade.

Kupfer (1989), apesar de definir Freud como um antipedagogo (Freud, antipedagogo, foi o título da publicação de Millot, Catherine, nos finais dos anos 90 que repercutiu no Brasil) não nega que ele tenha desempenhado o papel de “um mestre da Educação”, pois a sua

relação com a produção e a transmissão do saber psicanalítico poderia ser comparada a uma espécie de pedagogia. Segundo a autora,

[...] pode-se dizer que Freud foi um mestre da Educação porque abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender. Graças à sua experiência com pacientes, ele trouxe à luz um fenômeno que, de início, era considerado peculiar à análise, e que logo foi estendido por ele próprio a qualquer campo em que dois indivíduos se relacionam frente a frente e, portanto, também ao campo da Educação (Kupfer, 1989, p. 9).

Nesse sentido, Pedroza (2010) entende que Freud demonstrou seu interesse pela pedagogia na intenção de possibilitar uma melhor compreensão por parte dos educadores sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. Gurski (2014, p. 167) aponta para a existência de grandes diferenças que separam a educação do campo da psicanálise, entretanto, reconhece a possibilidade de articulações; segundo ela, “[...] a psicanálise, quando convocada a discutir os inúmeros impasses educacionais de nosso tempo, não tem se furtado em ofertar contribuições ao sempre acalorado debate acerca do mal-estar na educação contemporânea.

De acordo com Lajonquière (1999, p. 152), a definição de educação estaria pautada na tentativa de vencer o “estímulo do prazer”, substituindo-o pelo “princípio da realidade” da vida cotidiana. Realidade essa oposta da pensada por Freud, na qual educar para a realidade seria sinônimo de educar para o desejo, ou mais precisamente, para o “reconhecimento da impossibilidade do desejo”, nesse contexto:

A educação para a realidade não visa à produção da harmonia psíquica que faz falta e que, por isso mesmo, toda iludida pedagogia persegue neuroticamente. Freud apostava, então, numa humilde educação sem fundamento transcendental algum e, portanto, na possibilidade de que o homem já velho viesse saber que o “mundo não é uma *nursery*” (1932a: 3.197) ou, se preferirmos, lembrando seu texto *Considerações de actualidade sobre la guerra y la muerte* (1915), que o homem suportasse a vida preparando-se para a morte (Lajonquière, 2010, p. 61, grifos do autor).

Segundo Pereira (2020), a psicanálise e educação é um campo de interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo. Assim, ao refletir a educação à luz da psicanálise surgirá a oportunidade de ver o ato educativo como além da ordem técnica e metodológica, sendo constantemente atravessado pelos elementos constituintes da subjetividade humana.

Além disso, a psicanálise permite a compreensão do quanto as vivências infantis impactam a vida do sujeito, e permite ao professor desde sua formação a compreensão de que

ele próprio é habitado por sua “criança”. Nesse sentido, cabe lembrar que, segundo Freud (1913/1996), somente aqueles que conseguem sondar a mente das crianças seriam capazes de educá-las. Diante disso, Kupfer (1989) destaca que de maneira inconsciente o infantil continua ativo, influenciando os sentimentos e as formas de relação com o outro, inclusive no espaço escolar.

O professor, orientado pela psicanálise, terá mais facilidade em compreender que a criança presente em sala de aula traz com ela muito mais que um corpo biológico. Entenderá que ao entrar no espaço escolar, carrega consigo diferentes experiências vividas no decorrer da sua existência, “com todas as suas frustrações e recalcamientos de seu drama interior, com seus desejos, sua história, se exprimindo pela sua simbolização” (Pedroza, 2010, p. 33).

Ao pensarmos na formação integral do aluno é essencial que o professor reconheça a importância do saber inconsciente acumulado na linguagem, cuja transmissão, conforme Jerusalinsky (1995, p. 4), “não obedece a nenhum planejamento curricular, mas a uma inscrição que se opera a partir das relações primárias e espontâneas”. Desse modo, a língua passa a ser tida como um espaço de acúmulo de um saber inconsciente, e não é utilizada meramente no seu valor de código. Assim, ainda segundo a autora, o professor necessita reconhecer esse papel da linguagem, assim como “o valor do equívoco, do lapso, da formação lacunar ou da estratégia que quebra a lógica linear, como possíveis caminhos para a descoberta de novos conhecimentos” em benefício do ato educativo (Jerusalinsky, 1995, p. 4). Em consonância com Kupfer (1989), a educação psicanaliticamente orientada pode proporcionar ao docente a oportunidade de perceber a ação do inconsciente na constituição da subjetividade do sujeito para assim refletir a impossibilidade de controle do ato educativo.

De acordo com Freud (1913/2012, p. 361-362),

[...] Quando os educadores tiverem se familiarizado com os resultados da psicanálise, acharão mais fácil admitir certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o perigo de superestimar impulsos instintuais socialmente inúteis ou perversos que surgirem nas crianças.

Assim, o diálogo entre a psicanálise e a educação pode auxiliar os educadores na reflexão sobre suas próprias dificuldades, reconhecendo a presença da criança que habita e que também carrega seus conflitos, tendo a possibilidade de desenvolver maior maturidade para lidar com os conflitos e o mal-estar inerentes ao espaço escolar.

A introdução da psicanálise na formação de professores oferece uma perspectiva transformadora para o campo educacional. Ao repensar a relação do educador com o saber e com o ato de educar, essa abordagem permite que estudantes universitários ampliem sua

compreensão sobre si mesmos e sobre os outros, rompendo com visões tradicionais e limitadas. Nesse contexto, o professor que integra os fundamentos psicanalíticos em sua prática deixa de buscar garantias em métodos racionais, assumindo uma posição ética em relação à responsabilidade pela transmissão do conhecimento.

A presença da psicanálise na formação docente, portanto, promove uma ruptura com métodos simplistas, permitindo um ensino mais consciente, crítico e alinhado às complexidades do sujeito e da sociedade contemporânea.

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

A citação acima destaca a aceitação da incompletude e da incerteza como partes constitutivas do processo educativo como uma contribuição central da psicanálise ao campo educacional. Contrastando com as perspectivas tecnicistas ou metodológicas, que buscam previsibilidade e controle sobre os resultados do ensino, a psicanálise oferece uma visão mais realista e humana, reconhecendo que o erro e o insucesso não apenas são inevitáveis, mas também podem ser produtivos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao abordar o não educável e o indizível, Pereira (2003) afirma que colocamos o real como a causa do funcionamento simbólico. Isso afeta a motivação e as limitações de empreendimentos que buscam antecipadamente alcançar um fim. Trazer o real como causa tem efeitos, cria caminhos e exige envolvimento, despertando a consciência ética e política.

Isso ocorre porque situar a empresa educacional como um caminho cujo destino nunca é alcançado, e cujas coordenadas não podem ser definidas antes de percorrê-lo, afeta a subjetividade do professor, seu desejo e sua responsabilidade para lidar com as consequências de suas ações. A função do professor não é impessoal nem isenta de consequências.

A educação, de acordo com Pereira (2008), vai além da escolarização e envolve a transmissão de elementos simbólicos, que moldam o indivíduo (humanização) e o diferencia dos outros (singularização), ao mesmo tempo que possibilita interações sociais (socialização). A educação fortalece os laços sociais e sustenta uma cultura compartilhada. Nesse contexto, uma geração representada por professores, pais e adultos, tem a tarefa de questionar seu desejo de transmitir esses valores culturais. Aqueles em formação precisam se apropriar dessa herança, reconhecendo que não se tornam herdeiros sem contribuir com algo próprio para a cultura.

A educação pode abordar situações precárias na vida, as de grupos vulneráveis, como crianças, mulheres, pessoas com deficiência e adolescentes. Conforme aduz Pereira (2003), isso envolve lidar com o mal-estar e suas manifestações. A educação pode trabalhar para ampliar as formas de existir no mundo, tornando-as mais sólidas por meio do compartilhamento e do testemunho, fortalecendo o que é singular.

Freud (1913/1996, p. 357), na introdução do livro de Pfister, apontava sua vontade, à época, de que a psicanálise pudesse ser utilizada com fins educativos, “a aplicação da psicanálise a serviço da educação traga a realização das esperanças de que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela”.

Almeida (2006) pontua que, ao levar em consideração o inconsciente como uma parte da dinâmica do contexto escolar, reafirma-se a transformação da docência em algo além da mera aplicação de métodos e técnicas universais, ao mesmo tempo que pode auxiliar a formação pessoal do professor, desenvolvendo dispositivos que permitam o confronto com as dificuldades da sala de aula e a percepção da importância de refletir sobre sua história, seus desejos e seus valores, conhecendo melhor a si mesmo.

Além disso, o trabalho docente é pautado na palavra que, de acordo com Freud (1915), é originalmente mágica, pois por meio dela uma pessoa tem o poder de interferir na vida de outra levando-a a sentimentos bons ou ruins, “por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens” (Freud, 1915/1996, p. 156).

Ademais, em vez de buscar apenas a transmissão do conhecimento, a psicanálise permite que os educadores repensem sua relação com o saber e reconheçam a importância das implicações subjetivas na educação. Ainda mais, estimula que o educador reflita sobre suas próprias dificuldades, reconhecendo a presença da criança que habita e que também carrega seus conflitos, de modo a possibilitar uma maior maturidade para lidar com o espaço escolar.

4 MAL-ESTAR DOCENTE: REFLEXÕES E ENTRELAÇAMENTOS

A docência, como prática profissional, carrega consigo um conjunto de desafios que ultrapassam o domínio técnico e pedagógico, inserindo o professor em um campo marcado por incertezas, tensões e complexidades subjetivas. Desde as reflexões de Freud, que classificou a educação como uma das “profissões impossíveis”, até os estudos contemporâneos de autores como Pereira (2013) e Vasconcelos e Miranda (2012), emerge a compreensão de que o ato de ensinar é permeado por relações de poder, angústias e mal-estar, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

A impossibilidade freudiana de educar não implica a inviabilidade da prática, mas refere-se à imprevisibilidade intrínseca do ato educativo, que se dá na interface entre a singularidade do professor e do aluno, as dinâmicas do inconsciente e os desafios impostos pelo cotidiano escolar. O professor não atua apenas como transmissor de saberes, mas como mediador de subjetividades, influenciado por suas próprias vivências, emoções e aprendizados, bem como pelas características únicas de cada aluno e de cada contexto escolar.

Essa complexidade coloca o docente diante de situações desafiadoras, como o desinteresse dos alunos, a violência, a apatia e as ambivalências da linguagem, exigindo respostas criativas e flexíveis para lidar com as condições de incerteza. Além disso, o mal-estar que permeia a formação e a atuação docente é atravessado por fatores subjetivos, tornando cada experiência de ensino única e, ao mesmo tempo, potencialmente angustiante. Neste tópico, com base em autores como Pereira (2013) e Vasconcelos e Miranda (2012), serão abordados os principais aspectos relacionados ao mal-estar docente, explorando a influência das dinâmicas psicanalíticas na formação e atuação de professores, as angústias relacionadas à prática educativa e as possibilidades de lidar com essas adversidades de forma produtiva.

Freud (1925/1996), no prefácio da obra de Aichhorn, intitulada *Juventude Desorientada*, escreve sobre a existência de três profissões impossíveis: curar, governar e educar. Essa impossibilidade, segundo Dias e Monteiro (2021, p. 376), decorre do fato de não se poder dominar o inconsciente, ou seja, o fato de que o inconsciente não se submete, pelo contrário, “ele se assujeita”. Dessa forma, ainda segundo as autoras, ao falar da impossibilidade do ofício de educar, Freud não estaria se referindo à impraticabilidade do ato em si, mas, referindo-se à possibilidade da existência de um mal-estar em torno das ações que envolvem a educação.

Quanto a essa impossibilidade em torno do ofício de ensinar, Voltolini (2011, p. 36) pontua que “qualquer intenção de maestria é impossível simplesmente porque falamos e, em nossa fala, estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona e que fala através de nós”. A impossibilidade do ato educativo acaba colocando o docente em uma posição desafiadora e, por vezes, desconfortável, ao ter de lidar constantemente com as incertezas não apenas da linguagem, mas de diversos outros aspectos que comparecem na cena escolar.

Sendo assim, Pereira (2013, p. 489) afirma que os “educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas”. Em outras palavras, o professor aprende a lidar com a imprevisibilidade a partir das experiências advindas daquilo que ele não controla:

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. (Pereira, 2013, p. 486-487).

Os sentimentos e emoções que constituem o ser docente estão diretamente relacionados à sua subjetividade. Assim, o professor não pode ignorar as vivências, os sentimentos, os sofrimentos, as aprendizagens, enfim, tudo o que ele próprio e cada um de seus alunos carrega consigo. E ainda que, inconscientemente, esses aspectos podem comparecer e afetar as relações no ambiente escolar.

As angústias e a impotência vividas pelos professores nos revelam que a impossibilidade freudiana está envolta de relações de poder e de suas insuficiências, de incertezas, de desilusões, da incompletude dos sujeitos. Todavia, embora tenha as suas particularidades, a docência é uma profissão como outra qualquer e não se resume a receitas prontas, afinal, cada aluno é um sujeito diferente e o professor nunca será o mesmo a cada novo instante.

O mal-estar docente pode estar relacionado a fatores relacionados tanto ao cotidiano escolar como influenciado pelas inscrições subjetivas do docente. Assim, as simples frustrações do dia a dia podem levar um professor a sentimentos de angústia e sofrimento, enquanto outro pode vir a encarar com grande facilidade a mesma situação.

Vasconcelos e Miranda (2012), no trabalho intitulado “Psicanálise, educação e o mal-estar na formação de professores”, apresentam aspectos nucleares sobre o mal-estar na docência, baseados na leitura de importantes psicanalistas e os resumem no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Psicanalistas debatem o mal-estar na profissão do professor

Pereira (1998)	A situação escolar gera angústia pelo mal estar que o desamparo causa ao ser humano, por não ter um nome que explique a “coisa”.
Diniz (1998)	Conflito e adoecimento dos professores se dão frente à “condição imaginarizada da relação ensino aprendizagem” e o fracasso da transmissão.
Mrech (1999)	Relaciona as “emoções de estranhamento” do professor e a “falência na relação professor-aluno” com o “declínio da função paterna” no mundo contemporâneo.
Cordié (2003)	Identifica o “desapontamento dos educadores” e as dificuldades no ato de ensinar, argumentando que esse “mal-estar na sala de aula vem de longe...”
Lima (2003)	O mal-estar e a “perda de prestígio do professor” na relação professor-aluno desencadeando “falta de respeito”, “falta de controle”, estão relacionados ao “declínio da imagem paterna” na cultura atual.
Tízio (2003)	Mudanças ocorridas na cultura com a revolução tecnológica e a informática impetraram na autoridade do saber, gerando crise no vínculo educativo. Defende que, para contrapor a crise, o agente educativo seja o primeiro a ser causado pela transmissão.
Ferrari e Araújo (2005)	O mal-estar do professor estaria relacionado à frustração diante de condutas de desautorização dos alunos.
Aguiar (2006)	O sofrimento psíquico dos professores se apresenta quando estes não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em “ideais megalomaniacos”.

Fonte: Vasconcelos e Nunes (2012, p. 17).

Tomando por base a argumentação desses autores acerca do mal-estar docente, verifica-se que, de maneira geral, ele está associado à subjetividade docente que emerge diante da impossibilidade da educação. De acordo com Lajonquière (2023, p. 184), não reconhecer esse “mal-estar” pode levar o sujeito, conforme o dito popular, a “dar murro em ponta de faca”. Para ele, “a natureza dupla e paradoxal de toda experiência humana implica contabilizar um quinhão de banal infelicidade”. Em contrapartida, ignorá-lo pode levar o sujeito à miséria do sofrimento neurótico.

Freud (1930/1996), na obra “Mal-estar na civilização”, afirma que em prol do desejo de se inserir na civilização, o homem acabou tendo que tentar desenvolver uma espécie de controle pulsional para que, em contrapartida, a cultura ou civilização lhe propiciasse satisfações substitutivas, simbolizadas nos bens sociais. Para ele, o homem civilizado teria

aberto mão da possibilidade de gozar de uma parcela da felicidade para ter uma parcela de segurança. Porém, mesmo após essas renúncias, a satisfação completa não é alcançada, o que nos levaria a crer que isso acontece em virtude de falhas na civilização, que necessitaria ser aprimorada.

Em outras palavras, Freud (1930, p. 110) esclarece que esse fato não se deve a problemas da civilização, mas sim “de algo da natureza da própria função que nos nega satisfação completa e nos incita a outros caminhos”. Mesmo buscando mudanças na sociedade para melhor satisfazer as nossas necessidades, não se pode alterar a sua própria natureza. Não há como viver em sociedade sem experimentar o mal-estar.

O homem civilizado precisou renunciar aos seus instintos, o que desencadeou o sentimento de culpa, manifestado pelo sentimento da necessidade de ser punido pelos desejos não permitidos nessa civilização, por isso, para Freud (1930/1996), o homem primitivo teria experimentado muito mais possibilidades de felicidade. Ele era movido pela realização dos seus desejos, sem que para isso experimentasse o sentimento de culpa. Nesse contexto, o mal-estar em decorrência das renúncias e do sentimento de culpa experimentados pelo homem estaria intimamente relacionado ao nível de desenvolvimento da sociedade.

A profissão docente é bastante desafiadora e complexa, pois, por mais que o professor se esforce, não há nenhuma garantia que ele alcançará seus objetivos. Pereira (2016) destaca que pesquisas recentes apontam os novos rumos e desafios a serem enfrentados para aqueles que se ocupam do ofício dito “impossível” pela premissa freudiana.

A educação pode ser assim tomada como uma prática permeada pelo confronto com a decepção, que coloca os educadores frente ao dilema de terem que decidir dentro desse contexto de insegurança, a se arriscar por caminhos ainda não traçados, sem destino garantido. Isso porque a relação entre a ação educativa que desenvolvem e a resposta do sujeito em formação não ocorre de forma linear (Voltolini, 2011).

A realidade da sala de aula, como ilustram Aguiar e Almeida (2006), acaba expondo o sujeito docente a emoções, tensões e sentimentos muitas vezes negativos, em relação aos estudantes, ao contexto ambiental e escolar, o que pode levá-lo a profundo mal-estar. Complementando essa situação, o professor ainda necessita desempenhar papéis contraditórios, que lhe demandam equilíbrio psíquico.

A imprevisibilidade, a incerteza e a incompletude são marcas presentes no ato educativo. Não se pode ignorar que o professor, ao tentar transmitir o conhecimento, o faz por meio de marcas simbólicas e que as desigualdades sociais, “as quais ainda persistem

historicamente, constitutivas de nossas formas de estabelecer o laço social, disputam com o cotidiano da atividade docente, geralmente, produzindo queixas e até sofrimento psíquico” (Sena; Pereira, 2023, p. 2). Sena e Pereira (2023) citam, ainda, exemplos de outras formas de vicissitudes presentes no cotidiano dos professores que contribuem para suas queixas, como o desrespeito com as figuras de autoridade, a indisciplina escolar, os diferentes modos de agressividade e violência, além das mais variadas manifestações de apatia e desmotivação.

Sendo assim, para Pereira (2013, p. 489), os “educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas”. Em outras palavras, os professores aprendem a lidar com a imprevisibilidade a partir das experiências advindas daquilo que eles não controlam.

Ao se deparar com essas mudanças na sociedade que em alguma medida reverberam na escola e no ato educativo, cada professor vai responder a essas exigências dentro do que Pereira (2003) intitula de “contexto de vulnerabilidade psíquica, social e histórica”. Assim, o professor agirá de modo singular de acordo com sua subjetividade.

Ao tratarem do mal-estar docente, afirmam que grande parte dos professores se manifestam como impotentes diante da grande crise vivida hoje na educação, desanimados e frustrados. Queixam-se dos pais demitidos de sua função de cuidadores, da violência dos alunos, do sucateamento das escolas públicas e da ausência de programas governamentais efetivos (Aguar; Almeida, 2006).

Esse mal-estar que pode levar à sensação de angústia frente ao sentimento de desamparo no exercício da prática educativa e pedagógica parece ecoar uma falta de esperança em grande escala, a qual desanima uma parcela significativa dos professores, que, segundo Pereira (2003), sente-se “desbussolada”, referindo-se ao fato de sentirem-se perdidos sem saber qual caminho seguir. Desse modo, admitir a impossibilidade de “dar conta de todas as demandas da educação” é o primeiro passo para que o professor se sinta mais orientado em seu ofício:

O educador que porventura admite o impossível de educar tem a chance real, a nosso ver, de restituir a potência mesma de seu ato. Dito de outro modo: enquanto o educador acreditar que deve ensinar tudo, que não pode fracassar, não conhecerá outra coisa senão sua própria impotência; mas se for orientado pelo princípio do não-todo (da lógica do impossível), terá esse educador uma chance muito maior de mostrar-se potente para enfrentar o seu trabalho pedagógico. É justamente pelo fato de o impossível não ser exequível, é que pode surgir a potência de poder realizá-lo (Pereira, 2016, p. 216).

Nesse contexto, Pereira (2016) mostra que ao admitir o “impossível de educar”, o educador se desvia da crença do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem e assim pode perceber a essência do ato educativo. Ou seja, é necessário reconhecer a educação como um espaço marcado por incertezas e desafios intransponíveis, que convocam a manifestação da verdadeira potência do educador, justamente na aceitação do impossível como parte da condição humana.

Cordié (2003) vê o mal-estar na educação como um fenômeno que circunscreve aspectos sociológicos e profissionais relacionados ao seu fazer pedagógico, bem como as suas demandas diárias do trabalho, aliadas a problemáticas inerentes ao próprio sujeito, posto que não se pode falar em neutralidade no ato de ensinar. Voltolini (2018) também apresenta várias questões que permeiam o ato educativo que podem contribuir para o mal-estar docente, dentre as quais destacam-se a falta de autonomia formativa e subordinação à ideologia do Estado; a ampliação e complexificação do seu papel em decorrência das frequentes mudanças na realidade educativa; a culpabilização pelo fracasso escolar, além de ser:

Diminuído em sua presença subjetiva graças a concepções pedagógicas modernas que o situam como simples intermediário da relação do aluno como seu objeto de estudo; hiperavaliado pelos órgãos públicos numa perspectiva quantitativa e dentro de um sistema competitivo; esgarçado pela oferta de múltiplos cursos de formação continuada, sem que nenhum deles pareça trazer o conforto buscado, o professor encontra seu mal-estar peculiar (Voltolini, 2018, p. 50).

Esse mal-estar peculiar, citado por Voltolini (2018), pode gerar um sofrimento capaz de melancolizar o fazer docente em uma proporção que pode levar o professor a perder o rumo na experiência educativa, chegando, inclusive, a impactar sua vida particular. Lajonquière (2023) associa o mal-estar pedagógico à criatura do Dr. Frankenstein, que acaba se rebelando contra seus criadores sob a forma do que denomina “sofrimento docente”.

Em suma, o mal-estar docente emerge como uma condição inevitável e constitutiva da prática educacional, refletindo a complexidade das relações entre professores, alunos e o contexto escolar. Ao reconhecer o “impossível de educar”, conforme enfatizado por Pereira, o educador se distancia da ideia de controle absoluto sobre o processo de ensino-aprendizagem e se aproxima de uma realidade mais autêntica, onde a incerteza e os desafios fazem parte do ato educativo. Essa aceitação do impossível torna-se uma potência que permite ao educador ressignificar o seu papel e lidar com as contradições da prática pedagógica.

A reflexão de Cordié (2003) sobre o mal-estar, ao associá-lo a fatores sociológicos e subjetivos, destaca que a educação não é um campo neutro, mas sim atravessado por tensões,

expectativas e constante transformação das demandas sociais. Voltolini (2018) complementa essa visão ao apontar os aspectos que sobrecarregam o docente, como a perda de autonomia, a sobrecarga de responsabilidades e a desvalorização do professor enquanto sujeito, transformando-o em mero intermediário de uma relação impessoal.

O mal-estar descrito por Lajonquière (2023), que compara o sofrimento docente à revolta da criatura de Frankenstein, alerta para o impacto que a sobrecarga emocional e a desvalorização do ensino podem ter na vida do educador, levando-o ao desgaste psíquico e à melancolia em sua prática profissional. Nesse sentido, é possível afirmar que todo educador, em maior ou menor grau, vivencia o mal-estar docente, dado que a escola, como microcomunidade, carrega em si as tensões e os desafios próprios de um ambiente complexo e dinâmico.

5 MÉTODO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi pautada sob as bases teóricas da psicanálise, tomando como ponto de partida o conceito de mal-estar apresentado por Freud, criador da psicanálise, em 1929, na obra “O mal-estar na civilização” (Freud, 1930). A partir dos conceitos psicanalíticos buscou-se, em diferentes autores, vertentes que permitissem olhar para o mal-estar docente sob o enfoque da possível interlocução entre a psicanálise e a educação. Nesse sentido, este trabalho se fundamentou em autores como: Freud (1918, 1925, 1930); Pereira (2013); Lajonquière (1999, 2023); Voltolini (2018); Almeida (2003, 2006), dentre outros.

O trabalho foi estruturado a partir de uma perspectiva qualitativa, definida por Creswell e Creswell (2021) como aquela na qual os pesquisadores buscam compreender o contexto no qual os participantes estão inseridos e como eles experienciam e interpretam o objeto de estudo. Ainda segundo os autores, esse tipo de pesquisa é relevante para desvelar as complexidades das experiências humanas possibilitando uma análise mais aprofundada do contexto, das percepções e dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos vivenciados.

Para Minayo (1994, 2003), a pesquisa qualitativa pode ser utilizada quando se busca explorar o significado que indivíduos e/ou grupos atribuem a um problema humano ou social ou compreender as dimensões significativas dos fenômenos. Desse modo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2003, p. 22), o que permite valorizar as expressões humanas constantes nos sujeitos. Além disso, por ser realizada em seu ambiente natural, permite ao pesquisador uma vasta experiência de descobertas que não se limitam à palavra.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, ao considerar a participação do sujeito, alinha-se aos pressupostos traçados por Freud ao possibilitar olhar para o que emerge do inconsciente tanto no campo da pesquisa como no da educação (Diniz, 2018).

Para Safra (2001), a psicanálise surge não apenas como forma de terapia, mas também como um método investigativo. Segundo o autor, um dos princípios fundamentais da investigação em psicanálise seria o fato do processo investigativo não ser considerado conclusivo. Nesse mesmo sentido, Freud (1937/1980), na obra “Análise terminável e interminável”, lança uma perspectiva que permite a investigação em psicanálise; logo, o método psicanalítico não busca um objetivo determinado.

Nesse sentido, este trabalho buscou investigar, à luz da literatura psicanalítica e educacional, se a rotina de trabalho dos educadores que atuam na modalidade de ensino integral (PROEIT) repercute na manifestação dos sintomas relacionados ao mal-estar docente.

5.1 Lócus de pesquisa

Inicialmente, cabe destacar que, para atender aos critérios éticos necessários na pesquisa acadêmica, omitiremos o nome, a regional e qualquer outro aspecto que facilite a identificação do local escolhido para a coleta dos dados deste trabalho.

A escolha do cenário de pesquisa ocorreu por ser uma escola pioneira na educação da cidade de Brasília. Fundada na década de 1960, passou por inúmeras mudanças no decorrer de sua história até sua configuração atual, na qual há mais de 10 (dez) anos atende os estudantes na modalidade de ensino integral (PROEITI). Outro fator determinante para a escolha foi a estrutura física da instituição, que após passar por uma ampla reforma, atualmente apresenta uma arquitetura moderna, que a diferencia de muitas outras que atendem a mesma modalidade de ensino, o que poderia se refletir nos resultados da pesquisa.

Atualmente, a instituição conta com 11 turmas, do 1º ao 5º ano e atende uma média de 274 (duzentos e setenta e quatro) estudantes, que permanecem na escola nos turnos matutino e vespertino e advêm de contextos sociais e situações financeiras bem distintas. Parte dos estudantes vem de outras Regiões Administrativas e outros residem próximo à escola.

Em todas as turmas existe ao menos uma criança com diagnóstico de Necessidades Especiais e/ou transtornos diversos. Dentro desse contexto, cabe destacar que segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, um dos grandes desafios é justamente conseguir oferecer atendimento adequado às crianças com diagnóstico, bem como desenvolver as atividades da Parte Diversificada/Flexível, conforme a Matriz Curricular do PROEITI (Anexo II do Parecer nº 208/2017 – CEDF).

Além dos professores regentes, a instituição conta com uma equipe de apoio composta de 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas; 1 (um) Apoio Pedagógico; 1 (uma) Orientadora Educacional; 1 (uma) Pedagoga; 1 (um) Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; além dos Educadores Sociais Voluntários (ESVs.). Contudo, durante a pesquisa, os professores ouvidos relataram que dado o contexto da escola de ensino em tempo integral, essa equipe não é suficiente para atender as necessidades dos estudantes e oferecer o apoio necessário aos professores.

Com relação aos aspectos físicos da escola, a unidade apresenta a seguinte configuração: 11 salas de aula; salas das equipes especializadas; sala de recursos; sala multiuso e banheiros dos estudantes; refeitório; biblioteca; um laboratório de Artes e Ciências, um laboratório de Informática; sala dos servidores; depósito de materiais de limpeza; sala da merenda; cozinha e depósitos de gêneros alimentícios; almoxarifado; depósito geral; mecanografia; secretaria; sala de apoio à direção; sala do administrativo; sala dos professores com pequena copa equipada com fogão, micro-ondas, cafeteira e geladeira; banheiros dos professores; pátio interno e coberto. Na parte externa há uma quadra coberta para realizar atividades diversas, a horta escolar, o estacionamento para funcionários da escola e um parquinho.

Seguindo a proposta organizacional do PROEITI, existem dois professores regentes que atendem os estudantes nas disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada durante as 10 horas em que permanecem na escola. No turno matutino são oferecidas as disciplinas de língua portuguesa, educação com movimento, recreação, biblioteca e ciências humanas (história e geografia); no vespertino as de matemática e ciências da natureza (ciências e ciências experimental), além de informática e laboratório de artes e ciências (desenvolvidas pelos Educadores Sociais Voluntários).

As crianças fazem 4 (quatro) refeições na escola: café da manhã; lanche da manhã; lanche da tarde, servidos pelos professores em sala; e o almoço, servido no refeitório. O descanso é feito em colchonetes de academia, que são espalhados no chão da própria sala de aula e os alunos são acompanhados pelo professor regente.

Segundo o PPP da escola, seu público-alvo é bastante diversificado, não apenas com relação a questões financeiras, mas também às estruturas familiares. Neste documento é citado como um grande desafio o fato de que “muitos pais veem a escola como substituta da família em seus deveres de prover educação, sustento, dignidade e respeito”. Também ressaltam as dificuldades que um número significativo de famílias apresenta em acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Por isso a importância da escola em continuar “trabalhando junto à comunidade escolar a clareza de que a família (independentemente de sua configuração) tem o dever de desempenhar funções educativas, imprimir valores e fornecer modelo de formação para a vida em sociedade”.

5.2 Sujeitos da pesquisa

A princípio havia sido pontuado, dentre os critérios de escolha dos participantes, que fossem efetivos na SEEDF e atuassem há no mínimo dois anos com o ensino integral na modalidade PROEITI. Três deveriam ser regentes no turno matutino e três no turno vespertino. Porém, após a realização de reunião de apresentação do projeto de pesquisa e da proposta para coleta de dados, percebeu-se que poucos preenchiam todos os requisitos elencados, e, ainda que muitos tenham demonstrado interesse na temática, vários se recusaram a participar. Os que resolveram externalizar a escolha de não participar do estudo alegaram falta de tempo como a principal justificativa. Em contrapartida, alguns professores afirmaram querer contribuir, mas esbarravam nos critérios de exclusão da pesquisa, ou seja, eram professores em contrato temporário e/ ou não tinham os dois anos de atuação integral na mesma instituição de ensino.

Após analisar o impacto desses requisitos para a pesquisa, repensando-os sob o prisma psicanalítico, conclui-se que o desejo em participar da pesquisa, de falar, de expressar sua opinião sobre o tema livremente estaria acima dos critérios cronológicos e formais pensados anteriormente.

O universo de pesquisa foi reformulado de modo a ouvir todos aqueles que tivessem manifestado o desejo de participar. Após essa abertura, 9 (nove) professoras entregaram o TCLE assinado, todas mulheres, com formação superior, com idades entre 36 a 59 anos de idade, 4 (quatro) com vínculo efetivo com a SEEDF e 2 (duas) em contrato temporário, com atuação no campo educacional, variando entre 9 a 15 anos e atuando no lócus de pesquisa entre 1 a 5 anos.

Ressalta-se que, apesar de inicialmente termos um universo de 9 (nove) sujeitos no rol de possíveis participantes da pesquisa, esse quantitativo não se manteve. Após algumas tentativas de agendamento para a fase da coleta de dados, por diferentes motivos três educadoras sinalizaram falta de tempo para prosseguir no estudo. Ao final, o número de participantes ficou reduzido a 6 (seis), com representantes de ambos os turnos, matutino e vespertino, seguindo, assim, o quantitativo de sujeitos previstos no projeto inicial de pesquisa.

Apesar de o número de sujeitos pesquisados se limitar a 6 (seis), é importante mencionar que o interesse pela temática reverberou em toda a escola, passando pela direção, coordenação, supervisão e orientação educacional. O assunto foi discutido com representantes de todos esses núcleos que, mesmo não fazendo parte do estudo, compartilharam suas

experiências, dificuldades e desafios que envolvem o ensino integral e as estratégias utilizadas para lidar com esse cenário da melhor forma possível.

Para conseguirmos alcançar todos os professores na realização das entrevistas semiestruturadas, foi necessário ir à escola em diferentes momentos, e, mesmo assim, alguns participantes só conseguiram participar de maneira remota, no período noturno, dada a indisponibilidade durante o dia.

Para preservar a identidade das participantes e garantir o sigilo da pesquisa, no decorrer da análise de dados os nomes das professoras foram substituídos pelas letras: A, B, C, D, E e F.

Quadro 4 - Quantitativo de sujeitos da pesquisa

Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I		
Nº de professores regentes na escola	Nº de professores que responderam à entrevista semiestruturada	Nº de professores que entregaram a memória educativa
22	6	5

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 5 - Informações gerais dos sujeitos da pesquisa

	Idade	Pós-graduação	Tempo de atuação em sala de aula	Professora efetiva ou temporária	Tempo de atuação na escola atual	Tempo de experiência com a educação integral	Turno de regência
Professora A	46	Não	15 anos	Servidora Efetiva	1 ano	1 ano	Matutino
Professora B	36	Sim	14 anos	Servidora Efetiva	6 anos	3 anos	Matutino
Professora C	48	Não	13 anos	Contrato temporário	3 anos	3 anos	Vespertino
Professora D	59	Sim	9 anos	Contrato temporário	1 ano	1 ano	Vespertino
Professora E	36	Sim	11 anos	Servidora Efetiva	8 anos	5 anos	Matutino
Professora F	48	Sim	15 anos	Servidora Efetiva	2 anos e 10 meses	2 anos e 10 meses	Vespertino

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

5.3 Aspectos éticos da pesquisa

Ao longo da pesquisa foram observados todos os aspectos éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pelas normas e diretrizes regulamentadoras, estipuladas pelo Conselho Nacional de Saúde, atendendo, inclusive, o disposto pela Resolução nº 510/2016 do CNS.

O desenvolvimento do estudo no espaço de pesquisa só ocorreu após a aprovação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), (Anexo A), da aprovação da equipe gestora e do grupo de professores, bem como da submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo B).

Ademais, ressalta-se que antes de iniciar a coleta de dados com os participantes foi realizada uma reunião de apresentação do projeto, com a leitura em voz alta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e posteriormente reforçada para o grupo a garantia do respeito e total anonimato dos participantes, em todas as etapas do estudo. A coleta de dados ocorreu em local reservado e tranquilo, visando garantir o sigilo e a individualidade dos participantes. Por fim, foi garantido aos envolvidos na pesquisa acesso ao trabalho após sua conclusão e aprovação.

5.4 Trajetória da pesquisa

Após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e concedida a autorização pela EAPE para a realização do estudo, começamos a buscar estabelecer contato com a escola, inicialmente por telefone, porém como não conseguimos, fomos diretamente à instituição de ensino. Expliquei a intenção em fazer um estudo *in loco* e explanei, em linhas gerais, os objetivos e a necessidade da autorização da equipe gestora para iniciar a pesquisa.

Como solicitado, encaminhei um e-mail para a escola com a documentação necessária para a pesquisa e com um breve resumo do projeto. Aguardei a resposta por uma semana. Como não obtive retorno, entrei em contato, via telefone, com a vice-diretora, reforçando meu pedido. Ela solicitou que aguardasse até a próxima coletiva, a ser realizada na semana seguinte, para que pudesse levar a proposta para o grupo de professores de modo a deliberar sobre a aprovação da pesquisa.

Na semana seguinte recebi o aval para a realização do meu ingresso na escola para iniciar o trabalho. Conforme havia solicitado, foi concedida a utilização de até 1h30 (uma hora e trinta minutos), destinada à reunião coletiva semanal, em ambos os turnos, para que eu pudesse: realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice A), explicar sobre os aspectos éticos a serem observados durante o estudo e fazer uma breve apresentação do projeto de pesquisa e sobre a coleta de dados.

No dia acordado, após concluída a apresentação, foi dado espaço para que os professores pudessem tirar suas dúvidas, fazer comentários ou sugestões. Após esse momento, pedi para que os interessados em participar se manifestassem. Conversei individualmente com

cada professora que sinalizou interesse em participar da coleta de dados, buscando sanar eventuais dúvidas, recolher os contatos e entregar o TCLE para que pudessem fazer uma releitura mais atenta antes de assinar. Além disso, aproveitei para reforçar a explicação do dispositivo da memória educativa e de como seria realizada a entrevista semiestruturada.

Marcamos a devolutiva das memórias educativas para 18 (dezoito) dias após a data da apresentação, objetivando atender às necessidades do trabalho de todos os participantes, tendo ficado acordado que as entrevistas seriam agendadas para que se iniciassem a partir daquela mesma data. A intenção era que as mesmas fossem realizadas apenas após a entrega da escrita de sua memória educativa.

Todavia, passados 16 (dezesseis) dias do primeiro encontro com os educadores, ao entrar em contato para combinar o recebimento das memórias e fazer o agendamento das entrevistas, nenhum professor tinha conseguido realizar a escrita até então. Diante dessa situação, foi necessário mudar a estratégia de pesquisa, conceder mais tempo para a produção da memória e iniciar os agendamentos mesmo sem a certeza da entrega das memórias até a sua realização para que não houvesse prejuízos para o andamento do trabalho.

No dia agendado para as entrevistas, todas as professoras entregaram o TCLE devidamente assinado e 5 (cinco) fizeram a devolutiva da memória educativa. Assim, atendemos a proposta original, que julgávamos ser a mais adequada para o estudo. A professora D não fez a devolutiva da memória, participando apenas na etapa da entrevista.

Para a realização da pesquisa, estive na escola 4 (quatro) vezes. Na primeira para pedir autorização para fazer a coleta de dados na escola; na segunda para apresentar o projeto (nesse dia passei os dois turnos no espaço escolar, conheci todas as dependências e pude acompanhar a rotina de almoço e descanso das crianças); nas outras 2 (duas) vezes foi para a realização das entrevistas, e aproveitei a oportunidade para passar um tempo a mais na escola e observar momentos como lanches, almoço, descanso, intervalo e a rotina dos professores no espaço escolar.

5.5 Instrumento de pesquisa

5.5.1 *Entrevista semiestruturada*

Ao abordar a interface entre a educação integral e o mal-estar docente, levando em consideração a psicanálise e a educação, a entrevista semiestruturada, assim como o dispositivo da memória educativa, pode ser utilizada como um mecanismo que permite

desvelar a subjetividade do entrevistado, não só por meio da fala, mas de toda a cadeia que envolve o contexto comunicativo, como os gestos, o olhar, as expressões faciais e até mesmo o silêncio.

Silva (2013, p. 39) nos lembra que, ao ocupar esse lugar de quem investiga e analisa, é “relevante perceber a entrevista no seu aspecto polifônico, ou seja, trazer para a análise justamente as “outras vozes”, a pluralidade discursiva que atravessa a narrativa”, sem deixar de considerar que a própria presença do pesquisador causa interferências, ainda que ínfimas e não intencionais, na constituição do que a autora denomina de pluralidade discursiva. Sem pretensão de ocupar o lugar de analista, as narrativas serão examinadas a partir dos pressupostos teóricos da psicanálise desde que permitam a interface com o campo da educação.

Para a realização da entrevista semiestruturada partimos de um roteiro, utilizado apenas como ponto de partida para a conversa. Permitimos que os entrevistados tivessem liberdade para discorrer livremente sobre tema abordado, prestando atenção a cada detalhe. O roteiro (Apêndice C) foi organizado tendo como ponto de partida 14 (catorze) questões:

Quadro 6 - Roteiro para as entrevistas

Roteiro	
Pergunta 1	O que te levou à função docente?
Pergunta 2	Como se sente diante da sua profissão?
Pergunta 3	Quais fatores influenciaram a escolha por trabalhar em uma escola de ensino integral? Discorra sobre essa experiência.
Pergunta 4	Você havia vivenciado essa modalidade de ensino seja como aluno ou professor? Qual sua opinião sobre ela? Discorra sobre essas experiências.
Pergunta 5	Em sua opinião há diferença no que se refere à atuação docente na modalidade de ensino regular e integral? Discorra sobre o tema.
Pergunta 6	Tempo de trabalho na escola, razões da escolha em atuar na mesma, tem planos de continuar lecionando nessa instituição de ensino por mais anos?
Pergunta 7	Sentimentos que se fazem presentes ao acordar para ir trabalhar?
Pergunta 8	Como ocorre a realização do seu trabalho? (descrição detalhada do que e como faz: suas demandas diárias, as normas, regras, os ritmos, enfim, como é feita a organização do trabalho docente).
Pergunta 9	O que mais lhe agrada e desagrade nessa rotina?
Pergunta 10	Como lida com as dificuldades e as angústias do trabalho docente? Já experimentou algum episódio de adoecimento relacionado à relação de trabalho? Caso se sinta à vontade, relate algo desse episódio.
Pergunta 11	Em sua opinião, quais aspectos relacionados ao seu trabalho provocam mais implicações em seus sentimentos de bem-estar e mal-estar na profissão?
Pergunta 12	De acordo com sua percepção, o modelo de ensino em tempo integral PROEITI, ofertado na escola em que trabalha, atende os requisitos necessários para a formação integral dos

	estudantes?
Pergunta 13	Você acredita que a modalidade PROEIT oferece aos educadores os meios necessários para a realização de um trabalho que leve em consideração a subjetividade dos sujeitos envolvidos no ato educativo?
Pergunta 14	Quais sugestões você indicaria para melhorar o atendimento dos estudantes e professores que estão inseridos nessa modalidade de ensino?

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quanto à realização das entrevistas, inicialmente todas as professoras haviam optado por realizá-las de forma presencial, no turno contrário à regência e no próprio espaço escolar. Todavia, devido a alguns contratempos, duas participantes acabaram preferindo participar via *Google Meet*, no período noturno.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas estive na escola por duas manhãs e duas tardes para conseguir atender à disponibilidade dos envolvidos. Cada participante foi entrevistado individualmente em um espaço escolhido a seu critério, procurando ambientes onde pudesse se sentir mais à vontade, com menos trânsito de pessoas e mais silenciosos para não interferir no diálogo. A duração aproximada da escuta dos professores variou de 1 hora a 1 hora e 40 minutos. As perguntas contidas no roteiro de entrevista (Apêndice C) foram usadas meramente como ponto de partida para reflexão e cada sujeito entrevistado tinha liberdade para discorrer sobre os temas conforme sua vontade. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e depois transcritas para serem utilizadas na análise de conteúdo.

5.6 Dispositivo de pesquisa

A memória educativa pode ser compreendida como um dispositivo, nos termos de Foucault (2003), que se apresenta de maneira dinâmica, moldando-se às configurações históricas e às relações de poder de seu tempo. Diferentemente de um simples instrumento de pesquisa, que pressupõe neutralidade e controle, o dispositivo da memória educativa é um campo de forças em constante transformação, onde emergem subjetividades e experiências que vão além do controle consciente.

Ao escrever sobre memória, o inconsciente se manifesta de maneira indireta e involuntária, evidenciando que a escrita é mais do que uma simples atividade técnica: ela é um ato subjetivo e criativo. Nas entrelinhas do texto, há sempre "algo de nós" que se revela, escapando às intenções deliberadas do autor. Esse movimento faz com que a memória escrita se transforme em um espaço onde o não dito e o esquecido se tornam tão significativos quanto o que é explicitamente registrado.

Assim, a memória educativa, enquanto dispositivo, transcende a função instrumental e se constitui como um campo de criação e revelação, evidenciando que o ato de recordar é sempre entrelaçado com a subjetividade e com as condições históricas em que se insere.

5.6.1 *Memória educativa*

A trajetória de investigação do mal-estar docente neste trabalho é referenciada na premissa de que o inconsciente é o responsável pela organização e formação da subjetividade do sujeito, que se dá por meio de uma rede de processos que se desenrolam mesmo antes de seu nascimento. Nesse processo de formação da subjetividade e singularidade de cada sujeito, a memória assume um relevante papel.

Freud (1996, p. 142), na carta 52 enviada a Fliess, descreve seu trabalho acerca da hipótese de que o mecanismo psíquico se forma por meio de um processo de estratificação. Ele destaca que a novidade dessa teoria reside na “tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações”. Nesse contexto, a teoria psicanalítica atribui à memória um papel central na organização do aparelho psíquico do sujeito, revelando-a como um processo dinâmico e multifacetado, fundamental para a compreensão das estruturas e operações da mente.

A memória é fundante do aparelho psíquico por meio das vivências ao longo da vida, compondo a subjetividade e singularidade de cada sujeito. Com base em Brito (2016), a memória, para Freud, não era estável e paralisada no passado, mas dinâmica. Estaria constantemente sendo constituída e reconstituída através dos fatos vivenciados, pois não se restringiria ao universo interno do psiquismo.

Com relação à escrita da memória educativa como um dispositivo a ser utilizado neste trabalho, Almeida (2003, p. 3) pontua que “a memória em toda sua complexidade guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história, não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual”. Ela se apresenta como um dispositivo capaz de provocar o professor no sentido de olhar para si, permitindo, assim, que ele reveja suas atitudes e ressignifique sua identidade tanto profissional quanto pessoal.

Assim, a memória educativa torna-se um dispositivo valioso para compreender a vida do professor, suas escolhas, formas de agir e de perceber a atividade docente. Ela oferece a oportunidade de refletir sobre suas experiências desde a infância até sua constituição enquanto docente, permitindo analisar se essas vivências influenciaram sua escolha pelo magistério e moldaram sua prática pedagógica.

Metodologicamente a escrita da memória educativa propõe um re-olhar sobre a trajetória do professor, as inscrições que constituíram sua subjetividade/identidade e marcaram sua forma de ser e estar no mundo. [...] A escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa possibilita uma investigação ancorada no aporte psicanalítico acerca da forma como se estrutura o sujeito-professor, que começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar (Almeida; Bittencourt, 2018, p. 6).

Para Almeida (2012), a memória educativa, enquanto um dispositivo de pesquisa, relaciona-se ao fato do ato de escrever ter um sentido de inscrição, uma vez que o sujeito vai se envolvendo no discurso em busca das marcas que o constituíram enquanto sujeito. A escrita da memória educativa pode ser compreendida como um processo de reflexão sobre a identidade do sujeito enquanto docente, ao proporcionar uma oportunidade para olhar para seu passado e confrontar fatos que, de alguma forma, podem estar relacionados ao presente.

Além disso, essa reflexão permite desvelar sua relação com os sentimentos associados ao fenômeno do mal-estar docente. Ao não reconhecer a falta inerente ao ser humano, o professor frequentemente lida com expectativas inatingíveis, o que pode gerar incertezas, frustrações e uma sensação de vazio diante de sua incompletude. Ao lançar um novo olhar sobre sua história, esse sujeito tem a chance de ressignificar as experiências vividas e se perceber como alguém impulsionado por essa falta, que constitui sua condição humana.

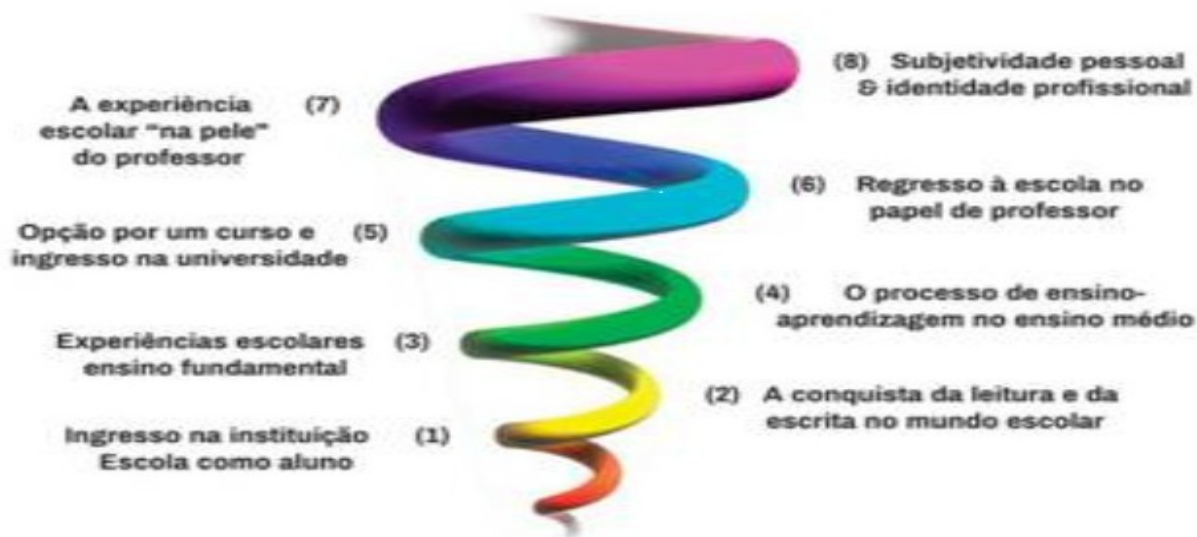
Para a psicanálise, a memória é essencial para a formação dessa subjetividade, mas não nasce com o sujeito, vai se constituindo a partir das experiências vividas, e aos poucos compõe a singularidade de cada pessoa. Ao fazer o exercício de se debruçar sobre suas próprias memórias e revisitar seu passado, o sujeito tem a oportunidade de repensar seu presente a partir de experiências e emoções anteriores.

Durante a fase de coleta de dados na instituição escolar, o dispositivo da memória educativa foi cuidadosamente apresentado para as professoras em duas ocasiões. Primeiramente, na apresentação inicial do projeto, e depois no momento da conversa individual, na qual, além de explanar mais sobre o desenvolvimento da escrita, apresentou-se a espiral da memória educativa e um breve roteiro, cuja única função era auxiliar em pontos que poderiam ser visitados nessa tão importante viagem ao processo de escolarização.

Mesmo sem se dar conta do fazer docente, cada professor pode ser reflexo de suas experiências anteriores nesse espaço, que podem movê-lo para perpetuar suas antigas vivências ou mesmo ressignificá-las. Para ativar essas memórias, Almeida e Bittencourt (2018) propõem que seja ofertado um roteiro norteador ao pesquisado, como proposto no

Anexo II, baseado na estrutura apresentada na Figura 1, abaixo, a fim de facilitar o registro do percurso do sujeito desde as primeiras experiências da infância no contexto escolar.

Figura 1 - Processo metodológico de construção da memória educativa



Fonte: Inspirado no módulo comum. Imersão no Processo Educativo de Ciências e da Matemática. Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências 1997-1998), Universidade Aberta do Distrito Federal - UNAB, Brasília, Brasil.

Essa espiral reflete uma dinâmica sequencial integrativa: os processos de ensino-aprendizagem ocorrentes em cada fase são incorporados às vivências dos estágios seguintes, em um desenvolvimento contínuo e em camadas, no qual cada etapa do ensino-aprendizagem se constrói sobre as experiências das fases anteriores. Desse modo, em cada fase, os conhecimentos e vivências adquiridos se integram aos próximos estágios, com um aumento gradativo de complexidade como em uma espiral, em que cada volta agrega novas aprendizagens e experiências às anteriores, permitindo ao sujeito alcançar um entendimento mais amplo e aprofundado em cada ciclo de desenvolvimento (Almeida e Bittencourt 2018).

6 O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO ENSINO INTEGRAL: ANÁLISE DE DADOS

A Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), apresenta-se como um método que transcende a concepção de um simples instrumento técnico, sendo compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Este método, caracterizado por sua versatilidade e refinamento, aplica-se a uma ampla diversidade de discursos, explorando tanto os conteúdos explícitos quanto os elementos implícitos das comunicações.

Bardin (2016, p. 15) define a Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. É, portanto, uma abordagem que favorece a exploração da subjetividade, indo além da superfície para acessar camadas mais profundas do significado.

Na pesquisa educacional com uma leitura psicanalítica, a Análise de Conteúdo se mostra especialmente fecunda. Permite olhar para o docente como um sujeito inserido em um campo de incertezas, marcado por faltas e pela dinâmica do inconsciente, aspectos que podem emergir na fala e na escrita das memórias. Esse enfoque possibilita uma compreensão mais ampla do docente como sujeito, considerando suas vivências, desejos e conflitos, que se refletem na comunicação.

Assim, a metodologia de Bardin não apenas enriquece a análise ao captar nuances e complexidades do discurso, mas também abre espaço para uma leitura mais profunda das relações humanas e pedagógicas, alinhando-se perfeitamente a estudos que articulam educação e psicanálise.

Sobre o assunto, Mendes (2002, p. 90) entende que a utilização de alguns conceitos da psicanálise para a compreensão de outras dinâmicas organizacionais, como é o caso da educação, em suas palavras, “significa enfocar os processos intrapsíquicos e o inconsciente como fundamentais na determinação dessa dinâmica, que envolve relações simbólicas indivíduo-organização”.

As etapas da Análise de Conteúdo, conforme descritas por Bardin (2016), seguem um percurso sistemático que permite ao pesquisador organizar, explorar e interpretar os dados, promovendo uma análise profunda e fundamentada. A seguir, as etapas são reorganizadas e apresentadas em uma conclusão coesa:

Pré-análise: etapa inicial, corresponde à organização do trabalho e à sistematização das ideias. Bardin (2016, p. 125) a define como o momento de “intuições”, em que o

pesquisador começa a delinear os caminhos da análise. No contexto desta pesquisa, foi nesse momento que os documentos fornecidos pela instituição escolar e os norteadores da educação em tempo integral no Distrito Federal foram estudados. Além disso, o trabalho foi apresentado ao grupo de professores, as entrevistas foram realizadas e transcritas, e as memórias educativas foram coletadas. Esses procedimentos preparatórios constituíram o *corpus* que seria analisado nas etapas seguintes.

Exploração do material: marca o início da codificação dos dados, um processo que transforma os dados brutos em elementos significativos de análise. Bardin (2016) define o *corpus* como o conjunto de documentos submetidos à análise. Nessa fase, a transcrição das memórias educativas e das entrevistas semiestruturadas foi codificada, resultando na identificação de tópicos que, por sua vez, orientaram a criação dos eixos temáticos da pesquisa.

Tratamento dos resultados e interpretação: é quando ocorre o processo interpretativo propriamente dito. O pesquisador, a partir dos resultados obtidos, dialoga com o arcabouço teórico para atribuir significado aos achados e relacioná-los ao contexto investigado. Essa fase consolida as descobertas da pesquisa, permitindo que as informações coletadas sejam analisadas de maneira crítica e contextualizada.

A metodologia proposta por Bardin (2016) oferece um caminho estruturado e reflexivo para a análise de comunicações. No caso desta pesquisa, a aplicação dessa metodologia possibilitou uma compreensão aprofundada das memórias educativas e das entrevistas, integrando subjetividades, discursos e contextos da educação em tempo integral no Distrito Federal.

6.1 Eixos Temáticos

Por meio do referencial teórico abordado no decorrer do trabalho, bem como da codificação das entrevistas semiestruturadas e do dispositivo da memória educativa, emergiram três eixos temáticos na etapa da análise de dados. O primeiro deles, intitulado “A constituição do ser docente”, está relacionado aos aspectos concernentes à formação da identidade docente no decorrer de sua trajetória de vida, desde sua infância até a prática atual.

O segundo eixo, denominado “O estudante e a escola em tempo integral na ótica docente”, relaciona-se ao cotidiano dos estudantes atendidos na modalidade PROEITI, a partir da narrativa dos educadores, apresentando desde a rotina dos estudantes no decorrer das 10 horas que passam no espaço escolar, até as possíveis implicações dessa ampliação de jornada

nos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, pedagógico, social e emocional dessas crianças.

O terceiro eixo, “Ser docente na escola em tempo integral: entre o bem e o mal-estar”, propõe-se a discutir a dicotomia entre o amor à profissão e os desafios impostos pelas peculiaridades inerentes ao ofício na atuação em escola em tempo integral na modalidade PROEITI.

6.1.1 A constituição do ser docente

Ninguém nasce professor. A identificação ou escolha da profissão docente está diretamente relacionada à trajetória de vida do sujeito. Alguns carregam desde a infância o desejo de ensinar, outros são atravessados por vivências que de algum modo os levam à profissão. O fato é que a constituição do ser docente envolve um processo psíquico complexo, que vai se desenvolvendo gradativamente a partir da realidade subjetiva de cada sujeito.

Neste tópico as participantes narram, a partir de suas experiências educativas, os sentimentos, as sensações e as emoções que fizeram parte dessa etapa da vida e deixaram marcas que se perpetuaram ao longo dos anos. Salienta-se que, enquanto pesquisadora da área da educação, não há nenhuma pretensão em realizar uma análise psicanalítica dos enunciados que compareceram na fala e escrita dos participantes, apenas os utilizaremos como ponto de partida para, à luz da psicanálise, compreender o que pode se ocultar na formação da subjetividade docente.

Ao indagar as professoras sobre o que as levou à escolha da profissão, dentre as 6 (seis) participantes, apenas 2 (duas) mencionaram o desejo de ensinar de forma explícita em suas reminiscências da infância. “Uma das brincadeiras que mais gostava de fazer era a de simular que eu era uma professora. Lembro-me de ensinar a alunos imaginários e de dar vistos e fazer correções nesses cadernos que utilizava”. (Professora B, 2024). Nesse mesmo sentido aduz:

Não sei ao certo o que me levou até onde estou. Eu lembro que desde pequena, que é algo que eu cito na minha memória educativa, que eu tinha o costume de brincar muito, de ser professora. Então, eu literalmente pegava cadernos, e o que eu mais gostava era de fazer correções. Eu sempre dava vistos, enfim, tinha ali os bonequinhos imaginários, para os quais eu dava aula. Eu não lembro se eu tinha um quadro também. Então, acho que isso já estava ali bem, assim, bem no âmago da minha alma, assim, sabe? Já estava ali bem latente. E escondidinho, latentezinho, mas assim, uma hora eu acho que ia aflorar. _Então, não teve, assim, eu acho que foi acontecendo. _Eu acho que a vocação, ela já estava ali desde novinha, mas não foi muito intencional, assim, sabe? (Professora B, 2024, grifo nosso)

Nesse trecho extraído da entrevista, a professora B afirma não saber o que a levou ao exercício da docência. No entanto, reforça, nos dois instrumentos de coleta de dados, suas lembranças infantis dos tempos em que representava o papel de professora em suas brincadeiras. Menciona, ainda, sua crença de que esse desejo de ser docente já estaria latente esperando para aflorar, assim como a sua vocação de ensinar.

Notam-se traços que podem representar a ambivalência em seu discurso, pois ao mesmo tempo que reconhece a importância de suas representações infantis, sinaliza não ter consciência de que esse fato tenha interferência em sua escolha profissional: “Não sei ao certo que me levou até onde estou”. Essa ambiguidade presente em seu discurso pode estar associada à inegável presença do inconsciente em suas tomadas de decisão, pois, segundo Pereira (2003), o educador é um sujeito, desse modo, como todo sujeito, é também regido por seus desejos inconscientes. Refletindo sobre a fala da professora C, notam-se as marcas dessa ambiguidade:

Eu não sei, eu acho que eu sempre fui muito admirada, fiquei sempre admirada com as professoras que eu tive, sabe, até coloquei na memória lá aquele brilho nos olhos, vontade de ensinar, vontade de mostrar o que sabe e ao mesmo tempo eu me senti, e que eu podia ser útil para alguém, tentar mudar a vida de alguém, eu acho que essa minha vontade de ser professora, **desde pequenininha sempre falava que ia ser professora, meu pai que não gostava muito da ideia não.** (Professora C, 2024- entrevista, grifo nosso)

No sétimo e oitavo anos (hoje oitavo e nono), **tive um professor de matemática que marcou muito minha vida (de forma negativa),** até então tinha notas razoáveis e até boas em todas as matérias. Ele se dizia bom professor, dizia que era bom explicar tudo, explicava até demais de forma confusa, explicando os teoremas matemáticos, porém eu não entendia fórmulas, teoremas, acho que eles só complicavam [...]. **Acho que foi ele que me ajudou a querer ser professora, me sentia tão injustiçada, revoltava e achava suas atitudes tão erradas, que queria que os professores fossem diferentes dele.** (Professora C- memória educativa 2024, grifo nosso)

O início da fala da professora C também é assinalado pela dúvida sobre o que a direcionou à profissão. Todavia, em seguida, relata a admiração pelos seus mestres e o desejo infantil de exercer o magistério, enquanto em sua memória atribui a uma experiência negativa, provocada por seu professor de matemática, o que pode ter funcionado como combustível para sua escolha profissional. Ao refletirmos sobre esses fragmentos, percebemos que, ao se expressar, o sujeito pode muitas vezes se desviar ou até mesmo seguir em direção oposta àquela inicialmente almejada.

Por isso, para a psicanálise, confusões de linguagem como as percebidas na coleta de dados também são muito comuns em sala de aula. Os atos falhos e as ambiguidades entre o

discurso e as ações, por exemplo, por vezes deixam transparecer esse possível descontrole da linguagem, que pode funcionar como fuga do desejo inconsciente, que acaba emergindo e refletindo a subjetividade do ser.

Ademais, mesmo que as participantes não evidenciem conhecimento dos impactos de suas experiências primárias em sua constituição, não se pode negar o valor das vivências infantis na constituição docente, ainda que de forma inconsciente. Sob esse enfoque de análise, Freud (1889) afirma que “Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente” (Freud, 1899/1996, p. 176).

As professoras D e E afirmam ter ingressado na carreira despretensiosamente, em busca de ingressar no mercado de trabalho: “Então, eu trabalhava com o comércio e aí, de repente, me vi sem o que fazer mais, porque paramos de trabalhar, de mexer com o comércio, e aí eu fui para educação, porque eu já tinha feito o curso de pedagogia, e aí eu resolvi” (Professora D, 2024).

Bom, não foi assim a minha primeira escolha de profissão, na época de escolher profissão, foi na época o que eu podia pagar. A faculdade de pedagogia era um curso que era viável na época para mim, então, eu cursei pedagogia e ainda na faculdade eu passei no concurso, né? Eu ainda não tinha concluído a faculdade. E aí, assim, foi se encaminhando, né? **Não foi uma escolha, foi mesmo a oportunidade que eu tinha no momento.** (Professora E, 2024, grifo nosso)

Levando em consideração a narrativa contida na memória da professora E, verificamos que seu período escolar foi marcado por muitas experiências negativas, e que ela não se sentia feliz e à vontade no espaço educacional:

Eu, uma aluna distraída, parecia viver no Mundo da Lua, termo que ouvia a professora falar com minha mãe em uma reunião. Sempre vivia nos cantos, sempre muito quietinha, muitas vezes despercebida pela professora. Quase não era atendida por ela. Minha desatenção resultava em broncas maternas diárias com material perdido no estojo. [...] Nessa escola, por ser muito tímida, tinha dificuldades com os colegas, eu sempre vivia isolada.

Ao final, a professora E resume sua experiência dos primeiros anos escolares, no ensino fundamental I e II, com as seguintes palavras: “Desde a primeira até a oitava série eu odiava a escola, e é por obrigação, apesar de alguns professores legais. Estudar era sinônimo de peso, chatice, e eu me sentia sempre a burrinha da sala”. Não podemos ignorar que essas percepções negativas relacionadas ao contexto educativo podem ter reverberado em sua falta de desejo de ingressar na profissão, pois, por muito tempo, para ela a escola era sinônimo de sofrimento.

Com relação às professoras F e A, ambas exerciam outras profissões antes de optarem pelo magistério, mas afirmam que acabaram se encantando pela educação:

Eu trabalhava antes na área de auxiliar de dentista, então nada a ver, então eu pensava em seguir dentro da área da saúde, tudo mais, só que assim, entre um contato e outro com os pacientes, eu sempre tinha facilidade em lidar com criança, né? Eu percebia isso, assim, eu tinha muita facilidade e às vezes, assim, as crianças chegavam um pouco nervosas e eu ia conversar, ia acalmar e aí uma colega minha me falou assim, nossa, você tem tanto jeito com criança, por que você não faz um curso superior dentro dessa área?_E foi quando eu fiz o vestibular na Católica e passei, né? Então, eu escolhi pedagogia por isso, por esse olhar, né? [...] E acredito que eu fiz uma escolha dentro daquilo que eu gosto de fazer (Professora F, 2024, grifo nosso).

A professora A narra a experiência como catequista em uma igreja católica como um dos fatores que lhe despertou o interesse em ensinar. Contudo, na escrita de sua memória, relata que a “escolha profissional como professora foi fortemente influenciada pela minha vivência e processo de formação ao longo da minha jornada escolar” (Professora A, 2024).

Eu comecei na catequese, quando a primeira vez que eu entrei na sala de catequese, que eu comecei a trabalhar com as crianças, eu achei assim, eu me encantei com o ambiente, apesar de ser um pouco, não é tão diferente, né? [...] eu conseguia fazer umas associações entre a catequese e a pedagogia, a sala de aula, e aí comecei assim, eu trabalhava em uma área totalmente diferente, sempre trabalhei em imobiliária, em departamento jurídico, nessas coisas, mas aí a sensação de entrar na sala de aula foi muito boa. (Professora A, 2024, grifo nosso)

Cada docente traçou sua própria trajetória até chegar ao exercício de sua profissão, por isso não se pode falar de constituição do ser docente sem levar em consideração as marcas deixadas por todos os “Outros” educadores que participaram desse processo. Nesse contexto, Freud (1914/1996, p. 248), ao se referir a um reencontro com um antigo mestre, afirma que “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”. Assim, muitos antigos educadores permanecem vivos em nossa memória tanto pelos impactos positivos quanto pelos negativos.

Houve um episódio que me marcou no qual a diretora da escola estava na minha sala no momento em que eu estava realizando uma leitura e após o término ela me elogiou diante da turma e disse que minha leitura era compatível com uma aluna da 5ª série. À época, eu estava na 1ª série. Desde então, esse acontecimento sempre vinha à minha cabeça e me encorajava a continuar lendo com bastante desenvoltura. (Professora B, 2024, grifo nosso)

Os professores eram muito gentis e carinhosos, e alguns deles tinham um cuidado especial comigo, especialmente considerando a perda da minha mãe no meu próprio parto. (Professora F, 2024)

A professora Mel sofria muito com a disciplina, mas **de todas as professoras que já tive, era a mais amorosa, que fazia aulas diferentes**, cantava músicas com violão, compartilhava não só os ensinamentos de conteúdo, mas lembro de muitos conselhos para a vida que nos dava. Ela, sem dúvidas, foi a minha primeira melhor professora. (Professora E, 2024)

Contudo, como aponta Blanchard-Laville (2005, p. 306), assim como os educadores vivem imersos na dualidade entre o prazer e o sofrimento em sua profissão, os estudantes também enfrentam essa dicotomia. Ainda segundo a autora, “nenhum percurso de vida pode desenrolar-se sem encontro traumático” (p. 100), de modo que toda ação didática resulta da relação traumática com o saber pela inegável presença do inconsciente na cena pedagógica. O que pode ser bem observado nos fragmentos abaixo:

A maioria dos professores era afetuosa, porém havia uma exceção: uma professora que tinha uma escolinha particular conhecida pelo rigor profissional. **Ela utilizava métodos como palmatória, joelho de milho e cadeirinha no suporte sobre a parede. Além disso, permitia que as crianças fizessem suas necessidades fisiológicas na sala de aula** (Professora F, 2024, grifo nosso).

Lembro da professora [...], de geografia, extremamente brava. Um dia bateu com a régua na minha cabeça, gritando para eu acordar para a vida, porque eu não estava com o caderno aberto, não ouvi ela dizer que era para abrir. Então a bronca foi grande. Lembro de me sentir uma formiga, tão pequena, tamanho foi o grito inesperado e a pancada da régua na minha cabeça. Mas também lembro da professora Lilian Kellen, de português, que era incrível, amorosa. As aulas eram divertidas. Eu amava português naquela época e passei a odiar geografia (Professora E, 2024, grifo nosso).

Consegui concluir o ensino fundamental 1 aos trancos e barrancos. Já no ensino fundamental 2 o início foi ainda pior, pois lógico, as inseguranças, o medo e a timidez, a dificuldade com matemática me acompanharam. Reprovi 3 vezes o sétimo ano e a essa altura imagina como a minha autoestima? Simplesmente ela não existia (Professora A, grifo nosso).

Nos trechos acima ficam refletidos os encontros traumáticos pelos quais as participantes passaram no período escolar. Dentre essas narrativas destacamos a da professora A, que após ter sido reprovada três vezes consecutivas no sétimo ano, estava com sua autoestima abalada, não se sentia capaz e, para piorar, não se achava vista pelos professores, nem pelos colegas, até quando resolve mudar: “eu me revoltei, comecei a ignorar os professores, a sentar no fundo da sala e tocar, literalmente, o terror”.

Ao analisarmos essa afirmação, percebemos o quanto o isolamento pode comprometer não só o bem-estar, mas também a relação do aluno com a aprendizagem. Assim, observa-se a satisfação da participante ao passar a ser notada pelos professores e demais colegas: “Para ser

sincera, isso me ajudou bastante, pois assim os professores começaram a me notar e os alunos também”.

Villela e Archangelo (2013, p. 50) sustentam que, quando a escola não é significativa, o aluno passa a não se sentir parte dela, fica alheio a seu contexto e, diante desse sentimento de não pertencimento, “tenderá a se isolar ou a se tornar agressivo em relação à instituição e a seus membros considerados mais ilustres, prejudicando sua autoimagem, sua autoestima e seu desenvolvimento cognitivo global”. Desse modo, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento de comportamentos inadequados e de indisciplina.

Sobre o assunto, Squarisi (2021, p. 128) aduz que “todo sujeito se constitui, subjetivamente, no campo do Outro, sendo desenvolvido por esse campo em função do seu desamparo e dependência ao Outro”. Quando o professor consegue estabelecer um processo identificatório com o aluno a ponto de operar-se o processo transferencial, grandes mudanças podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem.

O meu quarto sétimo ano (a professora entrevistada repetiu o sétimo ano quatro vezes - nota da autora) foi marcante e **um divisor de águas na minha vida escolar. Tudo isso por conta do professor de matemática, professor Paulo.** Ele era lindo e além de lindo **tinha um olhar e uma sensibilidade maior que os demais. Ele se preocupava com os alunos, com quem não entendia o conteúdo e ensinava de uma maneira que todos conseguiam compreender. Quando eu tirei a primeira nota 7 nossa, não acreditava. Em seguida, comecei só a tirar notas acima dessa média. Por fim, comecei a acreditar que era inteligente, capaz e passei a me interessar cada vez mais pelos estudos e me tornei uma das melhores alunas da sala.** (Professora A, 2024, grifo nosso)

Diante desse relato, é possível observar que as causas da repetência aparentavam transcender o âmbito pedagógico. Pode ter havido um “algo a mais” que o professor Paulo conseguiu “acessar”, transformando profundamente a relação da então aluna — agora docente — com a educação. A influência desse educador na vida da participante A foi tão significativa que, até hoje, ele é descrito e lembrado como fonte de inspiração para ela, conforme expresso em sua narrativa: “optei por cursar pedagogia na minha vida. Como professora, busco ter o mesmo olhar humano e carinhoso que o professor Paulo teve comigo, pois sei que faz toda a diferença”.

Sobre essa temática, Monteiro (2016) destaca que a psicanálise compreende que a transferência, presente tanto no contexto educacional quanto nas interações humanas em geral, é um elemento fundamental para que a educação ocorra de forma efetiva. A partir do conceito de transferência utilizado por Freud, Kupfer (1989, p. 91) afirma que “o professor

pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno”. Nesse sentido, pela mesma autora, a transferência freudiana poderia extrapolar o contexto analítico para se fazer presente também na relação professor-aluno.

Questões envolvendo dificuldades com a disciplina de matemática, como a narrada pela professora A, foram verificadas em vários outros discursos, o que despertou nossa atenção. Dentre as 5 (cinco) professoras que a redigiram, apenas 1 (uma) não menciona dificuldades na disciplina, as demais descrevem-na como um grande obstáculo durante os anos escolares, inclusive 2 (duas) reprovaram em decorrência das dificuldades relacionadas à matéria: “não suportava matemática, fiquei traumatizada, até hoje tenho dificuldade e até bloqueios com números e alguns conteúdos”. (Professora C, 2024)

A disciplina de matemática sempre foi um desafio para mim. Os números e fórmulas pareciam complicados e eu tinha dificuldade em compreender os conceitos. A sensação de frustração e desânimo era constante, e a reprovação na 4ª série foi um momento marcante que evidenciou minhas dificuldades nessa disciplina. (Professora F, 2024)

Ao entrar no 6º ano, lembro-me de continuar indo bem em todas as matérias, com exceção da matemática. Desde essa época comecei a ter um entrave com a disciplina que permanece até hoje (Professora B, 2024)

Apesar deste trabalho não ter por objetivo tratar especificamente da relação com a matemática, não podemos ignorar a repercussão dos traumas causados pela matéria na constituição dos sujeitos envolvidos no estudo.

Quadro 7- Relação com a matemática no período escolar

Participantes	REALIZOU O DISPOSITIVO DA MEMÓRIA	RELATA DIFICULDADES COM A MATEMÁTICA	REPROVAÇÃO RELACIONADA À MATEMÁTICA
Professora A	SIM	SIM	SIM
Professora B	SIM	SIM	NÃO
Professora C	SIM	SIM	NÃO
Professora E	SIM	NÃO	NÃO
Professora F	SIM	SIM	SIM

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Refletindo sobre os impactos negativos desencadeados pela matemática na vida dessas educadoras, que, conforme algumas falas, permanecem vivos até hoje, Santos (2019), parafraseando Felicetti (2007), narra que o sentimento negativo a respeito da matemática pode se dar tanto em decorrência de frustrações no âmbito escolar como de aprendizagens extraescolares, pois incorpora percepções, sentimentos e aprendizagem sobre o mundo em todos os meios em que circula. Nesse mesmo sentido, Blanchard-Laville (2005, p. 102) lembra que “a relação com o saber matemático é tecida em todo o decorrer da história psíquica do sujeito”. O mesmo se dá com toda relação de saber.

A constituição docente não é resultado de eventos isolados, mas de um processo contínuo e relacional. Como destaca Blanchard-Laville (2005, p. 102), “no que se refere a um professor, recordemos que sua relação com o saber se sedimenta em todo transcurso identificatório que faz passar do ex-aluno ao eu-professor, desde os primeiros enunciados identificatórios”. Esse percurso revela a profundidade da formação docente, que está intrinsecamente ligada às experiências vividas e às identificações estabelecidas ao longo de sua trajetória.

Paulo Freire (2009, p. 78) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ser humano é sujeito do seu próprio processo educativo, enfatizando que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa visão ressalta a educação como um processo dialógico e coletivo, no qual as relações interpessoais desempenham um papel central na construção do conhecimento e na formação da identidade.

Assim, o ser docente, como qualquer sujeito, é também um ser inacabado, sempre em constante reconstrução. Esse movimento contínuo evidencia que a identidade docente não é fixa, mas se transforma à medida que o professor interage com o mundo e com os outros. Nesse sentido, como aponta Vila Verde (2012, p. 31), o processo de constituição da subjetividade do docente e do discente envolve o reconhecimento de que essa relação é marcada pelo “encontro de subjetividades, histórias e desejos”. Tal perspectiva ressalta a riqueza das trocas que ocorrem no ambiente educacional, reafirmando o caráter dinâmico e coletivo da formação docente.

Por fim, a análise das narrativas realizadas nesse tópico permitiu olhar para a complexidade das trajetórias individuais que conduziram as participantes à profissão docente, destacando a importância das experiências vividas, tanto positivas quanto negativas, no ambiente escolar. As memórias possibilitaram a percepção de que o processo de constituição

do ser docente está diretamente relacionado à subjetividade de cada indivíduo, percorrendo os processos de identificação, desafios e ressignificação das experiências vividas.

Relatos como o da professora A mostram como figuras de referência, a exemplo do “professor Paulo”, são capazes de transformar vidas e inspirar futuros educadores; em contrapartida, experiências traumáticas, como as que se deram na relação com a matemática, também deixaram suas marcas. Ao analisar as memórias educativas refletimos como a relação entre professor e aluno é relevante na formação da identidade docente, pois, conforme se extrai das ideias de Kupfer e Freud, a transferência nas relações educativas pode tanto auxiliar o desenvolvimento da criança como ser capaz de produzir traumas, ou seja, as experiências escolares contribuem para a formação da identidade docente.

6.1.2 O estudante e a escola em tempo integral na ótica docente

A relação professor-aluno é a base de todo contexto educativo, por isso não há como pensar na constituição e no mal-estar docente sem perpassar pelo olhar do educador para o estudante, a partir das experiências na escola em tempo integral, já que, levando em consideração a literatura psicanalítica, acreditamos que ele tem muito a nos revelar.

Reforçamos que na modalidade PROEITI os estudantes permanecem 10 (horas) diárias no espaço escolar, o que inevitavelmente expõe professores e alunos a situações que transcendem o ato educativo. Sobre a organização da rotina nesse espaço de aprendizagem, a professora E afirma: “Na grade horária ali tem tudo redondinho, né? Mas a gente sabe que não é. Cada criança tem um tempo, às vezes uns comem mais devagar, outros são mais rápidos e a gente tem que respeitar ali um pouquinho o tempo de cada um”.

Eu leciono no turno matutino, então tem café da manhã, quando ele chega eu tenho um café da manhã, aí tem ali uma hora, duas aulas, a gente divide nossa grade horária em duas aulas ali, aí já vem um outro lanche às 9, às 9h30, aí mais uma aula e aí vem o almoço, vem o descanso, então é uma rotina bem puxada, **a gente, a impressão que dá é que a gente não consegue focar tanto no conteúdo, porque cada lanche desse, cada refeição que a gente, que a gente para ali, para poder, leva um tempo maior do que aquele previsto, né?** Eles entram às 7h30, às 7h30, aí às 7h45 já vem o café da manhã, 8 horas, e aí são, de 7h30 às 7h45 são 15 minutos ali perdidos, porque a gente não consegue iniciar nada ali, né? Às vezes uma conversa, uma roda de conversa até o lanche realmente chegar e a gente poder servir. E aí servir o lanche 8 horas que a gente vai realmente começar a aula, né? Aí quando é 9h30 já tem um outro lanche, então uma hora e meia ali que a gente tem para fazer, introduzir o conteúdo, trabalhar uma história, trabalhar ali alguma atividade, fazer os atendimentos individualizados e aí vem o lanche, 9h30, 9h30, às vezes dá para servir 9h30, às vezes a gente demora um pouquinho por conta do conteúdo em si que a gente está trabalhando, né? E aí 9h40 no máximo a gente serve o segundo lanche, eles lancham aí já desce para o intervalo. Aí 10h10 a gente sobe novamente para a sala, aí tem mais uma aula, 10h10, e 11h20 já tem que começar a

guardar o material, organizar a sala para poder limpar e colocar os colchões e descer para o almoço. Aí 11h40 a gente desce, meio-dia retorna para a sala e ali a gente prepara eles para descansarem, tem um momento ali de descanso. (Professora E, 2024)

Apesar de extenso, trouxemos esse trecho na íntegra pois ilustra de forma mais detalhada as peculiaridades inerentes à rotina de trabalho e estudo em uma escola de tempo integral. Quanto ao turno vespertino:

Eu chego na escola 12:30, alguns minutinhos antes. A professora da manhã já está na sala com as crianças deitadas, que já arrumou o colchonete, já está tudo preparado. Aí eu tenho que acalmar eles, que geralmente eles estão ainda deitando. Aí eu acalmo eles e deixo eles dentro, deixo eles dormirem o tempo. Finalizou o horário do descanso por volta de 1h20. Eu trago para a sala, libero para usar o banheiro, beber água, porque durante o descanso não é permitido, para não ficar se movimentando na sala. E aí eu começo a minha rotina mesmo de aula. Vou passar uma atividade, vou fazer uma correção. Por volta de 15h chega o lanche da tarde, que geralmente é o lanche servido nas outras escolas. Um arroz com alguma coisa, ou uma sopa. E aí eles comem, descem pelo intervalo. E após o intervalo, no caso da minha turma, tem dias que eles têm atividades fora de sala. Por exemplo, hoje, terça-feira. Após o intervalo eles vão para a sala de ciências, onde eu vou dar a experiência de ciências, ou fazer um cartaz, fazer alguma atividade voltada para práticas de ciências. E depois eles ainda têm atividade na quadra, uma atividade recreativa dirigida. Comigo, tudo comigo. (Professora C, 2024)

Diante das inúmeras demandas inerentes a essa modalidade de ensino, a professora A alega que “a rotina, ela é bem corrida, apesar de ser dez horas. A sensação que eu tenho é que é tudo muito corrido, tudo muito atropelado, são muitas refeições”.

Cada hora tem que estar num lugar e, assim, como o professor de língua portuguesa da aula sempre pela manhã, às vezes eu achava o tempo muito curto para eles, apesar de que, sim, é desmembrada a quantidade de horas certas e a gente tem que dar de aula, né? Mas muitas vezes, assim, era muito corrido. E o horário do almoço, que foi o motivo pelo qual eu não quis mais dar aula pela manhã, por conta da acústica da escola, faz muito barulho e as crianças, elas se dispersam e não existe, não tem como fazer um controle. (Professora F, 2024, grifo nosso)

Então, eu trabalho na parte da manhã com os conteúdos de português, geografia, história, ensino religioso e artes que eu dou, tá, gente, **confesso, porque não dá tempo, a gente finge que dá artes, né, mas, enfim, e aí trabalho com eles dentro da parte das ciências humanas, né [...], durante a parte da manhã, é isso aí quando, aí tem o café da manhã, tem o lanche, tem o almoço, que é terrível, e aí depois, o almoço é no refeitório aqui embaixo, refeitório não, no espaço que tem embaixo.** (Professora A, 2024, grifo nosso)

Então eles já estavam ávidos ali pelo almoço, né, e é isso, **uma dinâmica muito corrida, você não pode perder tempo**, um minuto que você perde ali nessa dinâmica, terminou a aula, vamos preparar uma fila para o almoço, vamos almoçar, você também não pode demorar muito no refeitório porque você prejudica as outras turmas, né, então assim, tem vários fatores que são muito complicados, né, **e até a criança se adaptar, não só a criança, mas também como professor, até a gente**

se adaptar a toda essa configuração, leva um tempo. Então não é uma dinâmica simples essa dinâmica do Proeiti. (Professora B, grifo nosso)

Ante esses relatos, percebemos que o mero aumento da jornada escolar não implica necessariamente melhor aproveitamento do tempo e da qualidade de ensino. As inúmeras quebras na rotina são narradas pelos educadores como um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento das atividades curriculares:

Então, eu chego para poder assumir a turma, é no horário do descanso deles. Aí a outra colega sai e eu fico a hora que toca o sinal, que termina o descanso. **A verdade ainda dá até dó, porque muitos pegam e estão dormindo tão profundamente que você pensa assim, meu Deus do céu, a gente tem que acordar os meninos.** Mas aí acorda e tudo, **criança é criança e vem, você tem que estar falando, todos os dias a mesma coisa, não corre, não quer correr pela escola.** (Professora D, 2024, grifo nosso)

A professora D, ao discorrer sobre o período após descanso, cita seus desafios ao tentar manter a organização dos estudantes após esse momento: “porque quando toca o sinal, as turmas todas já se, né? Eles pegam e saem correndo pela escola e é o que eu tenho buscado, pegar e fazer com que eles aprendam a não ter que pegar e ficar doido assim, desorientado [...] mas é aquela história, criança é criança”. Nota-se que por duas vezes a frase “criança é criança” se repete. Mas será que diante de tantas demandas impostas pelo cotidiano do PROEITI os estudantes têm a oportunidade de agirem e se desenvolverem como tal? Buscamos responder a essa indagação usando as palavras da professora E:

É fila para tudo. **Aqui na escola tudo é fila.** Então você desce, é na fila, sobe na fila. E ali tem que, **é como se fosse um miniquartelzinho, os meninos têm que, a impressão que dá é que eles não têm aquela liberdade de ser criança.** Então são **horários corridos para tudo, horários certinho ali.** Eu sei que existe a necessidade da rotina, mas **a impressão que dá é que é uma rotina muito, muito rígida ali para uma criança ficar dez horas se submetendo a esse tipo de rotina** (Professora E)

Nesse enfoque, a rotina regrada dos estudantes sob supervisão constante é comparada à de um miniquartel, no qual a criança não tem liberdade para agir como tal. Prosseguindo em seu discurso, a professora E reforça ainda mais essa ideia: “as vezes, um pouquinho antes de arrumar a sala para descer, eu ainda tento dar um tempinho livre ali na sala, mas é muito raro a gente conseguir fazer isso, né? Porque isso me angustia muito, o fato deles não terem esse tempo de ser criança”.

As diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública do Distrito Federal pressupõem que essa modalidade de educação deve ser pautada na ampliação dos tempos escolares com o intuito de possibilitar às

crianças se envolverem em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Além da promoção de práticas pedagógicas que otimizem “a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais” (Distrito Federal, 2018).

Ao abordar o tema, Moll (2012, p. 129) define educação integral como aquela “[...] compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas [...]”. Paulo Freire (2009), por sua vez, ensina-nos que para que a educação integral aconteça é necessário que seja vista como possibilidade de transformação pautada na historicidade e vivências pessoais e interpessoais, em que o indivíduo se constitui por meio de suas experiências. Contudo, ao serem indagados se na prática escolar a formação integral dos estudantes consegue ser contemplada, percebemos que a teoria está distante da sala de aula das professoras entrevistadas:

Não existe essa formação integral pregada, né? Não existe, não existe... Como que eu posso dizer, gente? Existe uma falsa ideia de aproveitamento, né? Eu acredito que, assim, realmente é totalmente diferente do que eu pensava, né? (Professora A, 2024, grifo nosso)

Não, não atende, infelizmente, a resposta é não, porque, assim, se a gente for pensar, assim, nos ideais, realmente, em todo esse respaldo teórico que a gente tem a respeito da formação do aluno, eu acho que isso acaba não se concretizando na prática, no dia a dia, no chão da escola, então infelizmente devido a esses fatores que eu citei e muitos outros, né [...] a gente não alcança essa finalidade que é proporcionar essa formação integral, **então é uma formação ali que tá totalmente parcial, você não consegue trabalhar o educando como um todo,** assim, sabe, acaba que a coisa fica muito restrita. (Professora B, 2024, grifo nosso)

O que é proposto é a gente ver que é uma teoria muito linda, maravilhosa. Mas a gente sabe que na prática não. Por quê? Porque nós somos seres humanos. Nós que já somos formados, seres humanos já cá na frente, formados, que já passamos tantas experiências negativas. A gente tem essa necessidade de busca, então, imagina uma criança. Criança tem formação. E o processo deles não pode ser...na minha visão, na minha concepção, não pode ser também... sim... muito... exageradamente...elevado. (Professora D, grifo nosso)

Eu falo que no papel é tão bonitinho, abrange tudo, menino tem todos os tempos, tem tudo organizado. **Mas na hora do, vamos colocar em prática, não funciona.** (Professora C, 2024, grifo nosso)

O conceito sim, mas a prática ainda não. O conceito é bem feito, bem conceituado, mas a prática ainda não fornece, como eu te falei, né, estão faltando ainda muitos recursos na parte governamental mesmo. (Professora F, 2024, grifo nosso)

Sob a ótica da psicanálise, as falas das professoras revelam uma tensão entre o ideal e o real, um movimento dialético que expõe conflitos internos e coletivos no campo educacional. Esse abismo entre o que é proposto no plano teórico e o que é possível no

cotidiano escolar pode ser analisado a partir de conceitos psicanalíticos como o desejo, a falta e a transferência.

As falas destacam a incongruência entre o ideal pedagógico e a realidade prática, marcada pela frustração. A insatisfação com as condições práticas (“não funciona”, “não atende”, “faltam recursos”) também evidencia uma transferência para o campo institucional e governamental, visto como o "Outro" responsável por fornecer os meios necessários para alcançar o ideal educacional. Esse "Outro" pode ser associado ao "grande Outro" lacaniano, que organiza o campo simbólico no qual os professores operam.

Nas falas emergem hesitações, pausas e reformulações (“não pode ser... também... sim... muito... exageradamente... elevado”), que podem indicar o movimento inconsciente em jogo. Esses lapsos e indecisões podem ser interpretados como manifestações de um conflito interno: o desejo de atender às demandas do ideal de formação integral e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que isso é impossível, gerando angústia e frustração. Podem refletir também a tensão entre o desejo de realização do ideal educacional e a frustração provocada pela realidade prática. Sob a ótica psicanalítica, esse conflito pode ser interpretado como a dinâmica da falta que move o sujeito, tanto individual quanto coletivamente, no contexto escolar.

De acordo com o centro de referência em educação integral, a Educação Integral “é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural”. Porém, analisando a realidade do PROEITI pela ótica docente, acreditamos que a forma como ela tem sido implementada nas escolas do Distrito Federal, muitas vezes, prioriza mais a ocupação do tempo da criança, mantendo-a longe da rua, do que a organização de uma estrutura que realmente priorize a formação infantil. O foco parece estar nas funções pedagógicas, nutricionais e de cuidado, sem que haja tempo para emergirem outros aspectos que permeiam o desenvolvimento humano.

Ademais, o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral impõe a todos os professores e estudantes a mesma rotina, independentemente de suas necessidades e particularidades individuais. Há uma padronização e singularização dos sujeitos que obriga todos a se adequarem à realidade escolar, indo de encontro a uma das especificidades da psicanálise, que consiste justamente “em localizar o singular do sujeito, para além das ofertas identificatórias propostas pela cultura e pelo discurso da ciência” (Lima *et al.*, 2015, p. 1105).

Nesse sentido, destaca-se a narrativa de algumas participantes: “Às vezes a gente até sugere que a criança não tem o perfil para estar numa escola integral por não aceitar a alimentação, mas a família opta por manter a criança, né? Então isso, para mim, isso é angustiante” (Professora E, 2024). Para a professora, essa resistência parece gerar angústia. Na psicanálise, a angústia pode emergir diante do confronto com o real, algo que escapa ao controle simbólico e coloca o sujeito diante da falta ou da impossibilidade de responder plenamente às expectativas.

É bem complicado, porque cada criança tem um ritmo. Infelizmente, não são todas as crianças preparadas nem psicologicamente, nem fisicamente para ficar dez horas dentro de uma escola. A gente percebe claramente que tem crianças que passam muito bem, da manhã até o final da tarde, mas tem crianças que têm um desgaste, que têm um desânimo no meio do dia. **Na hora que eles voltarem do descanso, tem criança que não quer levantar, tem criança que sai do colchonete, que quer sentar na cadeira e quer continuar.** Se eu deixasse mais uma hora, eu continuaria ali descansando mais uma hora. **E aí você vê que eles estão ali por obrigação.** (Professora C, 2024, grifo nosso)

A fala da professora C aborda o limite do corpo e do desejo infantil diante da longa jornada escolar. Ela observa o ritmo diverso das crianças e como algumas não conseguem sustentar o tempo exigido pela rotina. Quando ela afirma que os estudantes “estão ali por obrigação”, a criança parece ser colocada no discurso institucional como objeto do desejo do Outro (a escola, a família, o sistema educativo). Isso pode gerar um mal-estar, pois a criança é obrigada a sustentar uma posição que não necessariamente coincide com seu desejo.

Além disso, quando a participante C comenta que “não são todas as crianças preparadas nem psicologicamente, nem fisicamente para ficar dez horas dentro de uma escola,” infere-se que escola impõe um modelo padronizado que desconsidera o desejo e a subjetividade de cada criança. Essa padronização também pode contribuir para sentimentos de frustração e angústia, tanto para os educadores quanto para os alunos.

As questões até então narradas, associadas a tantas mencionadas e observadas no decorrer de todas as etapas da coleta de dados, levam-nos a crer que diante das inúmeras demandas impostas por essa realidade de ensino, muitas vezes, a criança pode ter seu processo criativo limitado pelas ações do adulto, bem como a liberdade para agir, externalizar seus sentimentos e emoções, inclusive exercitar o ócio, posto que até o momento de descanso é supervisionado e deve servir à previsão curricular. Para crianças tão novas, em plena fase de desenvolvimento de seus sentimentos e potencialidades, isso pode trazer comprometimentos não só no campo pedagógico, mas também emocional. Segundo Winnicott (1963):

Temos de lhes propiciar, na primeira infância, na meninice e na adolescência, no lar e na escola, o ambiente favorável em que cada indivíduo possa desenvolver sua capacidade moral própria, desenvolver um superego que evolui naturalmente dos elementos da crueza do superego do lactente, descobrir seu próprio modo de utilizar ou não o código moral e o acervo geral de sua época [...] Em vez de educação moral, propiciamos à criança a oportunidade de ser criativa já que a prática das artes e da arte da vida oferece a todos aqueles que não copiam e não se submetem mas desenvolvem genuinamente uma forma de auto expressão (Winnicott, 1963 p. 98).

Com relação à educação pregada por Winnicott, que fornece à criança a oportunidade de desenvolver a criatividade, criando uma forma de autoexpressão, ela acaba ficando comprometida quando a criança passa 10 (dez) horas dividida em atividades pedagógicas, muitas vezes alheia a todos os seus desejos, sem se sentir ouvida e respeitada em suas reais necessidades. Segundo Lima *et al.* (2015, p. 1.105), Freud não acreditava em um ideal de educação, pois, mesmo que a educação seja posta como necessária para a formação humana, ainda persiste “uma dimensão ineducável em todo sujeito, que aponta para o real. As tentativas de erradicação desta dimensão acabam por promover sua irrupção de forma drástica e, por vezes, destrutiva”.

Entendemos que para muitas famílias a escola é o único lugar ao qual podem confiar seus filhos, e que a educação em tempo integral tem inúmeras potencialidades desde que, de fato, seja focada na tentativa de formação integral das crianças. Todavia, nos moldes do PROEITI, como vem sendo aplicada na maioria das escolas do DF, pode deixar lacunas capazes de impactar negativamente o desenvolvimento infantil tanto nos aspectos emocionais como em sua relação com a aprendizagem. Sobre o assunto:

Pra essas, eu acho que não haveria uma necessidade de estar aqui. [...] eu acho que... Faz o contrário. **Causa mais problemas pras crianças. Principalmente, questões emocionais, né? Crianças que se sentem rejeitadas, se sentem abandonadas pela família. E, assim, a gente percebe isso de várias formas. Todos os dias é uma dor diferente. Todos os dias é uma situação... Você vê ali que a criança está buscando alguma forma de sair daqui. Quero ir pra casa, quero estar com a minha família, né? Então, pra essas crianças que não conseguem se adaptar a esse ensino, eu acho que não traz tanto ganho, assim. [...] Alunos de integral são crianças muito carentes, assim, afetivamente falando, né?** Querem muita atenção, querem ali o tempo todo, ali conversar de alguma forma ali, chama mais. Eu senti essa diferença na questão da autonomia e da independência emocional dos estudantes. (Professora E, 2024, grifo nosso)

Eu acho importante deixar eles falarem, né? Então, procure escutar o conto lá da casa deles, os traumas, as ansiedades, **até porque eles são crianças, assim, extremamente carentes de família, de conversa com família,** então, assim, eles vêm e querem contar várias coisas e, às vezes, é preciso ter esse tempo de escuta com eles, sim. É importante. [...] Então **essa parte de carência afetiva, emocional, é uma dependência** geralmente dos alunos em relação à gente. Então isso eu percebo que às vezes suga mais, eu saio mais cansada. Como eu disse, puxa até a última gotinha. (Professora A, 2024, grifo nosso)

Então eu vejo que primeiro tinha que ser feito um estudo de perfil. É um programa muito bonito no papel, que abrange todas as necessidades da criança, mas hoje a **gente está vendo que a necessidade maior parte da afetividade e da necessidade emotiva mesmo de lidar com os sentimentos. E isso elas não estão lidando em casa e traz para a escola com toda uma carga.** E tem outras coisas, por exemplo, TDAH, TPAQ. **Eu acho que não são perfis para passar dez horas dentro de uma escola. Acho que para eles chega a ser, às vezes, até um sofrimento. E mesmo sendo quinto ano, tem hora que eu percebo da carinha de alguns alunos como se eles estão nas escolas que estão sendo abandonados pela família.** Tipo, fica lá. É lá que você precisa estar, não é aqui comigo. Infelizmente, é assim. (Professora C, 2024, grifo nosso)

A maior carência afetiva e emocional desses estudantes é um traço marcante nas narrativas acima. No último trecho, a participante fala da impressão de que, por vezes, esses estudantes parecem se sentir abandonados pela família. E mesmo reconhecendo a importância da ampliação da jornada escolar, dada a realidade política e cultural de nosso país, não podemos discordar de que a falta de convivência no seio familiar, de fato, pode comprometer o desenvolvimento infantil.

As professoras ressaltam ainda a tensão entre o modelo teórico da escola integral e a realidade prática, especialmente em relação às demandas emocionais. Esse descompasso também gera no professor um sentimento de insuficiência, pois ele é colocado no lugar de responder às demandas impossíveis, levando ao desgaste e à frustração, o que, sob a ótica psicanálise, remete ao conceito de falta, segundo o qual nem o sistema educacional nem os professores podem oferecer uma resposta completa às necessidades das crianças.

A escola tem um papel crucial na vida das crianças e dos jovens, e essa instituição deve estar preparada para oferecer um suporte integral aos seus alunos, independentemente das condições familiares, pois, como ilustram Villela e Archangelo (2017, p. 85), “Se a criança ou o jovem só pode contar com a escola, e essa se esquia de compensar a eventual falha da família, as consequências podem ser muito danosas ao aluno, ao seu desenvolvimento”.

Resende (2019) aduz que, para Winnicott, uma das incumbências da escola seria a oferta de uma atmosfera emocional menos carregada do que o lar. Ideia esta que fica comprometida quando o convívio no espaço escolar se dá de maneira bem mais intensa que no âmbito doméstico. Em consonância com Voltolini (2018), a instituição escolar é um meio de vida e não um mero lugar de ensino; assim:

Cabe ao professor ensinar, dar suporte psicológico e social a seus alunos, ocupar-se de certos entraves da vida familiar deles quando atravessam a questão escolar, intervir nos conflitos entre alunos, gerir o fracasso escolar e a evasão, interagir com seus pares docentes, sintonizar seus trabalhos em nome de uma interdisciplinaridade, organizar seus sindicatos etc.” (Voltolini, 2018, p. 49).

Apesar de oferecer uma estrutura física superior à de muitas outras escolas, a instituição em questão ainda enfrenta desafios para proporcionar um ambiente completamente acolhedor e confortável para seus alunos, especialmente nas questões emocionais e pedagógicas. Segundo os educadores, alguns aspectos ainda não são o ideal, o que compromete o bem-estar das crianças e gera desgaste para toda a comunidade escolar.

Aqui a gente já sofre na questão do almoço, porque não é um refeitório dos melhores, é um espaço da escola onde se coloca as mesas, as mesas aquelas brancas, né, de barzinho, e os meninos almoçam, então isso não é uma estrutura adequada para se ter um refeitório. O descanso acontece numa sala, né, onde a gente coloca 61 alunos juntos, dormindo um do lado do outro, também não é o modelo ideal. Eles deitam no colchonete, e assim, já não é adequado. (Professora A, 2024, grifo nosso)

No Proeiti, eu **senti muita dificuldade em relação à própria questão da estrutura, porque assim, a escola não tem, a escola tradicional não tem a mesma estrutura que uma escola parque, né?** A escola como a gente conhece. Então, já começa daí. Então, **a estrutura é muito diferente e isso impacta diretamente no desempenho dos alunos, porque assim, você vê uma escola em que o aluno não tem, por exemplo, um espaço para descansar depois do almoço. E se ele descansa, é uma sala sem ventilação, uma apertada, e ali ao tempo já tem, enfim, já tem outras dinâmicas acontecendo.** [...] (Professora B, 2024, grifo nosso)

A Secretaria não oferece os meios, o que a gente faz são os professores mesmo, é a sensibilidade dos professores, a gente percebe, a gente consegue perceber a dificuldade de cada um. (Professora E, 2024, grifo nosso)

Então a gente estava pensando, provavelmente vai ser mais de 30 estudantes em cada sala de aula, o que é a capacidade da nossa escola. **Eu acho que não comporta, né [...]** e o horário do almoço, que foi o motivo pelo qual eu não quis mais dar aula pela manhã, **por conta da acústica da escola, faz muito barulho e as crianças, elas se dispersam** e não existe. (Professora F, 2024, grifo nosso)

Considerando as falas das professoras, é impossível não traçar um paralelo com a escola integral proposta por Anísio Teixeira, centrada no bem-estar e pleno desenvolvimento da criança, e pensada a partir de um espaço democrático, em que tanto as elites como os menos favorecidos financeiramente seriam igualmente beneficiados. Bem diferente do que alguns educadores percebem no PROEITI, para os quais a efetividade do modelo se daria apenas em relação às crianças que não têm suas necessidades básicas atendidas no lar, o que pode restringi-lo às funções de cuidado:

Pra muita criança, estar aqui é um diferencial na vida. Pra algumas crianças, a gente vê que realmente a escola integral que **vai ensinar a criança a comer, vai dar a oportunidade de ter alguns alimentos que em casa talvez ela não... talvez não, certeza, ela não tem, né?** Esse convívio social, a educação, a forma... ensinar a questão de comer, a questão de sentar, a questão do respeito. **Pra algumas crianças, é... acho que atende. Porque elas não têm isso em casa. Então é melhor estar aqui do que em casa. Mas pra maioria, que são aquelas crianças ali... pelo**

menos aqui, a realidade da (nome da escola), são crianças que, assim... Na minha opinião, eu acho que são crianças que... na teoria, não precisariam estar aqui, né? (Professora E, 2024. grifo nosso)

Conforme tratado no início desta pesquisa, a ampliação de escolas e vagas que atendam estudantes em tempo integral é uma das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação, que os governos federal, estaduais, municipais e distrital vêm buscando atingir ao longo da última década. Ao serem indagados sobre essa proposta de ampliação, as participantes se mostraram preocupadas e pessimistas em relação à efetividade da medida. Para elas o PROEITI não oferece os recursos, as ferramentas e os meios necessários para o atendimento dos estudantes:

Eu espero que isso não aconteça, né, porque para você colocar uma escola como integral, ela precisa ter uma estrutura, né, se aqui que tem um espaço próprio, que é uma escola integral, né, faz anos, a gente já vê pontos negativos, imagina uma escola que nem estrutura tem, então é impossível. Eu não acredito que isso não aconteça, porque assim, é impossível, é inviável é inviável, entendeu, é assim, pode-se ter a pretensão para se iludir a sociedade, mas que isso vai acontecer, eu acredito que não aconteça (Professora A, 2024, grifo nosso).

Retomando o inovador modelo de educação integral concebido por Anísio Teixeira na década de 1960, percebemos que parte da sua visão ainda perdura em Brasília, apesar dos desafios. Esse modelo, que oferece aos estudantes dois espaços de aprendizagem complementares, continua a beneficiar uma parcela da população local.

Enquanto as escolas classe se dedicam ao ensino formal, as escolas parque constituem um espaço cuidadosamente projetado para proporcionar uma educação integral. Segundo Chahin (2016, p. 30), esses espaços buscam “nos grandes vãos estruturais, na generosidade de aberturas para luz, na planta livre, entre outras estratégias da linguagem moderna da arquitetura, a conformação espacial necessária para que o aprendizado pudesse ser lastreado pela experiência”. A modalidade de ensino em tempo integral, na modalidade Rede Integradora, foi apontada por uma das participantes como uma forma de educação mais voltada ao desenvolvimento e ao bem-estar infantil. Nesse contexto, a entrevistada B, que possui experiência tanto na Rede Integradora quanto no PROEITI, compartilha seu ponto de vista:

Na Rede Integradora, eu acho que tudo se encaixa melhor, assim, eu acho que toda essa dinâmica, ela flui com mais facilidade, sabe? O espaço ali, eu sou suspeita para falar porque, assim, eu acho que o **trabalho das escolas parque é fenomenal.** Eu estudei numa escola parque quando criança, eu tive essa oportunidade e eu amava ir para a escola parque. E de acordo com o depoimento dos alunos, eu via que eles tinham a mesma sensação que ir para a escola parque era algo muito prazeroso. Então, havia essa mesma tônica, né?

Tanto na minha época quanto a deles atualmente. Então, eu acho que a escola parque, **ela tem a estrutura, tem uma estrutura adequada que faz toda a diferença, né?** Para essa dinâmica acontecer da Rede Integradora. **Então, você tem professores ali que estão devidamente habilitados,** você tem alunos de teatro, enfim, de atividades extracurriculares, **você tem espaços adequados para isso na escola parque. Então, é um modelo que, uma estrutura que corrobora para que realmente você tenha ali um aluno se aprimorando em várias vertentes, né?** (Professora B, 2024, grifo nosso)

Nesse discurso a professora B descreve tanto sua experiência, enquanto estudante, quanto a de seus alunos na escola parque como muito prazerosa. Ressalta as características estruturais e os professores especializados aptos a desenvolverem diferentes aspectos do estudante como pontos favoráveis a essa realidade de ensino. Em contrapartida:

No Proeiti, eu senti muita dificuldade em relação à própria questão da estrutura, porque assim, a escola não tem, a escola tradicional não tem a mesma estrutura que uma escola parque, né? [...] Então, tem vários aspectos no Proeiti, como a questão do descanso, porque os alunos já estão cansados quando você tem que dar, né? Chega no momento em que você precisa ali trabalhar as disciplinas de fato, né? **No turno contrário, os alunos já estão extremamente cansados. Então, ao invés de ter uma aula de teatro, por exemplo, que ele poderia estar tendo uma atividade mais lúdica na escola parque, ele está muitas vezes ali tendo uma aula de matemática, que para ele acaba sendo uma coisa supermaçante, né?** (Professora B, 2024, grifo nosso)

Algumas questões relacionadas à própria organização e ao funcionamento do PROEITI são colocadas como aspectos desfavoráveis ao bem-estar dos estudantes, funcionando, por vezes, como obstáculo ao desenvolvimento infantil e não como facilitador como deveria ser. Ao final da entrevista as professoras foram convidadas a apresentarem sugestões úteis ao desenvolvimento de uma escola integral de qualidade, que proporcionassem aos estudantes um espaço de aprendizagem mais favorável às suas necessidades: “A minha sugestão é investimento, que é o que eu vejo que eles menos querem, né, mas é investimento” (Professora F, 2024).

A educação integral não consegue funcionar dentro de uma estrutura que não foi feita para isso, entendeu, tem como você fazer uma escola integral, mas **você tem que criar um ambiente para isso, né, essa escola vai ser integral a partir de amanhã,** e aí, onde que os meninos vão achar, onde que eles vão fazer a higiene depois do almoço, onde eles vão dormir, né, então assim, tem todas essas logísticas que têm que ser pensadas para você implantar alguma coisa, né, então, igual eu **estava estudando com os meninos, as cidades planejadas e as cidades espontâneas, né, seria como se você fizesse isso, ó, vamos fazer integral de qualquer jeito sem planejamento, não funciona, né, não funciona, então, para se ter essa educação integral, é preciso planejamento, é preciso estrutura, é preciso organização, né, porque senão não funciona** (Professora A, 2024, grifo nosso).

Eu acho que no mínimo, assim, ter um colchonete mais adequado pro aluno descansar, são os colchonetes que nós utilizamos, são aqueles similares aos de

academia, aquele colchonete fininho, fininho, então assim, eu acho muito péssimo, acho muito ruim.[...] Eu penso que o **interessante para um aluno no período da tarde seria ele vivenciar o que há na Rede Integradora, seria ele fazer uma aula de artes plásticas, ele fazer uma aula de música, enfim, ele ter outro tipo de vivência que não aquela grade tradicional**, sabe, então eu acho que isso é muito ruim e me desagrada bastante, então, assim, **que me vem à mente agora é isso, assim, mas o que mais é prejudicial, no caso, é a falta de estrutura**. (Professora B, 2024, grifo nosso).

Eu vou falar do jeito que eu sei que me prejudicaria, que **eu sei que a gente precisa dos dois professores. Os dois professores, o ideal seria ter o professor, um regente de manhã e de tarde, mas os conteúdos serem dados de manhã**. Principalmente os conteúdos mais importantes, matemático e português. **E os outros conteúdos que poderiam ir para tarde. E as atividades extras também no momento à tarde, que aí não seria um desgaste mental tão grande para a criança**. Porque elas têm que fazer um esforço, de estar ligada dez horas por dia. Esses momentos de descanso não é o suficiente para um descanso mental, a gente sabe disso. **Deveria ser a mais puxada de manhã e o restante mais tranquilo, ou de forma mais lúdica, no período vespertino**. (Professora, D, grifo nosso)

Eu acho que pra realmente trabalhar essa integralidade da criança, esse modelo de ter aula pela manhã e tarde deveria ser totalmente desfeito. Teria que ser um período ali pros conteúdos ali do currículo, e um período pra partes flexíveis mesmo, coisas diferenciadas ali, pra que a criança tenha uma oportunidade maior de se desenvolver mesmo, porque aqui ela só tem uma escola por 10 horas. **É muito pouco trabalhada as outras habilidades. Não ser permitido ter aula de manhã e aula à tarde. Teria que ser um período ali com atividades diferenciadas**, e segundo, eu acho, não sei se isso é possível, nem como poderia ser, **mas colocar realmente só as crianças que precisam, que necessitam mesmo**, porque a gente sabe que tem crianças que é melhor elas estar aqui dentro da escola por 10 horas do que sem nenhum tipo de supervisão fora da escola, e ter um critério mais rígido pra selecionar os alunos. (Professora, E, grifo nosso)

Os apontamentos acima, além de apresentarem sugestões, contribuem para reforçar as fragilidades relacionadas ao PROEITI. As sugestões reforçam a necessidade de mais investimento tanto na infraestrutura como na remodelação do modelo, com oferta de atividades diversificadas e mais prazerosas em um dos turnos com vistas a garantir o desenvolvimento infantil, respeitando as necessidades e potencialidades de cada criança e promovendo seu desenvolvimento integral.

Ao analisar os aspectos levantados durante a análise dos dados, concordamos com Santiago, Anecleto e Sacramento (2019) no sentido de que a educação em tempo integral vai além de simplesmente prolongar a permanência dos alunos na escola. O aumento do tempo em sala de aula, por si só, não é suficiente para promover o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais essenciais para os estudantes. A educação em tempo integral deve estar fundamentada na ideia de formação integral dos sujeitos, o que implica desenvolver nos alunos as dimensões intelectual, física, moral, emocional, social e cultural, contribuindo para a construção de seus projetos de vida.

No decorrer deste tópico, foram abordadas questões que permeiam o cotidiano escolar das crianças na modalidade de ensino integral, revelando que, em muitos casos, ela não favorece plenamente o desenvolvimento infantil. Entre os desafios observados estão o cansaço físico e mental, a agitação, a carência afetiva, a dependência emocional e a falta de tempo para atividades lúdicas e uma escuta mais atenta das necessidades infantis, além da necessidade de oferecer mais liberdade para as crianças agirem como tal.

Esses aspectos comprometem o bem-estar da criança e impactam toda a cena pedagógica, contribuindo, inclusive, para o mal-estar docente, como será abordado a seguir. A análise das narrativas das professoras evidencia a urgência de reavaliar e aprimorar o modelo de educação integral (PROEITI), de forma que ele promova uma formação verdadeiramente humanista, valorizando o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões.

6.1.3 O exercício da docência na escola em tempo integral: tecendo laços entre o bem e o mal-estar

Partindo do pressuposto de que o sujeito não se furta de experimentar certa parcela de mal-estar no decorrer de sua vida, abordaremos os sentimentos inscritos nos educadores que repercutem no exercício da docência, com ênfase na manifestação do mal-estar no contexto do ensino integral.

No decorrer deste estudo, inúmeros aspectos apontaram para a dualidade entre as alegrias e angústias relacionadas ao contexto educativo. Quando indagadas sobre os sentimentos relacionados à profissão, as participantes destacaram aspectos gerais da docência, não diretamente relacionados ao ensino integral, como se pode extrair do Quadro a seguir:

Quadro 8 - Aspectos que contribuem para o bem e o mal-estar na profissão

PARTICIPANTES	BEM-ESTAR	MAL-ESTAR
Professora A	“ Estar em sala de aula, em trabalhar com a minha turma, em mostrar, em buscar, instigar esse querer, esse mostrar para eles o poder que tem a educação ” (grifo nosso).	“São desafios relacionados principalmente na hierarquia , né? A gente se esbarra com essas questões institucionais , com essa, com falta de estrutura , com uma demandas que é exaustiva , né? Com a falta de esclarecimento dos pais , né?” (grifo nosso).
Professora B	“Eu me sinto super feliz. Quando eu lembro do afeto dos alunos , enfim, das inúmeras manifestações de carinho que eu já recebi, e tanto dos alunos como dos pais, né? Dos pais também, acho que acaba sendo um	“Porém, quando eu paro pra pensar na questão, aí é o que, assim, naquela parte burocrática , quando eu penso na questão salarial , quando eu penso na falta de incentivo , quando eu penso em todas essas

PARTICIPANTES	BEM-ESTAR	MAL-ESTAR
	<i>feedback</i> muito legal pra gente. Então, nesses momentos eu me sinto realizada. E quando eu estou trabalhando também, no momento em que eu estou dando aula, eu me sinto muito bem , assim, eu esqueço do mundo” (grifo nosso).	questões, eu me desanimo ” (grifo nosso).
Professora C	“ Eu gosto de ser professora, eu gosto de estar à frente de uma turma, eu vejo a necessidade que as crianças têm, não só da educação formal, mas de orientação mesmo e muitas vezes, principalmente nos últimos anos, parece que eles têm uma carência de conhecimento muito grande, então eu tento trazer isso no dia a dia das crianças, não só o conteúdo, mas trazer um algo a mais, alguma coisa que eles ainda não conhecem, ou não vivenciaram” (grifo nosso).	“Mas tem momentos em que eu estou me sentindo cansada. Como dizem, não cheguei nem no final do primeiro semestre e parece que já está no final do ano. É uma carga emocional que a gente carrega muito grande . Então eu tenho sentido isso. Esse ano tem sido mais pesado, apesar que eu percebi que isso vem desde a pandemia. Parece que antes da pandemia as crianças eram de um jeito e a sua carga de trabalho era também diferente ” (grifo nosso).
Professora D	“ Eu gosto, eu gosto muito. Eu acredito que é um aprendizado diário , eu vejo, eu sinto assim, independente da turma que você esteja, da sua clientela, desde a educação infantil até o ensino superior, eu acredito que seja assim” (grifo nosso).	Na fala da professora ela não abordou o mal-estar.
Professora E	Na fala da professora ela não abordou o bem-estar.	“Eu acho que eu cheguei aos três níveis, né? Que os professores chegam, aquele do encantamento, quando você chega, quer mudar o mundo, amar, para integrar, justamente por isso. Mas hoje, assim, é um momento de meio que desilusão. Acho que pelo sistema e tudo que a gente vai conhecendo , como funciona a ausência da família, a ausência... a quantidade de desafios que a gente tem e muitas vezes a gente se sente incapaz ali. Não. nem incapaz, né? Mas, assim, sem as ferramentas necessárias para realmente conseguir alcançar o objetivo que é o maior de todos, é a gente ver o progresso dos alunos , o aprendizado, precisamente daqueles ali que realmente mais precisam. Então, hoje, eu estou nessa fase aí, meio que de uma desilusão, buscando uma nova forma, uma nova possibilidade para minha vida profissional ” (grifo nosso).
Professora F	Na fala da professora ela não abordou o bem-estar.	“Hoje eu me sinto frustrada, desmotivada, sem... cada vez mais desmotivada, né? Desvalorizada . Então

PARTICIPANTES	BEM-ESTAR	MAL-ESTAR
		são várias sensações assim, não só pelo governo, pela sociedade, pelas famílias, pelas próprias estudantes , então assim, hoje eu vivo um momento que eu jamais imaginei que eu viveria . Eu vivi naquele... o primeiro momento, né, daquela sensação de que eu me lembro que o meu primeiro ano eu fiquei, eu tava em estado de êxtase, eu não acreditava que eu tava... e olha que eu ia daqui pra Samambaia é bem longe, né? E eu ia de ônibus, eu andava de ônibus, e assim, aquela sensação boa, aquela alegria, e a receptividade das crianças era diferente, né? [...] Hoje já não tenho mais a mesma sensação. E aí por esse conjunto de fatores, além da questão financeira, né? ” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Observando o Quadro, nota-se que algumas professoras demonstram paixão pela profissão, especialmente no contexto da sala de aula e na relação professor-aluno. Outras, entretanto, relatam que, embora tenham vivenciado uma fase inicial de encantamento, atualmente se sentem desiludidas, frustradas e desmotivadas. Diante desses fenômenos presentes na cena escolar, a leitura psicanalítica oferece bases teóricas e conceituais valiosas. Conforme Cordié (2003, p. 40, tradução nossa), “a função de ensinar é reveladora de conflitos inconscientes e [...] expõe o sujeito a descobrir-se sem sabê-lo, com risco de padecer, no contragolpe, dos efeitos desse desnudamento”.

É importante destacar que algumas professoras não mencionaram situações relacionadas ao bem-estar, como foi o caso das participantes E e F, nem ao mal-estar, como observado na fala da professora D. Considerando que a entrevista semiestruturada tinha como objetivo permitir que os sentimentos e emoções emergissem espontaneamente, optamos por não realizar intervenções. Essa abordagem se fundamenta na crença de que os lapsos na linguagem, ou mesmo o silêncio, também podem ser interpretados e fornecer material significativo para análise.

Questões salariais, estruturais, burocráticas, demandas exaustivas, falta de incentivo, desvalorização por parte dos alunos e pais, falta de ferramentas para alcançar o progresso dos estudantes foram apontadas pelas professoras como causas associadas a sentimentos negativos no exercício da profissão.

Apesar de a precariedade material ser um fator evidente no sofrimento docente, Fanizzi (2023) aponta para uma dimensão mais profunda: a precariedade simbólica. Segundo o autor, essa condição é caracterizada “pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar hoje precário ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social”. Como exemplo dessa precariedade na cena docente, destacamos um trecho da fala da professora F: “Hoje eu me sinto frustrada, desmotivada, sem... cada vez mais **desmotivada, né? Desvalorizada**. Então **são várias sensações** assim, não só **pelo governo, pela sociedade, pelas famílias, pelas próprias estudantes**” (Professora, F, 2024, grifo nosso).

A manifestação do mal-estar docente é um fenômeno complexo e abrangente, caracterizado por sintomas que podem variar de emocionais, como sentimentos de impotência e desilusão, até físicos, como o adoecimento. Nesse sentido, Vidal (2023) explica que o processo de adoecimento ocorre por meio de somatizações no corpo, revelando que a vitalidade do sujeito está suprimida e seu desejo não plenamente realizado. Isso se dá quando o sujeito não vivencia encontros capazes de gerar afetos positivos e alegrias. Ainda segundo o autor, quando frustrado, o desejo deixa de fluir, reduzindo a capacidade de existir e pensar com plenitude. Nessa circunstância, ao perguntarmos às participantes se já vivenciaram o processo de adoecimento relacionado ao contexto de trabalho, obtivemos as seguintes respostas:

Não, mas aqui eu percebi que, assim, gente, eu vou ficar só esse ano para preservar o meu material humano. (Professora A)

Não. Graças a Deus nunca adoeci, mas muitas colegas já. (Professora B)

Eu nunca tinha tido, não. Mas esse ano, em um momento eu tive um problema, mas é saúde mesmo. Foi uma sinusite e eu peguei quase uma semana de atestado. Eu cheguei a ficar **muito angustiada** quando eu pensei em retornar. Porque esse ano eu já sabia, antes de pegar essa turma, o que me esperava. Porque eu já tinha perspectiva, eu sabia que ia pegar o quinto ano e eu já conhecia a parte desse quinto ano. E aí, a experiência de alguns pais aqui, **muita cobrança por causa dos pais. Os pais é que cobram da direção, os pais que cobram da gente mesmo**. Dia de reunião, tem pais que já vêm: eu sei que é assim, você tem que ser daquele jeito, você tem que fazer daquele jeito. Então, pesa pra gente. **É angustiante pra gente como professor. Então isso me deixou um pouco desgastada. Infelizmente eu vejo muitas colegas que estão se afastando mesmo porque é uma carga emocional que a gente tem vivido muito grande**. (Professora C, 2024, grifo nosso)

Não. Mas eu vejo hoje que a gente realmente passa por... porque a gente acaba pegando e não conseguindo vencer mesmo o dia a dia. E ali, quando você chega num ponto aqui, você fala, poxa vida, por que eu me desgastei tanto? É interessante a gente conseguir ter essa maturidade de amadurecer, de chegar a esse

ponto. Porque às vezes a gente passa a vida toda e não chega a esse ponto. (Professora D, 2024, grifo nosso)

Já, já tive. Ano passado foi um pouco, eu não vou dizer que foi 100% do trabalho, porque minha vida pessoal também teve várias situações, e simultaneamente eu tive um estudante que tinha transtornos gravíssimos, bem severos, que não tinha perfil de estar aqui, né? Então assim, juntou as duas situações que aí eu não consegui lidar, aí eu precisei ser afastada. Mas não foi 100% só por conta do trabalho, do ano passado, né? **Mas em 2017 foi 100% por conta do trabalho, eu não consegui lidar com todas as situações.** (Professora E, 2024, grifo nosso)

É assim, **não era só ligada ao trabalho, na verdade foram questões mais pessoais que afetaram no trabalho também.** Eu fiquei um período de 20 dias afastada do trabalho, eu tive TAG, né, que é transtorno de ansiedade generalizada, mas assim, foram por questões emocionais ainda, isso foi em 2017, antes de me efetivar. (Professora F, grifo nosso)

A análise das respostas evidencia que o adoecimento, embora explicitamente relacionado ao trabalho pela professora E, também emerge de forma mais sutil nas falas das professoras C e F. Isso reflete a complexidade do mal-estar docente, que não pode ser reduzido apenas ao adoecimento físico ou mental, mas deve ser compreendido como parte de um cenário mais amplo de tensões intrínsecas à profissão.

Na perspectiva psicanalítica, o mal-estar docente pode ser entendido como uma manifestação do conflito entre o ideal do eu e a realidade do eu - profissional. Esse conflito emerge quando os professores enfrentam a impossibilidade de atender plenamente às exigências do meio escolar, gerando sentimentos de frustração e insuficiência. A fala da professora A, por exemplo, expressa uma tentativa de preservar seu "material humano", uma metáfora que remete à necessidade de autoproteção diante do desgaste emocional e psíquico. Ao decidir limitar sua atuação, a professora reconhece os limites de sua capacidade de trabalho, evidenciando uma estratégia de enfrentamento frente ao que Freud denominou de "mal-estar na cultura", que seria a tensão gerada pela constante negociação entre os desejos do sujeito e as demandas impostas pela sociedade.

O desgaste emocional, uma das formas de manifestação do sofrimento docente, reflete o impacto das exigências sociais e institucionais sobre o *superego*, que intensifica a cobrança por um desempenho ideal. Esse movimento interno gera sentimentos de culpa e ansiedade, marcando o adoecimento como um sintoma não apenas físico, mas também simbólico, representando o mal-estar de uma profissão que se vê atravessada por múltiplas exigências e responsabilidades.

Portanto, o mal-estar docente vai além das questões individuais, sendo atravessado por fatores coletivos e culturais que exigem soluções para além do autocuidado, incluindo o

reconhecimento institucional das condições de trabalho e a construção de espaços de suporte emocional para os professores.

Para compreender melhor o contexto de trabalho das participantes da pesquisa, bem como as peculiaridades que diferenciam o ensino integral do ensino regular, com o intuito de investigar se essas diferenças têm algo a revelar sobre a manifestação do mal-estar docente, perguntamos às docentes quais são as principais diferenças entre essas modalidades de ensino, uma vez que, pela ótica psicanalítica, é possível considerar que o ambiente de trabalho escolar pode revelar diversos aspectos do inconsciente do ser docente, por vezes fragilizando suas defesas psíquicas.

Quadro 9 - PROEITI X Escola Regular

PARTICIPANTES	DIFERENÇAS ENTRE O PROEITI x A ESCOLA REGULAR
PROFESSORA A	Eu percebo a diferença na otimização do tempo, né? Eu vejo a diferença de qualidade de tempo, tem diferença, entendeu? Eu acho que muito tempo e pouco aproveitamento. Eu vejo que na escola integral, assim, o conteúdo é bem raso, né? É raso em relação à escola regular. Justamente, por esse tempo, não está sendo trabalhado de uma forma mais eficaz. Eu vejo que há muita quebra nos conteúdos e você não consegue desenvolver uma aula com sustância, vamos dizer assim. (grifo nosso)
PROFESSORA B	Só trabalhou em escolas integrais: Rede Integradora e PROEITI.
PROFESSORA C	Eu sinto o meu trabalho geralmente mais livre no regular. Eu tenho mais autonomia dentro de sala no sentido de que eu vou dominar todos os conteúdos no meu tempo e no tempo de cada estudante. Aqui já é mais orientado, então aqui eu tenho os conteúdos também da grade do integral, que não é só os conteúdos programáticos, que a gente tem atividades como xadrez, ciência digital, que tá fora da grade, mas que eu tenho que dar toda semana. Então acaba que, na verdade, eu sinto que o meu conteúdo é prejudicado, mas ao mesmo tempo as crianças eu vejo elas totalmente diferentes do regular. No regular ela chega, participa daquela aula e vai embora. Aqui, pelo fato de estar o dia inteiro, vira quase uma família, tanto as crianças como a nossa relação com a criança. (grifo nosso)
PROFESSORA D	É muito diferente porque a escola integral, independente de 7 horas ou de 10, o aluno, ele passa mais tempo na escola. E, automaticamente, isso daí acaba quebrando, né? E muito a rotina dele em relação e da família também. Mas é aquela história. A gente sabe que quem procura a escola integral é porque tem um motivo, né? Porque não consegue pegar e encontrar alguém pra ficar com as crianças aí, quanto mais tempo, melhor, mais atividades. (grifo nosso)
PROFESSORA E	Eu percebo, principalmente, pela maturidade dos estudantes. Os estudantes que eu lidei na época, que tinham essa outra vivência no turno fora da escola, na minha visão, eram crianças mais maduras, mais independentes, crianças menos, assim, que requer atenção, crianças mais autoconfiantes. Alunos de integral são crianças muito carentes, assim, afetivamente falando, né? Querem muita atenção, querem ali o tempo todo, ali conversar de alguma forma ali, chama mais. Eu senti essa diferença na questão da autonomia e da independência emocional dos estudantes. Em relação à aprendizagem. Acho que as dificuldades são as mesmas. Na minha visão, o fato do aluno estudar o dia inteiro, eles teriam mais possibilidades, mas as dificuldades parece que só se

	repetem, né? Eu não vejo essa diferença na questão do ensino, da aprendizagem ensinada. Apesar que tem muito tempo também, foi em 2014, 15, 16, né? Que eu trabalhei na escola regular. (grifo nosso)
PROFESSORA F	A diferença é gigante, porque lá era assim. Existem os dois períodos, tem as crianças que estudam de manhã e tem as crianças que estudam à tarde. Então, existiam os dois turnos. [...]. A rotina de trabalho no integral ela é bem mais cansativa, ela é bem mais desgastante. E o serviço, embora esteja lá onde eu trabalho, é desmembrado, as matérias são desmembradas, as habilidades, mas o trabalho é bem maior, bem mais... um pouco mais difícil, eu acho. (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Como sinalizado no Quadro acima, alguns aspectos da rotina de trabalho no PROEITI são mais desafiadores quando comparados ao ensino regular, não apenas pelos fatores relacionados a este tópico, mas por diversos outros que surgiram na pesquisa. Dado o tempo prolongado que a criança permanece na escola em tempo integral, o professor acaba assumindo inúmeras funções que vão além da esfera pedagógica, funções que, em um contexto regular, seriam de responsabilidade da família.

Os dados indicam que, na escola integral, o tempo prolongado não resulta necessariamente em um melhor aproveitamento pedagógico. Apesar de haver mais horas disponíveis, o conteúdo abordado é tido por algumas das participantes como superficial, devido à dificuldade de manter a continuidade das aulas e à inserção de atividades extracurriculares obrigatórias.

Para a professora C, na escola regular, o professor tem maior controle sobre o conteúdo e o ritmo de ensino, ajustando-se tanto às suas necessidades quanto às dos alunos. Já no modelo integral, a autonomia docente é reduzida, uma vez que o currículo inclui atividades que vão além do ensino convencional, limitando o tempo disponível para os componentes curriculares obrigatórios.

A rotina do professor na escola integral é descrita como mais cansativa e desgastante. A divisão do trabalho em diferentes áreas e atividades torna a carga de trabalho mais complexa e intensa, resultando em maior dificuldade para atender às demandas. Em contrapartida, na escola regular, o trabalho é percebido como mais leve e organizado.

A gente tem uma grade tão cheia de atividades, tanta coisa, e para tentar suprir todas as necessidades da criança dentro de dez horas e depois, dentro daquela semana, você tem que abranger tudo que a criança precisa. Você tem que muitas vezes ignorar o sentimento, ignorar a fragilidade. Às vezes a criança fala assim, professor, eu estou com dor de cabeça, professor, eu não consigo, mas eu tenho que dar o conteúdo. Então eu vejo que às vezes é uma carga para a criança muito grande. E para a gente também, porque você escutar todos os dias as mesmas reclamações. (Professora C, 2024, grifo nosso)

E aqui a gente **tem que educar a hora do descanso**, tem que **educar a hora da refeição**, tem que **educar o momento de fora de sala de aula**, a gente tem que ficar orientando em todos esses momentos. **Até o uso do banheiro, claro, que a gente tem que orientar também.** (Professora D, 2024, grifo nosso)

E essa questão de acompanhar, incentivar a alimentação, de ver que a criança... Mesmo a gente, às vezes a gente tenta ali de todas as formas incentivar, mas a criança ainda não aceita, né? [...] **Então eu fico o tempo todo não, vamos comer um pouquinho, tenta experimentar, tenta ver. Hoje a carne está sendo servida e foi preparada de uma forma diferente, quem sabe desse jeito você gosta. E aí esse trabalhar a questão da alimentação, isso para mim é o mais desgastante. As funções de cuidado, né?** (Professora E, 2024, grifo nosso)

Ademais, para as crianças do ensino em tempo integral, a escola ultrapassa o lugar de extensão do lar, pois é onde passam a maior parte do tempo. Por isso, é normal que os vínculos com os colegas e professores se tornem mais estreitos:

Aqui, pelo fato de estar o dia inteiro, **vira quase uma família, tanto as crianças como a nossa relação com a criança.** Pela falta da família presente ali em várias horas do dia, **parece que a gente tem que suprir a necessidade afetiva, a necessidade de conhecimento de mundo, a necessidade que eles têm às vezes de entender como é que as coisas funcionam.** Então tem muito mais reclamação das crianças a respeito de coisas do cotidiano. **Aquilo que eles se refeririam aos pais, eles procuram os professores para sanar essas necessidades.** Então eu sinto assim, e a relação deles é muito mais próxima, porque eles passam o dia inteiro com os colegas. Então geralmente é uma situação em que é quase de irmão para alguns, ainda mais que veio lá do primeiro ano, que conhece tanto, que às vezes conhece mais e convive mais do que as próprias irmãs e família dentro de casa. (Professora C, grifo nosso)

Todas essas narrativas reforçam a presença do fenômeno transferencial no contexto educativo, já abordado neste trabalho: os professores, segundo Freud (1914), assumem o papel de pais substitutos:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (Freud, 1914/1969, p. 249).

Ao colocar o professor no lugar de substituto, o estudante acaba depositando nele muitos anseios, desejos e expectativas. Quando não correspondidas, essas expectativas podem desencadear conflitos na relação, interferindo em todo ato educativo. Logo, não é nada fácil para o educador administrar esse papel. Todavia, atender todas as demandas desses alunos é da ordem do impossível. Freud (1930), ao se referir ao mal-estar na civilização, abordou a respeito de como o convívio social impõe normas e controles que, de forma recorrente, conflitam com os desejos e necessidades individuais, gerando um sentimento de angústia.

A rotina de trabalho, a falta de estrutura adequada, as exigências de resultados, a necessidade de lidar com questões sociais e emocionais dos alunos, a responsabilidade pela formação integral do estudante, entre outras, podem gerar conflitos internos nos professores. O constante duelo entre o desejo de cumprir com todas as exigências profissionais e as limitações impostas pela falta de tempo, recursos e apoio alimenta esses conflitos.

Ao serem questionadas sobre os aspectos positivos e negativos da escola em tempo integral, obtivemos as seguintes respostas:

Eu percebo que a escola integral, **ela prejudica o seu material de trabalho, então, eu percebi que eu estou precisando gritar mais, eu preciso gritar, eu nunca precisei gritar em sala de aula, então, assim, minha voz, que é algo que eu preservo muito, eu percebi que aqui eu estou me alterando, eu estou precisando gritar, e o que mais? O barulho, o barulho, assim, ele te desconecta, ele te perturba, ele te agita**, tanto aqui em casa, assim, eu preciso de silêncio, o povo lá de casa já sabe, né, ó, pelo amor de Deus, faça silêncio, porque realmente o barulho aqui é muito grande, **assim, a escola, ela tem uma acústica, então, durante a hora do almoço, o barulho, ele é, isso perturba você, então, assim, e automaticamente você se agita, então, assim, para preservar** o meu material que ainda tenho aí [...] eu gosto de trabalhar em escola que tenha material, que tenha um lugar para você levar os meninos para assistir um vídeo, para ir na informática, então, **essa parte a escola tem, essa parte é bacana, mas esse desgaste, né, do material humano realmente é complicado.** (Professora A, 2024, grifo nosso)

Eu acredito que eu vejo coisas que mais me desagradam do que me agradam, entende? Então, assim, o que me agrada, eu não sei te responder, porque a gente passa o mesmo período com os alunos, não vejo. [...] Agora vamos para os que me desagradam, inúmeros, né, como esses que eu falei. **Em primeiro lugar, a falta de estrutura**, eu acho que é um ponto, assim, determinante, **impacta diretamente, tanto no desempenho do professor, quanto do aluno**, porque você ter uma falta de estrutura ali específica acaba prejudicando realmente, porque os alunos, vou exemplificar, os alunos chegam depois do almoço, né, os alunos querem descansar e outros já não querem, alunos que são, né, às vezes o aluno tá um pouco mais inquieto, enfim, cada um tem uma personalidade, enfim, tem um jeitinho de ser. E aí você **conjugam, né, todos esses alunos no mesmo espaço, com diferentes características, acaba ficando complicado, porque assim, um quer dormir, outro quer descansar, um quer cantar, enfim, o que eu penso?** [...] Então, você tem uma estrutura que não funciona, uma sala super quente, falando de modo bem prático, **uma sala muito quente, os meninos dormem em colchonetes, né, faltou mencionar, eles dormem em colchonetes** [...] isso já dificulta muito, **faz com que os alunos fiquem inquietos, os professores vão tentando ali acalmar essa situação e eles não conseguem muitas vezes, então a gente acaba ficando num impasse, porque a gente tenta controlar a situação e a gente vê que é uma questão ali ambiental, vamos dizer assim, da própria estrutura que falta**, então assim, dessa ausência de estrutura, então a coisa acaba não engrenando, não funcionando, então isso me desagradava muito essa falta de estrutura. (Professora B, 2024, grifo nosso)

Em termo educacional, eu vejo assim, pedagógico mesmo, o resto é função da família. **E muitas vezes, por estar na integral, a família deixa a carga da escola, dos professores.** Porque a gente sabe que criança aqui geralmente chega em casa, se come alguma coisa ou não, toma um banho e vai dormir, porque eles chegam cansados. E aí a **rotina começa com as professoras, com os colegas, então nesse sentido eu vejo que está mais a carga da escola, fica prejudicado, por isso, porque às vezes eu tenho que tirar o meu foco de um conteúdo, de alguma coisa que vai**

me ser cobrada, que a gente sabe que vai ter as provas, as coisas que vão ser cobradas, e eu tenho que estar lidando com coisas que seria do próprio cotidiano da criança. (Professora C, 2024, grifo nosso)

O integral, ele influencia e eu acho ele favorável, porque a criança, a gente tem a oportunidade de ficar mais tempo com a criança na escola, então ano passado, por exemplo, eu conseguia atender a criança no horário contrário, mesmo tirando a criança ali 30 minutos da sala de aula com o outro professor. [...] A produção dos professores é uma vantagem para as crianças, para a gente é um desgaste, mas é um reforço, faz parte, é um direito deles. (Professora F, 2024, grifo nosso)

O que mais me desagrada nessa rotina de trabalho integral é justamente trabalhar essa questão social ali, da alimentação. Para mim a alimentação é o que mais desgasta, porque eu não consigo sentir paz e ver uma criança que fica o dia inteiro sem querer comer nada. Aquilo ali me angustia. E aí esse trabalhar a questão da alimentação, isso para mim é o mais desgastante. As funções de cuidado, né? Que vão além do docente. Às vezes a gente até sugere que a criança não tem o perfil para estar numa escola integral por não aceitar a alimentação, mas a família opta por manter a criança, né? Então isso, para mim, isso é angustiante. (Professora E, 2024, grifo nosso)

A rotina de trabalho dos professores, somada à falta de estrutura adequada, às exigências de resultados, à necessidade de lidar com questões sociais e emocionais dos alunos e à responsabilidade pela formação integral dos estudantes pode gerar sérios conflitos internos. O constante dilema entre o desejo de atender todas as demandas profissionais e as limitações impostas pela falta de tempo, recursos e apoio intensifica esses conflitos.

A ausência de estrutura adequada, ruídos excessivos, a atribuição, para a escola, de funções que tradicionalmente pertenciam à família e as demandas pedagógicas e burocráticas inerentes ao ensino podem agravar o desgaste enfrentado por muitos professores, transformando o ambiente de trabalho em um espaço de exaustão contínua.

A análise das narrativas das professoras, sob a luz da psicanálise, revela um conjunto de tensões que remetem ao conceito freudiano de mal-estar manifestado como um conflito intrínseco entre os desejos individuais (como preservar a saúde física e mental) e as demandas da instituição escolar integral, que exerce pressão sobre os recursos psíquicos e emocionais do docente.

A professora B destaca a ausência de infraestrutura como um agravante do sofrimento docente. A falta de recursos adequados dificulta a mediação entre as diferentes necessidades das crianças, resultando em frustração e angústia para o professor. Esse cenário pode ser analisado à luz do conceito de angústia de impotência, em que o sujeito se depara com demandas que excedem sua capacidade de resposta, gerando uma sensação de fracasso profissional. A sala quente, os colchonetes inadequados e as expectativas pedagógicas criam um cenário de insatisfação para essa profissional.

Em se tratando das narrativas das professoras C e E, ambas revelam um desvio das funções docentes tradicionais para práticas que envolvem cuidado e questões sociais, como alimentação. Essas tarefas, que deveriam ser responsabilidade das famílias, são transferidas para a escola integral, ampliando o escopo de trabalho do professor. A angústia mencionada pela professora E, especialmente em relação à alimentação, é um exemplo de como o professor internaliza o sofrimento da criança, um fenômeno que Lacan (1964/1998) descreve como o assujeitamento ao desejo do outro. A preocupação com o bem-estar do aluno transforma-se em uma carga emocional difícil de suportar, especialmente quando o professor percebe sua incapacidade em atender todas as demandas inerentes ao contexto educativo.

Em contrapartida, a professora F reconhece aspectos positivos da escola integral, como a maior possibilidade de acompanhar os alunos. No entanto, também aponta que esse benefício para as crianças ocorre às custas de um desgaste significativo para os professores.

As narrativas revelam que o modelo de escola integral, apesar de suas intenções pedagógicas positivas, expõe os professores a um conjunto de condições que favorecem o mal-estar psíquico. A falta de estrutura, as demandas emocionais e sociais excessivas e o desgaste físico e emocional são sintomas de um sistema que ultrapassa os limites do que o sujeito pode sustentar.

São muitas as funções acumuladas pelos educadores em uma sociedade em constante modificação, que nem sempre conseguem ser acompanhadas, o que pode despertar insatisfação e frustração por não conseguirem alcançar as demandas e exigências do seu trabalho. Lapo e Bueno (2002) afirmam que:

Essas exigências nem sempre são explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas através da percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade em que se encontram. (Lapo; Bueno, 2002, p. 13)

Com relação às funções de cuidado, citadas por algumas participantes no decorrer do estudo como causa de angústia e sofrimento, retomemos a obra “O mal-estar na Civilização”, na qual Freud (1930/1996) se refere às constantes demandas de adaptações e renúncias de impulsos a que o sujeito deve se submeter em prol de sua vida em sociedade. Transpondo essa reflexão para o espaço de pesquisa infere-se que, na rotina do ensino integral, essas exigências e renúncias podem ocorrer de forma ainda mais intensificada, uma vez que nesse contexto as professoras são convocadas a dedicar-se aos estudantes em conjunto com todas as demais

demandas, muitas vezes, em detrimento de seus próprios limites físicos e emocionais em prol de cumprir o papel social do “bom professor”.

Alguns aspectos da rotina de trabalho no PROEITI são mais desafiadores quando comparados ao ensino regular, não apenas pelos fatores relacionados a este tópico, mas por diversos outros que surgiram na pesquisa.

A tarefa atribuída aos docentes em escolas de educação em tempo integral é de grande abrangência e, muitas vezes, considerada por eles de difícil realização. Diante desse contexto, Santiago, Anecleto e Sacramento (2019) entendem que a formação holística proposta nesse modelo exige que os educadores lidem com múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes, que abrangem aspectos pedagógicos, emocionais e sociais.

Em nosso estudo, muitas professoras evidenciaram que essa rotina de trabalho, na qual têm que enfrentar diariamente o desafio de atuar como mediadoras de questões complexas, as expõe a sentimentos de angústia, frustração e, até mesmo, de impotência:

A gente tem uma grade tão cheia de atividades, tanta coisa, e para tentar suprir todas as necessidades da criança dentro de dez horas e depois, dentro daquela semana, você tem que abranger tudo que a criança precisa. Você tem que muitas vezes ignorar o sentimento, ignorar a fragilidade. Às vezes a criança fala assim, professor, eu estou com dor de cabeça, professor, eu não consigo, mas eu tenho que dar o conteúdo. Então eu vejo que às vezes é uma carga para a criança muito grande. E para a gente também, porque você escutar todos os dias as mesmas reclamações. (Professora C, 2024, grifo nosso)

E aqui a gente **tem que educar a hora do descanso**, tem que **educar a hora da refeição**, tem que **educar o momento de fora de sala de aula**, a gente tem que ficar orientando em todos esses momentos. **Até o uso do banheiro, claro, que a gente tem que orientar também.** (Professora D, 2024, grifo nosso)

E essa questão de acompanhar, incentivar a alimentação, de ver que a criança... Mesmo a gente, às vezes a gente tenta ali de todas as formas incentivar, mas a criança ainda não aceita, né? [...] **Então eu fico o tempo todo, falando vamos comer um pouquinho, tenta experimentar, tenta ver. Hoje a carne está sendo servida e foi preparada de uma forma diferente, quem sabe desse jeito você gosta. E aí esse trabalhar a questão da alimentação, isso para mim é o mais desgastante. As funções de cuidado, né?** (Professora E, 2024, grifo nosso)

Todas essas narrativas reforçam a presença do fenômeno transferencial no contexto educativo, já abordado neste trabalho: os professores, segundo Freud, assumem o papel de pais substitutos:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (Freud, 1914/1969, p. 249)

Ao colocar o professor no lugar de substituto, o estudante acaba depositando nele muitos anseios, desejos e expectativas. Quando não correspondidas, essas expectativas podem desencadear conflitos na relação, interferindo em todo o ato educativo. Logo, não é nada fácil para o educador administrar esse papel. Todavia, atender todas as demandas desses alunos é da ordem do impossível. Freud (1930), ao se referir ao mal-estar na civilização, abordou a respeito de como o convívio social impõe normas e controles que, de forma recorrente, conflitam com os desejos e necessidades individuais, gerando um sentimento de angústia.

Ainda a respeito dos pontos negativos do trabalho na escola em tempo integral, narrados pelas professoras:

O que mais me desagrada nessa rotina de trabalho integral **é justamente trabalhar essa questão social ali, da alimentação**. Para mim a alimentação é o que mais desgasta, porque eu não consigo sentir paz e ver uma criança que fica o dia inteiro sem querer comer nada. Aquilo ali me angustia. E aí esse trabalhar a questão da alimentação, isso para mim é o mais desgastante. As funções de cuidado, né? Que vão além do docente. Às vezes a gente até sugere que a criança não tem o perfil para estar numa escola integral por não aceitar a alimentação, mas a família opta por manter a criança, né? **Então isso, para mim, isso é angustiante.** (Professora E, 2024, grifo nosso)

Nota-se que a participante expressa sua angústia diante da assunção de funções de cuidado que vão além do ato docente. Retomando o trabalho de Freud (1930), observamos que ele revela como, em prol da vida em sociedade, o sujeito necessita submeter-se a demandas de adaptação e à renúncia de impulsos.

Ao analisar essa premissa a partir da narrativa da participante, pode-se inferir que, de algum modo, o contexto de trabalho no PROEITI pode exigir de forma ainda mais intensa tanto adaptações quanto renúncias dos impulsos mencionados por Freud. Isso ocorre porque nessa modalidade de ensino as professoras são convocadas a se dedicar aos estudantes, além de lidar com todas as demais demandas, muitas vezes em detrimento de seus próprios limites físicos e emocionais, a fim de cumprir o papel social do suposto “bom professor”.

Ao contrário do que o ideário comum concebe desse dito “bom professor”, Pereira (1998) o define como aquele que não recua frente ao mal-estar, que sai da posição de dono do saber para se colocar como objeto na busca de despertar em seu aluno o desejo pelo saber. Contudo, em se tratando das participantes da pesquisa, nos parece que algumas resolveram recuar ao mal-estar vivenciado no PROEITI em busca de um alívio, ainda que momentâneo, de seus sintomas.

Nesse contexto, ao serem sondadas sobre a intenção de continuar o trabalho na escola em tempo integral no ano de 2025, apresentaram as seguintes respostas:

Não pretendo, eu percebo que a escola integral, ela prejudica o seu material de trabalho, então, eu **percebi que eu estou precisando gritar mais,** eu preciso gritar, eu nunca precisei gritar em sala de aula, então, assim, minha voz, que é algo que eu preservo muito, **eu percebi que aqui eu estou me alterando, eu estou** precisando gritar, e o que mais? [...] então, assim, para preservar o meu material que ainda tenho aí [...] eu gosto de trabalhar em escola que tenha material, que tenha um lugar para você levar os meninos para assistir um vídeo, para ir na informática, então, essa parte a escola tem, essa parte é bacana, **mas esse desgaste, né, do material humano realmente é complicado.** (Professora A, 2024, grifo nosso)

Não, não faz, eu não sei como vai ser daqui para frente, mas se eu for fazer uma prospecção, uma projeção, **eu não gostaria de continuar trabalhando no Proeiti, prefiro trabalhar no ensino regular,** apesar, como eu falei, da gente não ter essa proximidade tão grande com os alunos, **mas eu acho que a dinâmica acontece de uma forma muito mais proveitosa, tanto para o professor quanto para o aluno, então a perspectiva é não continuar.** (Professora B, 2024, grifo nosso)

Sim, sim. Eu me adaptei bem a essa modalidade. E para mim, tanto faz, trabalhar de manhã à tarde, a modalidade em si, eu me adaptei bem. (Professora C, 2024, grifo nosso).

Então, **não. Não tenho.** Justamente esse ano foi um ano bem decisivo pra mim, **porque, justamente por esse cansaço emocional de ter que lidar com essas situações emocionais dos estudantes. Isso tem me desgastado muito,** porque eu sempre fui aquela de querer ouvir, de querer acolher, só que chega um tempo que isso também vai sugando a gente, né? **E a gente não lida só com a questão pedagógica, a gente lida com todas as outras questões sociais, emocionais, e isso desgasta muito. Por essas questões, eu decidi que esse ano vai ser o meu último ano integral.** Já estou só aguardando o remanejamento. (Professora E, 2024, grifo nosso)

Antes de partir para a análise das narrativas, cabe destacar que a resposta da professora D ficou inaudível por causa de falhas tecnológicas não sendo, desse modo, possível a realização da transcrição. Com relação às respostas das demais participantes, segundo Esteve (1999), o cerne do mal-estar docente reside na desvalorização do trabalho dos professores, presente em nosso contexto social, além das precárias condições de trabalho enfrentadas em sala de aula. Para o autor, esse cenário inclui comportamentos que refletem insatisfação profissional, elevados níveis de estresse e, até mesmo, o desejo de abandonar a carreira, que geram desmotivação e impactam negativamente a construção da identidade das docentes. No caso desta pesquisa, manifesta-se no sentido de abandonar a escola em tempo integral.

O mal-estar é algo inerente à condição humana, mas, de acordo com Birman (2009), isso não significa afirmar que o indivíduo precisa necessariamente vivenciar perturbações como neurose, psicose ou perversão. Ao contrário, implica reconhecer que cada sujeito enfrenta um trabalho contínuo de gestão de seu próprio desamparo, que, por ser parte essencial da subjetividade, é impossível de ser eliminado.

No entanto, esse processo pode também trazer aspectos positivos, visto que, a partir dessas incertezas, as docentes têm a chance de refletir criticamente sobre sua prática e buscar ressignificar suas experiências. Assim, cada professora, com base em seu contexto subjetivo, procura maneiras de lidar com os sintomas de mal-estar decorrentes de sua profissão. Isso pode ser observado nas respostas à indagação sobre os meios que utilizam para enfrentar os sentimentos negativos gerados no contexto educativo:

Eu **procuro não levar nada muito a sério**, entendeu, então, **não me estressar**, se eu não consigo resolver as coisas, **levo muitas coisas na brincadeira**, entendeu, então, porque senão a gente surta, então, são dificuldades, **às vezes, com paz**, né, aí as, aí você não tem como você se estressar, você, assim, tem jogo de cintura para lidar nas situações e você realmente não levar tudo muito a sério, entendeu, o que dá para eu resolver, beleza. (Professora, A, 2024, grifo nosso)

Olha, eu acho que a **parceria com uns colegas de trabalho é fundamental** nesse aspecto, porque essa escuta ativa que a gente tem, né, uns com os outros, ela acaba trazendo conforto pra gente nesses momentos, então quando você troca essas figurinhas com um colega, enfim, você acaba vendo que é uma situação ali comum mesmo, e realmente é o que eu lembro, que é algo que acontece assim com todos os que estão envolvidos, [...] **eu converso com os colegas**, tento encontrar um apoio neles ali, e obviamente a gente também traz pro pessoal, né, então a gente tende a levar todas essas questões pra casa, né, então elas vão repercutir em casa, então a gente vai **conversar com os nossos entes queridos**, né, a gente vai estar sempre ali trazendo essas demandas, desabafando, e isso traz tudo pra gente, né, esse suporte familiar, ele também faz muita diferença nessas questões da profissão docente, né. [...] já houve um momento em que eu **recorri à terapia**, né, então muitas das demandas que eu trazia pra minha psicóloga na época eram oriundas da escola, do ambiente escolar, e não só as situações que eu, com os alunos, né, mas às vezes alguns entraves que você tinha em relação a questões apresentadas por colegas, ou até a própria questão do relacionamento interpessoal. (Professora B, 2024, grifo nosso).

Eu acho que como qualquer pessoa, primeiro que **é compartilhar para ver se se livra daquela carga só para você**. E geralmente é a colega de turma, porque aqui a gente fala que tem duas pessoas que você tem que estar ligado o tempo todo [...] Então essa afinidade com o colega da outra série, da mesma série, mas também ajuda muito, porque parece que você está compartilhando aquele momento, acho que é só extravasar. Agora você tem que pensar na sua saúde física, saúde mental, tentar fazer uma atividade física. Eu tenho em casa uma família muito compreensiva, então que me escuta mesmo quando estou angustiada, porque guardar isso nunca é bom. E cuidar da saúde, acima de tudo. (Professora C, 2024, grifo nosso).

Interessante isso, porque eu vejo muito mesmo a nossa categoria ser muito ansiosa, muito aflita, e eu vejo que eu passo isso, mas eu consigo pegar e passar numa boa. **Eu consigo digerir isso de uma forma melhor do que a maioria**. Só que, **para eu estar aqui hoje assim, eu tive que ir lá atrás, pegar e ter que correr atrás de aprender. E tudo é um tempo**. Automaticamente, o que eu já passei, para o que hoje eu estou, faz diferença em qualquer ambiente. Então, **isso aqui é o que importa, é você trazer, poder pegar e falar da sua experiência e que isso seja de ponto positivo para outras pessoas**. Tipo assim, uma coisa é você pegar e falar algo que você ouviu. Outra coisa é você falar algo que você vivenciou, mas que hoje você já conseguiu. Aquela etapa passou. (Professora D, 2024, grifo nosso).

Hoje é **muita terapia. Já teve alguns anos que eu precisei ser afastada**, né? Por algumas vezes, por períodos longos, assim. Mas hoje a terapia, ela me ajuda muito. **Desde 2017 eu faço, então foi quando eu tive uma das piores crises para mim, que foi quando eu vim para** (nome da escola antiga), na escola PROEIT mesmo, assim. Só que não tinha estrutura que a (nome da escola atual) tem, nem a organização que a (nome da escola atual). Então eu, assim, adoeci mesmo, precisei ser afastada. Então desde então eu faço terapia, que é o que me ajuda a lidar com todas essas emoções aí para não virar uma panela de pressão de novo, se pedir, né? Porque aconteceu comigo por duas vezes. (Professora E, 2024, grifo nosso).

Eu sou uma pessoa muito de **dialogar, de conversar**. Então, sempre que **eu me angustio na escola, eu procuro a pessoa, eu converso**, procuro a direção, eu falo com a direção, o que eu tô satisfeita, o que eu não tô satisfeita, o que pode melhorar, o que pode mudar. **E assim, é uma escola que me deixa em paz e tranquila porque é uma escola que escuta e dialoga. Então, assim, a gente consegue resolver essas angústias sem estresse**. Quando envolve pais, é o bom de quando envolve os pais porque a gente já resolve ali na hora. (Professora F, 2024, grifo nosso).

Entre as estratégias relatadas, muitas docentes mencionam práticas de autocuidado, busca por apoio emocional entre colegas e familiares, momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e a reavaliação dos objetivos e das metas profissionais. Tais ações não apenas as ajudam a lidar com as adversidades, mas também possibilitam um olhar renovado sobre os desafios e a ressignificação de seu papel como educadoras.

Adicionalmente, as respostas das professoras refletem, sob a ótica psicanalítica, a complexidade dos mecanismos que utilizam para lidar com o mal-estar inerente à profissão docente. Cada uma busca, a partir de suas experiências subjetivas e seus contextos específicos, estratégias para mitigar os efeitos desse sofrimento que perpassa o cotidiano escolar. Algumas recorrem ao apoio de pares, à construção de uma rede de escuta ativa e ao diálogo com a direção. Outras relatam buscar apoio familiar, adotar práticas de autocuidado ou, até mesmo, recorrer à terapia para evitar que as pressões cotidianas impactem ainda mais seu emocional, em um esforço constante de reflexão e ressignificação, que podem indicar a tentativa de transformar o mal-estar, de algum modo, em crescimento pessoal.

Nesse sentido, Fanizzi (2023) aponta que o mal-estar representa um espaço incerto e indefinido, no qual a ação e a enunciação colocam o agente, devido ao fato de que essas ações sempre envolvem uma aposta, operando em meio a riscos e incertezas. Portanto, o mal-estar não é uma condição passageira, nem pode ser eliminado ou curado, é intrínseco da existência e das práticas humanas. Sendo assim, “ele é indissolúvel, é parte da própria condição humana, tal que nos resta apenas encontrar meios de geri-lo, de com ele conviver de forma digna” Fanizzi (2023, p. 207).

O contexto de trabalho na educação em tempo integral pode intensificar, em alguns professores, manifestações mais acentuadas do mal-estar docente. Há muitas queixas associadas a essa modalidade de ensino, apontada como fonte de angústia e sofrimento no ambiente profissional. Contudo, essa experiência não é uniforme entre as educadoras. Enquanto algumas enfrentam dificuldades significativas, a ponto de considerarem abandonar essa forma de ensino, outras se mostram bem-adaptadas, conseguindo gerir os sintomas do mal-estar em sua prática cotidiana.

Conforme já tratado por diversas vezes no decorrer deste trabalho, o mal-estar docente não se restringe às questões estruturais, como a precariedade do ambiente escolar, mas está profundamente conectado à própria essência da profissão, que é atravessada por fatores político-sociais e pela subjetividade dos professores.

Nesse contexto, a Educação em Tempo Integral, PROEITI, não deve ser vista como a causa primária do sofrimento docente, mas como um fator que intensifica o desconforto e muitas vezes evidencia a manifestação de seus sintomas, como pode ser extraído da fala das participantes. Esse agravamento está associado, em grande medida, à sobrecarga de responsabilidades que recaem sobre os professores, incluindo atividades pedagógicas, tarefas burocráticas e cuidados físicos e emocionais. A rotina exaustiva desse modelo educacional ignora os ritmos individuais das crianças e limita sua liberdade de vivenciar plenamente a infância, contribuindo para o desgaste emocional dos docentes.

Conclui-se, portanto, que o mal-estar docente na educação em tempo integral resulta de uma complexa interação entre condições objetivas e subjetivas. Isso torna indispensável tanto a revisão das condições de trabalho quanto uma análise mais profunda das implicações emocionais e psicológicas dessa modalidade de ensino tanto nos docentes como nos estudantes. Uma abordagem mais humanizada, que considere as necessidades dos professores e alunos, é fundamental para promover um ambiente educacional mais equilibrado, eficaz e saudável.

Por fim, vale destacar que, ao escolhermos o lócus de pesquisa, um dos critérios adotados foi que a instituição oferecesse uma boa estrutura física, de modo a investigar se esse fator impactaria a manifestação do mal-estar. Ao final do estudo, percebemos que esse aspecto não se mostrou determinante. Embora os professores reconheçam as vantagens da estrutura física da escola, em comparação com outras, as causas do mal-estar ultrapassam tal dimensão. A partir da perspectiva psicanalítica, autores como Voltolini (2018) e Lajonquière

(2023) ressaltam que a docência confronta diretamente com a falta e o desamparo, elementos inerentes à condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina de trabalho dos professores que atuam na educação em tempo integral no modelo PROEITI impõe aos educadores diversas outras funções, além do educar e de todas as questões de ordem burocrática que os professores devem cumprir. A eles cabem também as funções de cuidado. Durante as 10 horas em que o estudante permanece na escola, o professor regente do turno é o responsável por zelar pelos hábitos de higiene, alimentação, descanso e, ainda, necessita dirimir os conflitos e as situações adversas surgidas durante o dia. Ele é cobrado pelo sistema e pelas famílias a promover, no decorrer do dia, todas as demandas inerentes ao bem-estar físico, mental e social do estudante, somadas, é claro, às suas funções pedagógicas.

No que se refere às funções pedagógicas, a atuação em escola em tempo integral coloca sobre os ombros do professor uma responsabilidade ainda maior. Essa grande quantidade de demandas e expectativas endereçadas ao professor, dentro de uma realidade em que seu papel de educador se confunde com o de cuidador, pode representar um dos grandes desafios da educação em tempo integral.

Os ideais da educação integral, inscritos no cenário brasileiro por Anísio Teixeira, devem se pautar na formação integral e global do estudante nos mais variados aspectos, não apenas no cognitivo, nem meramente na ampliação da jornada escolar. Reduzir seus fundamentos a esses aspectos resulta em um enorme equívoco, que pode trazer repercussões negativas para professores e estudantes.

A escola em tempo integral não pode ser vista, somente, como um espaço para afastar as crianças das ruas com a oferta de um período prolongado de tempo. A alternância entre aulas e atividades curriculares, muitas vezes sem nenhum significado na vida da criança, vai na contramão do que se espera da dita formação integral do aluno. A rotina em escolas que atendem na modalidade PROEITI, com frequência, reduz o papel do professor à função mecânica de transmissão de conteúdos e de cuidados, sem que ele consiga perceber a subjetividade presente no ato educativo.

Diante disso, o presente trabalho, ao investigar o mal-estar docente no contexto da escola em tempo integral, evidenciou a complexidade e a multidimensionalidade desse fenômeno, destacando o quanto ele permeia diversos aspectos da vida e do trabalho dos professores. Assim, compreende-se que o ser docente, como qualquer sujeito, é um ser em constante processo de formação e transformação de sua identidade.

Inicialmente, ao analisar os aspectos relacionados à formação do ser docente a partir das narrativas nas memórias educativas das participantes, evidenciou-se a complexidade de suas trajetórias profissionais e como suas experiências vividas, tanto positivas quanto negativas, são capazes de influenciar sua identidade docente. As memórias compartilhadas ilustram que a constituição do ser professor está profundamente conectada à subjetividade individual, permeando processos de identificação, desafios e ressignificação de suas vivências.

Relatos como o da professora A, que destacou a importância de figuras de referência como o “professor Paulo”, mostram o impacto transformador de exemplos inspiradores na escolha e no percurso profissional de futuros educadores. Por outro lado, experiências difíceis, como a relação com a matemática, também deixaram marcas. A análise dessas memórias educativas reflete como as interações entre professor e aluno são fundamentais na construção da identidade docente.

A investigação dos dados coletados revelou que os docentes enfrentam diversos desafios diários como a sobrecarga de tarefas, a falta de recursos para o desenvolvimento integral dos estudantes, a diversidade de perfis dos alunos e a constante pressão por resultados. No contexto da escola de tempo integral, esses fatores impactam diretamente o atendimento aos alunos.

Os educadores relatam cansaço físico e mental, agitação dos estudantes, carência afetiva, dependência emocional e falta de tempo para atividades lúdicas e para uma escuta mais sensível às necessidades infantis, além de dificuldades em permitir que os alunos exerçam plenamente seu direito de ser criança. Esses elementos comprometem o bem-estar infantil, afetando a dinâmica pedagógica e agravando o mal-estar docente.

Nesse contexto, as narrativas das professoras evidenciam a necessidade de reavaliar e aprimorar o modelo de educação integral (PROEITI) para que ele realmente promova uma formação humanista dos alunos, fundamentada em princípios que valorizem o desenvolvimento integral do indivíduo. Isso envolve considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos emocionais, sociais e lúdicos, garantindo um ambiente de aprendizagem mais saudável e equilibrado para todos.

As entrevistas realizadas com as professoras ofereceram um panorama acerca das emoções e sentimentos que permeiam o cotidiano escolar como ansiedade, frustração, sobrecarga e sentimento de impotência. Muitas docentes relataram suas dificuldades em equilibrar as múltiplas demandas impostas pela rotina da escola em tempo integral, como a

gestão de tempo e a necessidade de lidar com a diversidade dos alunos em contextos com recursos limitados. Ademais, destacaram a carência de reconhecimento profissional e de oportunidades significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A análise sob a ótica da psicanálise permitiu compreender que o mal-estar docente não está apenas relacionado às condições objetivas de trabalho, mas também à complexidade da relação professor-aluno, caracterizada por processos de transferência e projeção de desejos e expectativas. Dessa forma, a escola pode se transformar em um espaço de sofrimento psíquico, que requer dos professores uma capacidade de lidar tanto com suas próprias angústias quanto com as angústias dos alunos.

A escola em tempo integral, apesar de proporcionar várias possibilidades e benefícios para a educação, também pode se tornar uma fonte significativa de sobrecarga e sofrimento para os professores. Por isso, torna-se essencial encontrar um equilíbrio entre as demandas institucionais e a necessidade de garantir o cuidado com o bem-estar dos docentes para que eles possam desempenhar suas funções com mais qualidade e satisfação.

Do ponto de vista psicanalítico, no decorrer do trabalho ficou evidenciado que o mal-estar docente ultrapassa as questões estruturais como a precarização do ambiente escolar, e encontra raízes mais profundas na própria essência da profissão. Esse desconforto está intrinsecamente relacionado aos aspectos político-sociais que cercam a educação e à subjetivação do professor, ou seja, à maneira como ele vivencia e internaliza os desafios da prática docente.

Nesse contexto, a proposta de Educação em Tempo Integral, PROEITI, não pode ser interpretada como causa direta de manifestação do sofrimento docente, mas sim um catalisador que intensifica o mal-estar e seus sintomas. Esses sintomas refletem não apenas o impacto direto das condições de trabalho, mas também a exposição constante do professor a conflitos internos, como descrito na perspectiva psicanalítica de que “a função de ensinar revela conflitos inconscientes” (Cordié, 2003, p. 40).

Ademais, a convivência prolongada com os alunos em um ambiente de tempo integral cria um espaço de vínculos intensos, mas também pode potencializar tensões emocionais. O professor se vê simultaneamente como educador, mediador e figura de referência afetiva, acumulando papéis que vão além de sua formação pedagógica, gerando uma carga emocional que muitas vezes não consegue sustentar.

No caso específico do PROEITI, esses sintomas podem ser intensificados pelas particularidades da educação em tempo integral, como o aumento das horas de interação com

os alunos e a obrigatoriedade de incluir atividades extracurriculares na rotina semanal. Esses fatores demandam uma gestão ainda mais complexa do tempo e da energia docente. No entanto, é importante reconhecer que nos relatos das participantes muitos dos aspectos relacionados ao mal-estar docente e suas manifestações são inerentes à profissão, não estando necessariamente vinculados ao contexto de trabalho no ensino integral.

Diante dos dados apresentados neste trabalho, evidencia-se a importância de se promover a escuta ativa e o acolhimento das demandas dos professores como um meio eficaz de fomentar o bem-estar e preservar a saúde mental no ambiente escolar. Para mitigar os impactos da manifestação do mal-estar no contexto docente é fundamental que as instituições escolares criem e mantenham espaços destinados ao apoio aos docentes, onde a escuta, a reflexão e a troca de experiências sejam incentivadas, permitindo que enfrentem as demandas diárias de forma mais saudável e satisfatória. Como se pode extrair das narrativas, esses espaços de trocas e escutas são tidos pelas professoras como de fundamental importância para lidar com as demandas e angústias que surgem no cenário docente.

Além disso, é essencial considerar o impacto das condições de trabalho na subjetividade dos docentes, especialmente no que se refere às relações interpessoais, às demandas institucionais e às expectativas depositadas sobre eles. Isso não apenas aprofunda o entendimento sobre o mal-estar docente, mas também ajuda a refletir sobre intervenções que possam contribuir para um ambiente educacional mais equilibrado e humanizado. Essas medidas podem melhorar tanto a qualidade de vida dos profissionais quanto a experiência educativa dos estudantes, que também são sujeitos afetados pelas condições escolares.

Levando em consideração o panorama apresentado pela pesquisa, uma das fragilidades identificadas refere-se ao tempo de atuação de duas participantes no contexto do PROEITI, que foi inferior a um ano letivo completo. Essa limitação talvez possa ter influenciado a percepção das docentes sobre o trabalho nessa modalidade educativa, impactando a profundidade das respostas. Além disso, embora tal aspecto não comprometa diretamente os resultados em uma análise fundamentada na psicanálise, ele pode restringir a percepção do leitor sobre a manifestação dos sintomas do mal-estar docente no ensino em tempo integral.

Outro ponto importante foi a delimitação da pesquisa ao contexto de apenas uma instituição de ensino, o que reduz a possibilidade de compreender nuances mais amplas do fenômeno em diferentes realidades escolares. Uma investigação que envolva todas as escolas integrantes dessa modalidade no Distrito Federal teria o potencial de oferecer uma visão mais abrangente e detalhada. Isso poderia contribuir significativamente para repensar as políticas

públicas voltadas à melhoria da educação em tempo integral, considerando não apenas os desafios estruturais e pedagógicos, mas também as subjetividades envolvidas. A ampliação do escopo permitiria identificar padrões e especificidades que ajudariam a elaborar estratégias mais eficazes, sensíveis às particularidades das vivências de professores e alunos.

Além disso, para pesquisas futuras, talvez seja interessante analisar a relação entre o mal-estar docente e as questões burocráticas que permeiam o contexto de trabalho. Esse aspecto foi mencionado nas queixas das participantes do estudo, evidenciando a importância de uma investigação mais aprofundada para compreender as condições que intensificam o desgaste profissional. Outro aspecto que apareceu de forma recorrente foi a relação das profissionais da educação com a disciplina de matemática, que, apesar de já vir sendo estudada, talvez mereça mais atenção e tenha mais a revelar do que o já desvendado até o momento.

Dessa forma, investir em pesquisas futuras que explorem tanto as questões burocráticas quanto a relação específica com disciplinas como a matemática poderá fornecer uma compreensão mais ampla e detalhada do mal-estar docente. Esses estudos podem revelar novas dinâmicas e fatores de desgaste ainda não plenamente identificados.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 233-239, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200013>. Acesso em: 9 nov. 2024.

AGUIAR, Rosane M. R. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *In*: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 9 nov. 2024.

ALMEIDA, I. M. A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica. *In*: ALMEIDA, I. M. (Org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-19.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (in)possíveis conexões com a psicanálise. *In*: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006. Tema: Psicanálise, Educação e Transmissão. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 7 abr. 2023

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Os docentes, a memória educativa e as (in)possíveis conexões com a psicanálise. *In*: ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE: SEGUNDO ENCONTRO MUNDIAL, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. 2003. Rio de Janeiro: EFAID, 2003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapcglclefindmkaj/https://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/3e_PiresA_130161003_port.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. Memória educativa como dispositivo de pesquisa. *In*: ATHENS INSTITUTE FOR EDUCATION AND RESEARCH. A WORLD ASSOCIATION OF ACADEMICS AND RESEARCHERS, 2018, Atenas. **Anais [...]**. Atenas: Athens Institute for Education and Research, 2018.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

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

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, Supl., p. 1, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 22359, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, p. 13059, 19 set. 1946.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 7 mar. 1824.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 7 fev. 2024

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 fev. 2024

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.640 de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892> Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Resumo Técnico**. Brasília-DF. Inep/ MEC. 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRITO, Wallace da Costa; CANAVEZ, Fernanda. **A memória nos textos iniciais de Freud**. Est. Inter. Psicol., Londrina, v. 7, n. 2, p. 101-122, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 dez. 2024.

CAÇÃO, Maria Izaura. Educação Integral em Tempo Integral no estado de São Paulo: Tendências Integral. **Educação em Revista**, v. 18, n. 1, p. 95–120, 2017. DOI: 10.36311/2236-5192.2017.v18esp.06.p95. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6776>. Acesso em: 3 out. 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **e- Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402074&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 3 out. 2023.

CASTRO, Rafael Dias. **A sublimação do “id primitivo” em “ego civilizado”: o projeto dos psiquiatras-psicanalistas para civilizar o Brasil**. Tese (Doutorado) – Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro. 2014

CELIO, Sobrinho, Reginaldo et al. Educação em Tempo Integral Na Educação Infantil: Pressupostos, Indicativos Legais, Ações Governamentais e Institucionais. **Revista colombiana de educación**, Bogotá, Colombia: 1978, v. 1, n. 83, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscar-prim.html>. Acesso em: 16 abr. 2024

CHAHIN, Samira B. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. **Seminário de História da Cidade e do Urbanismo**, v. 14, 2016.

Disponível

em:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORDIÉ, Anny. **Malestar en el docente: La educación confrontada con el psicoanálisis**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DANTO, Elizabeth Ann T. **As Clínicas Públicas de Freud: Psicanálise e Justiça Social**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1998. p.198-223.

DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. *In*: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 90-128.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015. Disponível em:https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2008. Disponível em: [hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer nº 208/2017-CEDF**. Diretrizes Pedagógicas Educação em Tempo Integral. Brasília: SEEDF, 2017. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-DF_2082017CEDFDiretrizesPedaggicasEducaoemTempoIntegral.pdf?query=ESPECIAL

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 10 out 2023

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

FANIZZI, C. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

FELICETTI, V. L. **Um estudo sobre o problema da matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2007.

FERRARI, Ilka Franco; ARAUJO, Renato Sarriddine. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 261-280, set. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482005000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 dez. 2024.

Ferreira, D. G. A. **Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais: história, sujeitos e praticas**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, v. 26, p. e26429, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.26429>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26429>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FREUD, S. **Lembranças encobridoras**. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 3, p. 285-306. Originalmente publicado em 1899.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 21, p. 13-71. Originalmente publicado em 1927.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23, p. 239-287. (Trabalho original publicado em 1937).

FREUD, S. Explicações, aplicações e orientações. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 135-154. (Trabalho original publicado em 1933).

FREUD, S. O interesse da psicanálise. In: FREUD, S. Totem e tabu. Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 328-363. (Trabalho original publicado em 1913).

FREUD, S. Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p. 281-288. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, Sigmund. O Inconsciente. In: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 2. (Trabalho original publicado em 1915).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21. (Trabalho original publicado em 1930).

FREUD, Sigmund. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In: FREUD, Sigmund. **Carta 52**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.1, p. 137-140. (Trabalho original publicado em 1896).

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovação em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 1 out. 2023

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006.

GURSKI, Rose. Três tópicos para pensar (a contrapelo) o mal-estar na educação. In: VOLTOLINI, Rinaldo. (org.). **Retratos do Mal-estar na educação contemporânea**. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, 2014. p. 25-45.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JERUSALINSKY, A. N. O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. **Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, 1999. Porto Alegre: APPOA, 1995. Absorveu: Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Psicanálise e educação uma transmissão possível

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

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A invenção pedagógica do sofrimento docente. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 177-190.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana das crianças. Petrópolis: **Vozes**, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: **Vozes**, 1999

LAPO, F. R.; BUENO, B. O.. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243–276, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/dtSkyQccZCzCSLTzNWpBPqb/>. Acesso em: 15 mai 2024.

LIMA, M. A. de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. *In*: PAIVA, E. V. de (Org.). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: **D.P. & A.** Editora, 2003.

LIMA, Nádia Laguárdia de; ARAÚJO, Ronaldo Sales de; SOUZA, Eduardo Pio de; DIAS, Allana Fernanda Gonçalves; BARBOSA, Carolina Albuquerque; ALVES, Raquel Gonçalves Silveira; NIHARI, Karina Maciel; MARCHI, Nayara Serrano Barcelos. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 4, p.1103-1125, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432015000401103&script=sci_abstract . Acesso em 13 out.2024.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Missão Investigar: entre o ideal e a realidade de ser policial. Rio de Janeiro: **Garamond**, 2003.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: **Penso**, 2012.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida; DIAS, Mariângela de Andrade Máximo. Do mal-estar ao educar: desdobramentos do diálogo entre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 2, p. 368-382, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p368-3824>

MONTEIRO, E. A. Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência. 1. ed. Campinas: **Mercado de Letras**, 2016. v. 1, 164 p.

MORAES, D. A psychanalyse na educação. Rio de Janeiro: **Mendonça, Machado & Cia.** Editores, 1927.

MOTA, Maria Creusa. **O reforço escolar na educação integral**: uma leitura a partir da psicanálise. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/11008>. Acesso em: 20 out. 2024.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Trabalho apresentado no evento Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?, realizado em 5 de maio de 1999, no auditório da Faculdade de Educação da USP. Disponível em: http://www.inclusao.com.br/index_.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

NAPOLITANI, Isabel. O Sumiço do Serviço: Onde está a tal Rede de Apoio ao Professor? In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 175-183.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/10844>. Acesso em: 15 out. 2024.

PACHECO-FERREIRA, Fernanda; MENDES, Roberta de Oliveira. Quem paga o|pathos? psicanálise e clínica social. **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 25, n. 1, p. 44-51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-44142022001006>

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, n. 30, p. 81-96, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752010000100007. Acesso em: 8 out. 2024.

PEREIRA, Marcelo R. O relacional e o avesso na ação do bom professor. In: A psicanálise escuta a educação. LOPES, Eliane Marta (org). Belo Horizonte: **Autêntica**, 1998.

PEREIRA, Eva Waisros; TAUNAY, Maria Paula. Trilogia da história da educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 1, p. 60-66, mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/798>. Acesso em: 12 set. 2024.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A relação entre pais e professores**: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Málaga: Ed. Universidade de Málaga, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. In: SOUZA, Regina Maria de; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. (org.). **Que**

escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas, SP: **Alínea**, 2009. p. 35-56.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2023.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

PERESTRELLO, Marialzira. Primeiros encontros com a Psicanálise – os precursores no Brasil (1889-1937). In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (Org.). Efeito psi: a influência da Psicanálise. Rio de Janeiro: **Campus**, 1988. p. 151-181.

RESENDE, Alvaci Freitas. Psicologia Positiva aplicada à Comunicação e Oratória. 1. ed. Aracaju: **Infographics**, 2019. 68 p.

SAFRA, Gilberto. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200014>

SANTIAGO, Jonatas Silva; ANECLETO, Úrsula Cunha; SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. Mal-estar docente e educação em tempo integral: cenários de um Brasil profundo. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 85–105, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i2.9035. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9035>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Medo de Matemática e trauma na relação com o aprender: uma leitura psicanalítica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 1273-1292, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a16>

SENA, Isael de Jesus; PEREIRA, Marcelo Ricardo; SCRINZI, Mariana Maria. Rodas de conversa com adolescentes: Estratégias para lidar com conflitos na escola. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e25/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984644466258. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66258>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Denise Quaresma da. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 39, p. 37-45, jul. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2023.

SIRCILLI, Fabíola. **A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação**: análise retórica de um livro-argumento. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências, Área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente. **Memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização**. Orientadora: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Coorientador: Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n. 87, p.21-33, jul./set. 1962.

TIZIO, Hebe. **Reinventar el vínculo educativo**. In: TIZIO, Hebe (Org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VASCONCELOS, Renata Nunes; MIRANDA, Margarete Parreira. Psicanálise, educação e o mal-estar na formação de professores. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 9., 2012. **Anais [...]**. São Paulo: FE/USP, v. 9, 2012. Tema: Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. Disponível em: 20 out. 2024.

VIDAL, Emerson Pessoa. Mal-estar docente, e a perda de si. **Rev. latinoam. estud. educ.**, Ciudad de México, v. 53, n. 2, p. 247-263, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.547>. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2023000200247&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2024.

VILA VERDE, Radson Lima. **Memória educativa: marcas da subjetividade discente**. Orientadora: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/12459/1/2012_RadsonLimaVilaVerde.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. **A escola significativa e a família do aluno**. Coautoria de Ana Archangelo. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2017. 236 p. (Coleção a Escola significativa, 4).

VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HD7wydTtxtyFgG7H7PXddTR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/46197>. Acesso em: 9 set. 2024.

WINNICOTT, Donald W. Moral e educação. *In*: WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processo de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: **Artmed**, 1963. p.88-98.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O (im)possível mal-estar docente no contexto da escola em tempo integral: reflexões à luz da psicanálise e educação”, de responsabilidade de Andresa Carolina Campos de Queiroz, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar a possível manifestação do mal-estar docente em professores que atuem em escolas de tempo integral da rede pública do Distrito Federal, partindo da articulação psicanálise e educação. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da observação, entrevista semiestruturada e dispositivo da memória educativa. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa investigar, à luz da literatura psicanalítica e educacional, se a dinâmica de trabalho dos educadores que atuam na modalidade de ensino integral (PROEIT) repercute na manifestação dos sintomas relacionados ao mal-estar docente.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone () ou pelo e-mail ().

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação, em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Andresa C. C. de Queiroz

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, de _____ de _____

APÊNDICE B - ASPECTOS GERAIS (IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES)

1- Idade _____

2- Possui pós-graduação? () sim () não

Qual: _____

3- Qual é o seu tempo de atuação em sala de aula? _____

4- É professor do quadro efetivo ou temporário de professores da SEEDF?

5- Há quanto tempo atua como professor na atual instituição de ensino?

6- Quantos anos de experiência no ensino em tempo integral? _____

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) professor(a). você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O (im)possível mal-estar docente no contexto da escola em tempo integral: reflexões à luz da psicanálise e educação”, responsabilidade de Andresa Carolina Caixeta Campos de Queiroz, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é, por meio da escuta realizada durante a entrevista em complemento à escrita da memória educativa, como dispositivo de pesquisa, obter informações que possam sinalizar a presença do mal-estar docente em sua prática laborativa, em especial, aspectos relacionados às peculiaridades relacionadas com a rotina de trabalho na modalidade de ensino imposta pelo Programa de Educação Integral (PROEITI). Espera-se com esta pesquisa “dar voz” ao professor que trabalha na educação integral e refletir através de suas experiências sobre aspectos relacionados não só a essa modalidade de ensino, mas aos sentimentos e emoções que perpassam sua relação de trabalho.

Solicito sua autorização para que essa entrevista seja gravada em áudio e posteriormente transcrita na etapa da análise dos dados. Ressalta-se que o conteúdo da mesma será utilizado na dissertação, mas sua identidade é mantida em sigilo. As entrevistas serão organizadas sob os seguintes eixos norteadores:

- 1- O que te levou à função docente?
- 2- Como se sente diante da sua profissão?
- 3- Quais fatores te influenciaram na escolha por trabalhar em uma escola de ensino integral? Discorra sobre essa experiência.
- 4- Você havia vivenciado essa modalidade de ensino seja como aluno ou professor? Qual sua opinião sobre ela? Discorra sobre essas experiências.
- 5- Em sua opinião há diferença no que se refere à atuação docente na modalidade de ensino regular e integral? Discorra sobre o tema.
- 6- Tempo de trabalho na escola, razões da escolha em atuar na mesma, tem planos de continuar lecionando nessa instituição de ensino por mais anos?
- 7- Sentimentos que se fazem presentes ao acordar para ir trabalhar?
- 8- Como ocorre a realização do seu trabalho? (descrição detalhada do que e como faz: suas demandas diárias, as normas, regras, os ritmos, enfim, como é feita a organização do trabalho

docente).

9- O que mais te agrada e desagrada você nessa rotina?

10- Como lida com as dificuldades e as angústias do trabalho docente? Já experimentou algum episódio de adoecimento relacionado à relação de trabalho? Caso se sinta à vontade, relate algo desse episódio.

11- Em sua opinião, quais aspectos relacionados ao seu trabalho provocam mais implicações em seus sentimentos de bem-estar e mal-estar na profissão?

12- De acordo com sua percepção, o modelo de ensino em tempo integral (PROEITI), ofertado na escola em que trabalha, atende os requisitos necessários para a formação integral dos estudantes?

13- Você acredita que a modalidade (PROEITI) oferece aos educadores os meios necessários para a realização de um trabalho que leve em consideração a subjetividade dos sujeitos envolvidos no ato educativo?

14- Quais sugestões você indicaria para melhorar o atendimento dos estudantes e professores que estão inseridos nessa modalidade de ensino?

APÊNDICE D - PERCURSO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

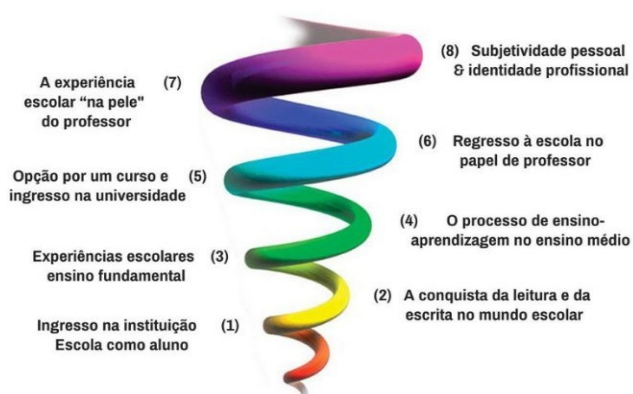
Estimado(a) professor(a), para a elaboração de sua memória educativa sugerimos um retorno em seu percurso de vida enquanto estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, sejam positivos ou não. Faça um retorno a essa trajetória e reorganize criticamente sentimentos e representações que deixaram marcas em sua jornada de estudante e que se inscrevem futuramente na sua prática docente. Lembramos que não existe um limite de laudas para o seu texto, nem é necessário se preocupar com a forma e regras ortográficas nesse processo de escrita. O importante é deixar as memórias e emoções fluírem no papel.

Como sugestão:

- Percorra as sensações que constituem suas experiências infantis.
- Recorde seu processo de escolarização, pontuando:
 - o ambiente escolar (aspectos físicos, sensações, lugares, infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
 - as relações professor-aluno (comunicação, estilos, posturas dos/as professores/as que mais marcaram sua trajetória);
 - a relação da sua família com a escola;
 - comportamento, participação e adequação ao contexto educativo;
 - o(a) professor(a) de que mais, ou menos, gostou;
 - as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve maiores dificuldades (quanto à aprendizagem);
 - sua relação com a aprendizagem;
 - as atividades realizadas com gosto, sucesso e outras de forma indesejável ou insucesso; relate alguma experiência vivenciada durante sua vida escolar que tenha ficado marcada em sua memória; como os conteúdos foram ensinados/aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas.
- Agora, se possível, reflita sobre os seguintes pontos:
 - Qual foi o impacto do meu percurso educativo na escolha da minha profissão?
 - Como percebo e vivencio hoje os papéis de professor a partir das minhas experiências passadas?
 - Como ressignifico, hoje, os papéis do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) a partir das minhas

experiências escolares anteriores?

Figura 1 - Processo metodológico de construção da Memória Educativa



Fonte: Inspirado no Módulo Comum. Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática. Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências 1997- 1998), Universidade Aberta do Distrito Federal -UNAB, Brasília, Brasil.

ANEXO A - MEMORANDO Nº 23/2024 – SEE/EAPE/DIOP



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa

Memorando Nº 23/2024 - SEE/EAPE/DIOP

Brasília-DF, 04 de março de 2024.

Ao Programa de Pós-graduação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB)

Assunto: Termo de Anuência Institucional para pesquisa de Andresa Carolina Caixeta Campos de Queiroz,

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, **Luciana de Almeida Lula Ribeiro** diretora de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa (DIOP/EAPE), e eu, **Martha Lemos de Moraes**, representante do setor de pesquisas da DIOP/EAPE, temos ciência da intenção de realização da pesquisa de **MESTRADO** intitulada “**O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: REFLE À LUZ DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**”, que será desenvolvida pelo/a pesquisador/a **Andresa Carolina Caixeta Campos de Queiroz**, sob orientação do/a professor/a doutor/a **Dra. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida**, do **Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**.

Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. Estamos ciente de que a possível autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento das escolas e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Esta instituição, portanto, coloca-se ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Todos os dados/informações requeridos deverão ser acessados somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA LEMOS DE MORAES - Matr.0226314-9, Professor(a) de Educação Básica**, em 04/03/2024, às 21:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- Nº 6.950.700

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O (IM)POSSÍVEL MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES À LUZ DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Pesquisador: ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78779424.3.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.950.700

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024 anexando o instrumento de coleta dos dados em PDF, que possibilitou verificar o material

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, apresentou documentos conforme ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.950.700

ζ Carta de revisão ética

ζ Instrumento de coleta de dados

ζ Cronograma

Recomendações:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu ao parecer consubstanciado n. 6.873.167 emitido pelo CEP/CHS no dia 07 de Junho de 2024

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2304728.pdf	10/06/2024 14:45:09		Aceito
Outros	cartarevisaoeticaandresaatualizada.pdf	10/06/2024 14:44:52	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	coletadedadosatualizada.pdf	10/06/2024 14:44:10	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Cronograma	cronogramaatualizado.pdf	10/06/2024 14:43:10	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	lattesandresa.pdf	05/04/2024 16:05:56	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	anuenciainstitucionalparapesquisa.pdf	02/04/2024 23:23:25	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoqualificacaoComite.doc	02/04/2024 23:17:16	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.950.700

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoqualificacaoComite.doc	02/04/2024 23:17:16	DE QUEIROZ	Aceito
Outros	cartadeencaminhamentoandresa.odt	02/04/2024 23:08:51	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS andresa.docx	02/04/2024 23:07:35	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	INFORMACOES BASICAS DO PROJETO andresa.docx	02/04/2024 23:03:45	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	cartaderevisaoeticaandresa.pdf	02/04/2024 23:02:18	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Outros	lattesorientadora.pdf	02/04/2024 22:58:16	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de concordância	aceiteinstitucionalandresa.pdf	02/04/2024 22:48:43	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleandresa.docx	02/04/2024 22:42:27	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Cronograma	cronogramaandresa.docx	02/04/2024 22:41:37	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	02/04/2024 22:39:38	ANDRESA CAROLINA CAIXETA CAMPOS DE QUEIROZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br