



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

Jezabel Gontijo Machado de Oliveira

**Brasília – DF
ABRIL/2011**

Jezabel Gontijo Machado de Oliveira

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

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

**Brasília – DF
Abril/2011**

Jezabel Gontijo Machado de Oliveira

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – FE/UnB
Orientadora

Profª Drª Eda Maria Oliveira Henriques – FE/UnB

Profª Drª Iône Vasques-Menezes – IP/UnB

Profª Drª Viviane Neves Legnani – Suplente – FE/UnB

Brasília, 12 de abril de 2011.

DEDICATÓRIA

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória; meus mestres e aos
companheiros de ofício, aos meus alunos, com quem aprendi lições que não estão
nos livros...

Ao Antônio, Marília, Stela e Thaís, estrelas-guias, inspiração maior, sentido da minha
vida...

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo sopro da vida, pelas bênçãos concedidas e pela proteção nos momentos em que me distraí dos perigos iminentes.

À minha mãe, Aurora, pelas orações e palavras de incentivo para que pudesse vencer as dificuldades.

Ao meu pai, Sebastião, por ter me ensinado o valor do trabalho. (In memoriam).

Aos meus irmãos, pelos momentos de convivência fraternais, hoje e sempre fazem parte da minha vida.

Aos meus familiares (impossível nomeá-los) pelo socorro nos momentos difíceis em que meus pais estiveram ausentes, minha gratidão.

À minha professora orientadora, Dr^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida, pelo carinho, ternura, pelo acolhimento e generosidade.

À professora Claudia Pato, pelo apoio e conselhos durante as aulas de Metodologia e pela colaboração ao participar da Banca de Qualificação.

Às professoras Eda Maria Oliveira Henriques, Iône Vasques-Menezes e Viviane Neves Legnani, pela disponibilidade em compor a Banca e pelas contribuições enriquecedoras.

Às minhas colegas de trajetória no Mestrado Sônia, Maria Creusa e Ana Orofino, pelo apoio, pelas trocas e ajuda incondicional.

À professora Rosalina Rodrigues, pelo incentivo quando me propus a participar da seleção do Mestrado em Educação.

Às tutoras e ministrantes do Curso de Extensão Adriana, Karen, Márcia, Patrícia, Janaína e Sandra pelos ricos aprendizados durante o curso.

Aos sujeitos de pesquisa, pela disponibilidade em contribuir com este estudo, tornando-o possível.

À equipe do CESPE - Decanato de Extensão – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada - INTERFOCO por disponibilizar o material postado na Plataforma Moodle pelos sujeitos que fizeram o Curso de Extensão.

À Isaura, por cuidar das minhas filhas e do meu lar nos momentos em que me ausentei.

Aos amigos Nilza, Dovido e Nadir Alverca pela acolhida, carinho, eternamente grata.

À Maria Monte Tabor, pelo apoio e por acreditar no meu trabalho na Coordenação da EJA, no noturno, quando precisei me afastar para estudo.

A todos os colegas e amigos das extintas Escolas Normais de Ceilândia e Brazlândia e do Centro Educacional 02 de Brazlândia, pessoas queridas que fizeram e fazem parte, para sempre, da minha trajetória profissional.

À Secretaria de Educação/EAPE pelo afastamento concedido para estudo.

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor...
Fernando Pessoa

RESUMO

O estudo propõe a investigação da trajetória de constituição do sujeito docente, privilegiando-se a importância da dimensão subjetiva compreendida a partir do referencial psicanalítico. Buscou-se analisar em que proporções o percurso de formação inicial e continuada do professor está implicado em processos subjetivos constitutivos de sua personalidade e profissionalização, reconhecendo-se, assim, a identidade docente constituída na relação intersubjetiva, ambientada nos contextos familiar e escolar nos quais os processos de identificação e transferência fazem emergir o sujeito professor, marcado pelas inscrições do Outro. Tratou-se, ainda, do conceito ideal do eu enquanto formador do ideal, parte constituinte da subjetividade humana que pode comprometer o ato educativo quando toma dimensões imaginárias, buscando formar o modelo de homem fundamentado no ideal de perfeição, completude arcaica e ilusão de onipotência. Ao buscar compreender historicamente a idealização no campo educacional, abordou-se a trajetória da profissão docente desde a Grécia Antiga até a concepção atual, na qual ainda se percebe o sonho imperativo de formar homens que sejam perfeitos, comprometidos com o “bem” que se distancia da realidade humana desveladora de desejos contraditórios. Propôs-se o estudo mais atento, fundamentado na abordagem qualitativa, de cinco professores participantes do Curso de Extensão Trajetórias de Formação de Professores: Memória Educativa e Subjetividade, ofertado em 2/2009 para professores em processo de formação continuada, com modalidade semipresencial. O contexto pesquisado possibilitou alguns procedimentos que foram utilizados nessa pesquisa como instrumento de investigação tais como: fóruns de discussão, relatos e a Memória Educativa compreendida como dispositivo do enunciado e da enunciação, conferindo contorno à história de vida dos professores deixando emergir a singularidade de cada sujeito. A entrevista semi-estruturada foi utilizada no encontro individualizado com os sujeitos participantes da pesquisa, garantindo, assim, um lugar de fala-escuta no qual o professor trouxe contribuições singulares e, por vezes, não só respondeu às questões, mas aprofundou aspectos da sua trajetória enriquecendo os escritos na Memória Educativa, conferindo legitimidade e importância do resgate da história de vida no contexto de formação continuada. A análise e interpretação dos dados apontaram para o discurso ainda impregnado do passado, o contexto pedagógico marcado pela idealização, a dimensão subjetiva da formação docente, as marcas positivas e negativas que se inscreveram durante o percurso escolar dos professores, as identificações e transferências que constituíram a subjetividade docente e o sentido da formação atravessada pela Psicanálise. Também a modalidade do curso a distância (híbrido) como forma de interação e construção do conhecimento. Concluímos que falar da trajetória de vida demanda coragem, pois vai contra as próprias convicções sobre si mesmo, mas, no contexto de formação inicial e continuada, o professor necessita de um espaço para falar sobre si mesmo e suas angústias para que, ao se conhecer, ouvindo de si mesmo o que o perturba possa também conhecer sobre o outro e compreendê-lo e dizer sobre esse outro. Nesta concepção, a educação, provavelmente, possa transitar no campo da viabilidade, articulando-se dentro de uma realidade que põe em destaque o sujeito e a sua trajetória marcada pelo desejo e vicissitudes, que afinal constituem o campo do humano.

Palavras-chave: Trajetória de constituição docente; Constituição Subjetiva; Idealização; Educação a Distância.

ABSTRACT

This study proposes to investigate the trajectory of the constitution of the subject teacher, emphasizing the importance of the subjective dimension understood based on psychoanalysis. We sought to examine to what proportions the route of initial and continued teacher formation is involved in the subjective processes that constitute his/her personality and professionalism, this recognizing the teacher's identity constituted in the intersubjective relationship set in the family and school contexts in which the processes of identification and transferring emerging form the subject teacher marked by inclusion of the Other. It was also the ideal concept of self which forms the ideal constituent part of human subjectivity that can compromise the educational act when it takes imaginary dimensions, seeking to form the model of man based on the ideal of perfection, archaic completeness and illusion of omnipotence. When trying to understand historically the idealization in the educational field, we dealt with the trajectory of the teaching profession since ancient Greece to the current design, in which we can still realize the dream of forming men to be perfect, committed to the "good" that distance itself from the human reality which reveals contradictory desires. We proposed the closer study, based on a qualitative approach of five teachers participating in the Extension Course "Trajectories of Teacher Education: Memory and Subjectivity in Education", offered in 2 / 2009 for teachers in the process of continuing education, with blended mode. Of delivery the context allowed some search procedures that were used in this study as a research tool such as discussion forums, reports and Educational Memory understood as a device of the utterance and enunciation giving shape to the life stories of teachers allowing the singularity of each subject to emerge. The semi-structured interview was used in the encounter with the individual subjects in the research, thus guaranteeing a place of speech-hearing in which the teacher brought unique contributions and, sometimes, not only answered the questions, but deepened aspects of his/her trajectory enriching the history written in educational memory, conferring legitimacy and importance of the rescue of life story in the context of continuing education. The analysis and interpretation of data pointed to the speech still imbued with the past, the teaching context marked by the idealization, the subjective dimension of teacher education, positive and negative marks which were made during the school careers of teachers, the identifications and transfers which made up teachers' subjectivity and the sense of formation traversed by psychoanalysis. Also the mode of distance education (hybrid) as a form of interaction and knowledge construction. We conclude that to talk about life path takes courage, because it goes against teacher's own convictions about themselves, but in the context of initial and ongoing training, teachers need a space to talk about themselves and their troubles, so that when they get to know themselves, listening from themselves what upsets them they can also learn about the other and understand it and speak of the other. In this conception, education probably can navigate in the field of feasibility, integrating itself into a reality that emphasizes the subject and its history marked by desire and vicissitudes, which after all constitute the human.

Keywords: Trajectory formation of teachers; Subjective Constitution; Idealization; Distance Education.

SUMÁRIO

MEMÓRIA EDUCATIVA: TRAJETÓRIA DE INSCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	12
Memória Educativa da Pesquisadora	12
INTRODUÇÃO	19
Questões Norteadoras	22
Objetivo Geral	22
Objetivos Específicos	22
CAPÍTULO I – PROFISSÃO PROFESSOR: TRAJETÓRIAS	23
1.1. Contexto histórico	23
1.1.1. Educação: primórdios da formação ideal	23
1.1.2. Uma profissão em transformação: professor	27
1.1.3. A profissão docente sob o manto da vocação sagrada	29
1.1.4. Rumo à modernidade: novos contornos da profissão docente	32
1.2. Contexto atual	35
CAPÍTULO II – A PROFISSÃO DOCENTE ATRAVESSADA PELO IDEAL	39
2.1. Do narcisismo primário ao ideal do eu: caminhos de constituição do ideal	42
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO SUBJETIVA: DIMENSÃO PESSOAL DO SER	48
3.1. Subjetividade em Psicanálise	48
3.2. Do estágio do espelho aos processos de identificação: trajetórias de constituição do sujeito	51
3.2.1. Transferência	54
CAPÍTULO IV – MEMÓRIA: DO CONCEITO FREUDIANO DE “REMINISCÊNCIA” À EXPRESSÃO SUBJETIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE	59
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	63
5.1. A abordagem qualitativa	63

5.2. Psicanálise: um método que se inscreve em outro paradigma	64
5.3. Caminhos da pesquisa	66
5.4. Historicidade do Curso de Extensão	67
5.5. Sujeitos participantes da pesquisa	69
CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS	71
Categorias Temáticas	73
6.1. O discurso ainda impregnado do passado	73
6.2. O contexto pedagógico marcado pela idealização	80
6.3. Dimensão subjetiva da formação docente	84
6.4. Processos de constituição subjetiva: o contexto escolar atravessado por identificações e transferências na relação com o outro	87
6.5. Marcas que se inscreveram na trajetória escolar dos professores	95
6.6. Memória Educativa: expressão subjetiva na formação docente	98
6.7. O sentido da formação docente atravessada pela Psicanálise	104
6.8. Educação a distância: novas formas de interação na construção do conhecimento	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	120
Qualificação do Declarante	121
Declaração do Pesquisador	121
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
Cronograma do Curso de Extensão	123
Dados do Entrevistado	124
Roteiro da Entrevista	125
Fórum de Discussão online – Módulo I	126
Memória Educativa	130
Diário de Bordo	134
Entrevista	136

MEMÓRIA EDUCATIVA: TRAJETÓRIA DE INSCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Memória da pesquisadora

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou,
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma,
Quanto amei ou deixei de amar...

(Álvaro de Campos)
Fernando Pessoa

Não tinha sete anos ainda quando fui para a escola. No primeiro dia, estava tão feliz que fui saltitando até chegar ao seu portão. Os alunos sentavam dois a dois em carteiras grandes, os pés mal tocavam o chão. Todos estavam bem quietinhos, arrumadinhos em suas carteiras enfileiradas. Eu sentei atrás, no último lugar, junto com outra colega. A professora explicava algo sobre “presente”, dizia que quando chamasse o nome teríamos que responder presente. Ela fez uma relação entre o presente que damos às outras pessoas e a resposta que se deve dar ao estar presente às aulas. Eu fiquei empolgada com aquela história de presente que subi na carteira, a professora viu, chamou a minha atenção eu fiquei muito constrangida. Todos estavam tão comportados ali nos seus lugares que senti vergonha de portar-me daquela forma.

Fiquei alguns meses nessa escola, tempo suficiente para perceber, quem sabe, que teria que ficar quieta no meu lugar e prestar atenção ao que o professor falava, não cabiam ali, naquele ambiente, brincadeiras ou qualquer tipo de extroversão de criança.

Em 1969, fui matriculada em um grupo escolar, que ficava em frente a minha casa, em uma pequena vila na cidade de Jaraguá, estado de Goiás. Ali fiz até a 4ª série. Dessa escola lembro-me das filas que devíamos fazer no pátio antes de entrarmos para as salas, do Hino Nacional que cantávamos de cor, da saia azul marinho e blusa branca com o emblema da escola, dos desfiles de sete de setembro, das estrelinhas no boletim, do primeiro castigo que recebi diante de toda a turma e das primeiras palavras que comecei a ler.

Fui alfabetizada durante o auge do governo militar e da repressão. Na escola, havia um excesso de ordem, de limpeza, os alunos tinham que estar impecáveis. Certa vez, a professora lavou a cabeça de um aluno na pia do banheiro, porque estava suja. Todos os alunos tinham medo dessa professora, ela costumava olhar nossas cabeças e unhas. Era

um terror! Não me lembro do seu nome, muito menos da sua fisionomia, mas os seus atos estão impressos na minha memória e uma sensação de mal-estar, algo que permaneceu...

Os alunos eram “marcados” por estrelinhas de várias cores em seus boletins de acordo com o desempenho e bom comportamento ou não. Todos queriam uma estrelinha dourada ou prata, eu inclusive. Cheguei a conseguir algumas, na primeira série, antes de ver o meu declínio em matemática nas séries seguintes.

Esse período marcou de forma significativa a minha vida, até hoje lembro de um jingle que passava na TV: “Esse é um país que vai pra frente, oh, oh, oh, de uma gente amiga e tão contente”. Hoje eu sei que havia pessoas que não eram tão amigas e outras tantas que não estavam tão contentes, mas, enfim, eu era uma criança e o período militar inscreveu na minha vida de estudante primária o respeito cívico e pelo ambiente onde se vive.

A primeira lição de respeito ao meio em que se vive também aprendi através da televisão e da escola. Havia um personagem, o “Sugismundo” de uma propaganda financiada pelo governo que sujava as ruas com papel e lixo e todos o ridicularizavam por isso, eu não queria ser chamada de “sugismundo”. Assim, não jogava lixo no chão.

Quando terminei a 4ª série, tive que fazer o Exame de Admissão para a 5ª série, saí-me muito bem e ganhei um relógio de presente do meu pai para marcar essa conquista. Ele comprou livros novinhos e tão cheirosos que sentia prazer em ir para o colégio. A formação continuava no ideário militar, o uniforme passou a ser quase uma farda: uma calça brim caqui, blusa branca e um sapato Vulcabras que fazia questão de manter sempre limpo.

Estava tudo indo muito bem, gostava de estudar português, inglês, música, geografia, história, mas comecei a desenvolver uma aversão por matemática associada a um sentimento de inferioridade por não conseguir alcançar boas médias. Acreditava que somente eram inteligentes as pessoas capazes de resolver uma raiz quadrada. O meu sofrimento foi eterno naqueles dias que culminavam com a pré-adolescência, até descobrir que saber matemática não era sinônimo de mente privilegiada.

A idéia de ser uma disciplina difícil aterrorizava, talvez por isso não consiga lembrar-me de nenhum professor de matemática, bons ou ruins, todos foram esquecidos, “deletados” da minha memória. Contudo, lembro-me de todos os professores de português, em especial, daqueles que tornaram o ensino da língua materna um prazer para mim.

Quando estava na 6ª série, tive uma professora que era diferente, ensinava História e possuía um vasto conhecimento, principalmente sobre literatura. Ela estava sempre alegre e gostava de ser professora.

Na cidade do interior, todos ficavam sabendo da vida uns dos outros e algumas vezes comentários pessoais afluíam em sala de aula. Um dia essa professora de História estava explicando a matéria quando um aluno levantou a mão e fez uma pergunta inusitada que nada tinha a ver com o conteúdo. A professora morava em uma casinha humilde, pintada de

azul com janelas que davam para o cemitério e isso intrigava a turma que passou a fazer algumas fantasias e o meu colega “disparou”: - professora, a senhora não tem medo de morar ao lado do cemitério?

A professora sorriu e respondeu que tinha mais medo dos vivos. Ela contou uma história escrita por Carlos Drummond de Andrade: Flor, moça, telefone na qual a personagem principal pega uma flor de uma sepultura qualquer quando passeava entre elas. A moça passa a receber estranhos telefonemas, que se repetem por muitos dias, levando-a ao óbito.

Eu ouvi essa narrativa com tanto encantamento que, por vários anos, procurei-a para ler. A partir desse dia, interessei-me pela leitura, passei a frequentar a biblioteca com mais assiduidade, queria descobrir em que livro estava aquele conto maravilhoso que, em um momento de descontração, ouvira minha professora contar.

Não me lembro do conteúdo que ensinava naquele dia, mas nunca mais me esqueci desse conto de Drummond de Andrade e algumas vezes trago-o para a sala de aula e leio-o para os meus alunos.

Nessa época gostava de ler gibis e fotonovelas que os meus primos compravam e emprestavam, mas também comecei a me interessar por livros que buscava na biblioteca escolar.

Outra professora inesquecível foi Dona Maria do Patrocínio, que cheirava a sabonete Phebo. Ela era tão educada e chamava todos os seus alunos pelo nome, até quando dava “bronca” nos alunos, era muito divertido, impossível conter os risos...

Por causa de problemas familiares, quando estava na 7ª série reprovei na disciplina que mais gostava: Língua Portuguesa. Foi doloroso encarar esse fracasso, pois fiquei apenas nessa matéria faltando dois décimos para completar a média.

Em 1978, mudei para o Distrito Federal, morava em Taguatinga. Na escola onde terminei o primeiro grau, os colegas riam de mim, diziam que falava engraçado, pronunciava o “r” arrastado bem ao estilo goiano e comecei a vigiar o meu jeito de falar, pois ficava sem graça com os risos dos colegas, era uma adolescente muito tímida e reservada.

Na escola, experimentei algumas situações de dor, mas nenhuma me causou tanto sofrimento quanto a que vivenciei em aula de Literatura que assisti no pré-vestibular Objetivo. Foi muito desagradável. No 2º grau, fiz o Curso Técnico em Administração, como era curso profissionalizante, tive pouco acesso às disciplinas e aos conteúdos para concorrer ao Curso de Letras, no CEUB – Centro de Ensino Unificado de Brasília. Matriculei-me no pré-vestibular do Objetivo a fim de compensar toda a perda que havia tido no curso profissionalizante em relação aos conteúdos.

No primeiro dia de aula, fiquei admirada com o tamanho da sala de aula e o número de alunos, nunca tinha visto algo parecido. Não era uma sala, era um auditório com duas

centenas de alunos matriculados. Os professores davam aula falando ao microfone e alguns se empenhavam tanto para o aluno aprender o conteúdo (ou seria decorar) que pareciam mais humoristas que professores. Piadas, histórias, músicas, a aula era um show!...

Nessa época desejava muito passar no vestibular, tanto que cometi o excesso de tomar remédio para não dormir e estudava até tarde da noite, lia muito e, apesar da timidez, gostava de participar das aulas. Até que um dia, um professor de Literatura, um desses professores “treinados” para dar aula em cursinhos, que ministram conteúdo no “piloto automático”, estava dando sua aula sobre autores do romantismo e perguntou quem havia lido *Noite na Taverna* do autor Álvares de Azevedo.

Alguns dias atrás, eu havia lido o livro, levantei a mão toda entusiasmada para participar da aula. Antes não o tivesse feito. O professor foi tão indelicado e insensível comigo que desejei morrer naquele instante, de saída ele me disse que achava pouco provável que eu tivesse lido a história, pois o livro era uma obra rara de pouco acesso. Ele começou a me testar ali diante de todos com várias perguntas sobre o livro, que fiquei “fora do ar” não conseguia responder, faltou-me a voz, não sabia o que responder tamanho o constrangimento que vivenciava naquele momento. Eu “perdi o chão”, o auditório inteiro ficou em silêncio, quieto, todos olhavam para mim. Fiquei sem ação e acabei não respondendo a nenhuma de suas perguntas, fiquei muda, preferi me passar por mentirosa a enfrentar aquela situação vexatória, constrangedora e humilhante.

Por fim, o professor disse que nem ele mesmo havia lido o livro somente a sinopse. Durante muito tempo, fiquei envergonhada diante de meus colegas. Quem me conhecia mais intimamente sabia que estava falando a verdade, não precisava provar nada para eles, nem para o professor, mas alguma coisa mudou dentro de mim. Passei a ficar com receio de expressar-me, fiquei mais quieta, mais tímida ainda do que já era e sinto que ainda tenho dificuldades de participar e falar quando há um grande número de pessoas reunidas mesmo que tudo indique o contrário, esse trauma, para mim, é difícil de ser superado e, apesar de marcar negativamente, aprendi que não se deve colocar o aluno em situação constrangedora, sobretudo, colocar em cheque o seu conhecimento. Aprendi que nunca se deve colocar o aluno nesse tipo de situação. Desmentir o aluno diante de toda a turma, negar o seu conhecimento é como matá-lo internamente. Naquele dia eu me senti assim, um pouco morta pelas mãos daquele professor...

Mas, com tudo isso, passei no vestibular para Letras no CEUB, uma das melhores faculdades particulares da época.

Estava no quarto semestre quando ao apresentar um trabalho de estágio, fiz um cartaz (horrível, reconheço), mas a professora, ao invés da orientação, fez uma crítica tão cruel que nunca mais consegui fazer um cartaz sem sofrimento, acabo rasgando todos com fúria e sentimento de frustração.

Terminei a faculdade e nos primeiros meses de formada fui trabalhar em Valparaizo, em uma escola particular por quase um ano. Os alunos escreviam cartas e bilhetinhos para mim, eu achava o máximo. Sentia-me amada pelos alunos, mas havia aqueles que me detestavam. Percebi que acontecia algo entre mim e os alunos que ia além do que estava planejado para a aula, aconteciam contratempos que não estavam previstos no que aprendera na faculdade durante a formação, preparada para dar aula para um aluno perfeito, ideal, com família perfeita.

O curso de formação seduziu-me com teorias e soluções ideais que dariam conta da realidade do meu aluno que cheguei a acreditar e sonhar que tudo seria lindo, sem problemas, mas os acontecimentos, os alunos eram reais e eu mesma tinha as minhas limitações e administrar, além dos meus sentimentos, os sentimentos dos alunos que quase sempre eram hostis, colocava-me em xeque com tudo que aprendi. No cotidiano da profissão docente, percebemos como a teoria caminha distante da prática nos cursos de formação, os quais, em sua grande maioria, não valorizam a experiência e subjetividade dos alunos, negando-as como parte do processo.

Em 1990, passei no concurso para professores da Fundação Educacional do Distrito Federal, atualmente, SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fui trabalhar na Escola Normal de Ceilândia. Naquela época, só conseguia trabalhar nessa escola quem recebia um convite, tinha que ter experiência e certo percurso dentro da Educação, mas como precisavam de uma professora com habilitação em inglês consegui uma vaga como professora novata.

A Escola Normal foi um aprendizado para mim, mais que um local de trabalho foi onde tive a base sólida da minha profissão, aprendi a ser flexível e, sobretudo, aprendi a olhar para o meu aluno com humanidade, respeito e entendendo a limitação de cada um. Contudo, ainda que tentasse “racionalizar” o ato educativo, alguns acontecimentos cotidianos fugiam ao meu controle, possivelmente um inconsciente que perpassava os vínculos estabelecidos em sala de aula, mas até então não havia atentado para esse fato.

Desta forma, sempre procurei estar atenta à minha formação, acreditava que fazendo bons cursos de “capacitação” seria uma professora melhor. O aprimoramento da prática pedagógica seria um caminho para meu sucesso com os alunos. Acreditava que o sucesso profissional na carreira docente seria proporcional ao conhecimento de técnicas e métodos eficazes. Percebi, no entanto, que esbarrava em algo mais profundo que nenhuma metodologia podia responder. Algo do qual não podia dar conta, conflitos que provocavam sempre angústia, visto que não tinham soluções e faziam com que ficasse com uma sensação de impotência e muita culpa. Culpa porque não dava conta de resolver todas as demandas que surgiam na convivência com os alunos.

Alguns anos se passaram, até que decidi sair da Escola Normal para trabalhar com o Ensino Fundamental. Se antes, no ensino médio, as demandas dos alunos eram muitas, no fundamental, tomaram proporções ainda maiores, pois os alunos estão em uma faixa etária que requerem mais atenção e cuidado, os sentimentos que afloram dos vínculos pedagógicos é semelhante à dinâmica familiar, o que gera certo desconforto e mal-estar. Assim, tinha que lidar com questões dos alunos tais como: se era para escrever a lápis ou à caneta; quantas linhas deviam saltar de uma questão para outra, sem contar outras questões próprias da infância e muitas que provocavam o conflito.

Mobilizada por essas questões conflituosas que acontecem no contexto de sala de aula, as constantes queixas que ouvia dos professores em relação aos alunos e, ainda, afetada também pelo sentimento de amor e ódio que percebia nos meus alunos, resolvi fazer um curso de Psicopedagogia, acreditando em respostas às demandas enfrentadas no cenário pedagógico.

O curso proporcionou uma visão geral dos processos de aprendizagem, mas o que me chamou a atenção foram os textos de Psicanálise, a idéia de que havia algo da ordem do inconsciente que mobilizava, de forma incontrolável, a energia do professor e aluno e que por vezes faziam o “movimento da engrenagem” na sala de aula. Comecei a entender que processos psíquicos estavam na ordem do dia na sala de aula e não podia controlá-los, mas compreendê-los e, principalmente, poder lidar com eles sem tanto sofrimento e/ou acirramento com os alunos.

Em 2007, convidada pela professora do Curso de Psicopedagogia, Rosalina Rodrigues de Oliveira, fiz o curso de Extensão Formação de professores: memória educativa e subjetividade ofertado pela professora Dr^a Inês Maria M. Z. P. de Almeida na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. A partir dos debates fundamentados na Psicanálise e da elaboração de minha memória educativa, passei a entender de outra forma os vínculos entre professor-aluno, bem como os processos que estruturam o sujeito docente. Passei a refletir sobre os episódios conflitantes do dia-a-dia, considerando-os como processos que surgem dos vínculos com qualquer ser humano, não como afrontas pessoais do aluno.

Capturada assim pela Psicanálise, propus-me compreender mais sobre o que acontece nessa formação do professor que afeta tanto o contexto pedagógico. Que energias são mobilizadas para constituir esse professor? Decidida a mergulhar neste estudo, participei da seleção para o Mestrado na Área de Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa “Educação e Subjetividade”, ingressando em 2008.

Em agosto de 2009, volto ao Curso de Extensão, Trajetória da Formação de Professores: Memória Educativa e subjetividade agora com uma proposta pensada em conjunto com a orientadora, propondo-me pesquisar a trajetória da formação de

professores, sua constituição como ser docente, a partir da participação no curso que pressupõe atividades presenciais e a distância, melhor detalhadas no capítulo sobre metodologia.

INTRODUÇÃO

A necessidade de formação do sujeito humano é inerente ao processo civilizatório. Para tornar-se humano, o homem busca na educação – seja familiar ou institucional – mecanismos para inscrever cada nova geração na cultura, inserindo-a no contexto sócio-histórico, através de modelos educativos que marcam o sujeito.

Historicamente, o processo de formação está associado a modelos que atendam a demandas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Em Cambi (1999), entende-se que durante todo o processo histórico da educação há modelos educacionais que expressam uma doutrina pedagógica que, de forma clara ou velada, fundamentam-se em uma filosofia de vida, uma concepção de homem e de sociedade e, em função desse ideário, ocorre a formação inicial e/ou continuada do professor que acaba por ficar engessada em moldes que oscilam entre os extremos do autoritarismo tradicional ao “laissez-faire”, o deixar fazer.

A busca por uma formação ideal muitas vezes tem negado a singularidade dos sujeitos oculta pela ênfase nas teorias, técnicas e/ou métodos que visam alcançar, com sucesso, os objetivos educacionais. A formação inicial e/ou continuada de professores não é diferente, visto que o destaque está posto na “instrumentalização” para a prática pedagógica.

Pensamos que o discurso pedagógico hegemônico desconsiderando a constituição subjetiva do professor enquanto pessoa/profissional e as relações interpessoais, tão complexas por natureza, também oculta as marcas que, de forma indelével, se inscrevem na formação do ser docente, assinalando subjetivamente o ato pedagógico e os vínculos que ele estabelece com a sua profissão. Da mesma forma, destacamos que os cursos de formação também não levam em conta a importância da leitura que cada professor, de

forma singular, faz do ideário pedagógico interpretado a partir do diálogo entre o discurso hegemônico e a constituição subjetiva docente.

É possível dizer que muitos cursos de formação inicial e/ou continuada não reconhecem a subjetividade e a constituição da identidade docente levando em conta suas questões pessoais internas e/ou psíquicas. Neste sentido, o professor, embotado pela ilusão de métodos e técnicas eficazes que vão responder às demandas da sala de aula e às vicissitudes do processo educativo, sente-se frustrado e sem esperanças quanto ao seu papel como educador.

Almeida (2001), em sua tese de doutorado, remete à historicidade da formação continuada de professores, destacando as diferentes concepções teóricas e metodológicas subjacentes a esse conceito, que motiva esse “continuum” na formação do docente. A pesquisadora entende ainda que a dimensão pessoal do docente transcende o que ele sabe, uma vez que ensina muito mais com o que ele é.

As questões que envolvem a formação docente são complexas e estão para além da apropriação de teorias, métodos e/ou técnicas, que apesar de serem importantes na formação do profissional da educação, não dão conta de responder a todas as demandas inerentes ao cenário pedagógico.

Alguns pesquisadores em educação como Almeida (1993, 1994, 1995, 1997), Mrech (2003), Lajonquiére (1992, 1997, 1999), Cifali (1999), Morgado (1995), Almeida (2001), entre outros, têm buscado na concepção psicanalítica um novo entendimento para os sujeitos da prática educativa, uma vez que, para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente é o sujeito do desejo e este, também, insere-se no fazer pedagógico do professor através dos processos subjetivos que vão configurando a sua formação desde muito tempo e ficaram registrados na memória, memória do inconsciente.

Ao nos referirmos à constituição subjetiva do docente e às possíveis implicações no cenário pedagógico, torna-se significativo o estudo da memória infantil, destacada por Tanis (1995) em sua obra *Memória e temporalidade* como a importância das inscrições

mnemônicas feitas na infância para a constituição do sujeito, sua subjetividade que repercutirá em toda a sua vida.

Para esse autor, à semelhança de Freud, a memória, núcleo do infantil, remete a acontecimentos, sensações, trechos de experiências visuais e auditivas que fazem parte do passado que não podem ser recuperados na sua completude, mas são resquícios mnemônicos que permanecem vivos e atuantes na vida do sujeito, marcando de forma significativa seu modo singular de pensar e atuar.

Igualmente, no artigo de Almeida (2002), a Memória Educativa é destacada como dispositivo valioso para que o professor possa estabelecer uma nova relação com a sua história vivenciada enquanto aluno e que, de algum modo, possivelmente, estarão implicando em sua prática docente.

A busca e a possibilidade para um entendimento acerca dos caminhos da formação docente são oferecidas através da proposta do curso de extensão *Trajetória de formação de professores: Memória educativa e subjetividade*, ofertado em 2/2009. O curso de extensão, que assinala de forma relevante os três pilares da educação universitária: ensino, pesquisa e extensão, centra-se nas questões que envolvem, sobretudo, o arcabouço subjetivo da formação docente compreendido pela teoria psicanalítica. O estudo da formação inicial e/ou continuada fundamentado neste referencial abre espaço para dialogar com outras possibilidades de entendimento da formação docente, que se descortinam para além do percurso acadêmico, situando a sua singularidade e subjetividade, fundamentando-se nos conceitos de identificação, narcisismo, ideal do eu e transferência que, dentre outras dimensões psíquicas, marcam a constituição do sujeito

Questões Norteadoras

1. Qual a percepção do docente sobre o seu processo de formação inicial e/ou continuada?
2. Quais os modelos identificatórios e/ou transferenciais que fazem parte da escolha de ser professor?
3. Como o docente se constitui e, no exercício de seu fazer pedagógico, continua seu processo de formação?

Objetivos

1. Objetivo Geral:

Compreender a trajetória da formação inicial e continuada destacando a importância da dimensão subjetiva do ser docente clareada pelo aporte psicanalítico.

2. Objetivos Específicos:

- Reconhecer o percurso de formação inicial e continuada do professor implicado nos processos subjetivos que o constituíram pessoal e profissionalmente, compreendendo também a importância dos projetos educativos em diferentes momentos históricos que permeiam sua formação.
- Identificar nos relatos docentes processos de Identificação e Transferência.
- Compreender através da Memória Educativa, dos relatos de episódios da sala de aula, encontros presenciais e fóruns de debates do curso, a constituição da subjetividade e singularidade que permeiam a profissão docente.

CAPÍTULO I

PROFISSÃO PROFESSOR: TRAJETÓRIAS

1.1. Contexto histórico

1.1.1. Educação: primórdios da formação ideal

A educação, com efeito, não é algo de isolado, abstrato, mas está relacionada estreitamente com a sociedade e cultura de cada época. Estas produzem ideais e tipos humanos que a educação trata de realizar.

Lorenzo Luzuriaga (1975)

A busca pela perfeição provavelmente tenha nascido com a própria Humanidade. Tornar-se melhor, diferente e superior diante de todo animal que existe sobre a Terra imprime na existência humana um sentido, um valor, uma importância que o faz acreditar ser especial. Civilizar-se, educar-se levou o homem a idealizar modelos que elegeu, ao longo da sua história, como representantes do que seria o protótipo humano da perfeição para ser imitado por todos os outros.

A educação nasceu com o processo civilizatório do humano. Tornar-se humano significou socializar-se através da linguagem que garante a capacidade de expressão dos pensamentos e sentimentos, apropriar-se dos bens culturais acumulados na sociedade e transmiti-los às gerações futuras. Foi por meio da educação e do contato com outro humano, através da oralidade ou qualquer outra forma de expressão e interação entre o homem e seus semelhantes, que ocorreu a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie, da comunidade e das leis que se formaram do convívio em comum e regem a organização social. Assim, a educação surge não apenas como mecanismo de sobrevivência, mas como necessidade de corresponder ao ideal de perfeição instituído por determinado grupo social.

Nesse sentido, retomar o passado para entender a dinâmica na qual surge a educação é um mecanismo valioso para compreender o percurso da formação do homem em seu processo educativo, que acaba por desvelar na busca constante de modelos ideais que atendam às demandas da sociedade.

Da mesma forma, ao tentar compreender a atual discussão feita em torno da formação inicial e continuada do professor, optou-se por fazer, inicialmente, uma incursão histórica através do percurso da profissão docente, que teve início na antiguidade, pinçando alguns

momentos considerados importantes nesse processo, principalmente aqueles que remetem ao ideal de formação em cada momento histórico. Contudo, esta pesquisa não pretende analisar fatos históricos relacionados à educação, uma vez que se reconhece a complexidade que cerca essa temática, atravessada por diversos campos do conhecimento, mas destacar alguns momentos marcantes na constituição da trajetória histórica do profissional da educação conferindo suporte para a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Inicialmente a educação começa com ensinamentos orais passados de geração a geração, consoante lembra Gadotti (1993) ao afirmar que a educação primitiva era essencialmente prática, ligada ao presente imediato, de cunho oral, imitativo e mobilizava o clã em torno de um mesmo totem. O autor ainda destaca que a educação é anterior ao pensamento pedagógico, que surge para sistematizar e organizar a prática educativa “(...) em função de determinados fins e objetivos” (p.21).

Jaeger (1967) considera que a prática da educação está associada ao desenvolvimento alcançado por uma nação e à necessidade de conservação e transmissão dos aspectos físicos e espirituais acumulados por determinada comunidade. Desta forma, o indivíduo reflete a educação proposta pela comunidade na qual está inserido. Cada nova geração vai ser educada de acordo com o modelo de sociedade vigente.

O processo educativo não é estático, é dinâmico e segue o ritmo do desenvolvimento do grupo social, ao mudar os valores construídos por cada sociedade, muda-se também o modelo educativo, contudo alguns elementos marcantes permanecem além do tempo e espaço e influenciam os povos e sua forma de pensar.

De acordo com Marrou (1975), a educação moderna não pode ser indiferente à antiguidade clássica, na qual se encontram as origens da pedagogia uma vez que “somos greco-latinos: o essencial da nossa civilização veio deles: isto é verdadeiro, num grau eminente, para nosso sistema de educação” (p.4).

A esse respeito Jaeger (1963) sinaliza que a educação, no seu contexto moderno, não deixa de ser resultado de um movimento histórico que encontra repercussão nos primórdios da civilização grega, cuja influência marcou de forma relevante o pensamento e o modo de vida ocidental. O autor destaca ainda que a história e o modo de vida ocidental começam na Grécia através dos ideais, formas sociais e espirituais que se organizaram, reorganizaram e renovaram-se em diferentes contextos e sociedades.

Cada sociedade busca destacar, através da educação, os valores importantes e eficazes que atendam a seus ideais e expectativas frente à vida. Neste sentido, à semelhança dos gregos, a educação procura formar um homem ideal, sem “fissuras” e sem defeitos, um homem que vai exercer a sua cidadania de forma plena e crítica.

Para Jaeger (1967), a prática da educação está associada ao desenvolvimento alcançado por uma nação e à necessidade de conservação e transmissão dos aspectos

sociais, corpóreos e espirituais que essa comunidade acumulou durante a sua existência. A educação é vista como bem comum de uma sociedade que deve formar as futuras gerações inspirada em modelos idealizados pela comunidade e devem refletir as normas que regem o comportamento aceito pela sociedade.

Assim, pode-se perceber na origem da cultura grega a forma embrionária de valores, formas morais, espirituais e modelos institucionais que influenciaram o pensamento ocidental. Essa herança deixada pelo povo grego a outros povos marca de maneira particular a visão do humano, da sociedade, da educação, cuja concepção encontra suas bases na formação de um homem ideal, completo virtuoso e sem defeitos, nas palavras de Jaeger (1967), "(...) um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça." (p. 25).

Entende-se também que, no contexto geral, institucionalizado, a inspiração em modelos que não correspondem à realidade na qual a comunidade está inserida, assinalada por um ideal distante, que não está inscrito na "vida real" das pessoas, pode ser um dos motivos de acesso a poucos à educação.

Essa maneira de pensar a formação do homem teve início na Grécia entre 1200 e 800 a.C. no período pré-Homérico, no qual o modelo educacional primava pelo ideal. O homem assume um alto valor e prepará-lo para tornar-se um cidadão melhor passava antes pelo desenvolvimento de suas virtudes que estão ligadas ao sentimento da palavra Areté que expressa, simultaneamente, um ideal cavalheiresco, uma atitude cortês e o heroísmo guerreiro. Esse primeiro ideal educativo dos gregos centrava-se na virtude e aprimoramento da alma a fim de tornar o homem um ser melhor.

Evidentemente, esse modelo de educação era reservado a poucos, apenas aos homens livres e nobres, que sustentavam sua superioridade frente às outras classes tidas como inferiores. Somente a aristocracia era educada para mandar e fazer-se obedecer (GADOTTI, 1993).

A idéia de buscar uma educação através da Areté se expressa nas obras de Homero: *Ilíada* e *Odisséia*, a figura do herói marca significativamente o exemplo a ser seguido, caracterizando o ideal homérico da superioridade em relação aos demais. "O ideal homérico era ser sempre o melhor e conservar-se superior aos outros." (GADOTTI, 1993, p. 30).

Jaeger (1967) entende que, nas obras de Homero, encontra-se um modelo de educação centrado no exemplo do herói que deve ser copiado, reproduzido, imitado pelo educando que busca investir-se da heroicidade através da Areté heróica, caracterizando a formação plena do homem nobre voltada para o adestramento ao qual o jovem, consciente do seu papel, submetia-se. Esse modelo de educação sofre transformações e acaba por não atender plenamente aos ideais gregos no fim do período arcaico, em que a preocupação voltava-se para o corpo, estética física e o espírito.

Aranha (2006), entretanto, sugere que mesmo no período arcaico que se seguiu a Homero, bem como no período clássico, a epopéia influenciava a educação, cujos conteúdos, inicialmente recitados de forma oral em praça pública, eram temas educativos, visto que os relatos das “(...) ações dos deuses transmitiam os costumes, a língua, os valores éticos e estéticos” (p. 63). Observa-se que esse modelo de educação não deixava de ser mnemônico e repetitivo na busca incansável da perfeição.

Gadotti (1993) destaca que a Grécia atinge o seu ápice educacional na Paidéia, formação integral do homem através da ginástica, da filosofia, da ciência, da música e da arte as quais desenvolviam, simultaneamente, o corpo, a mente, a moral e os sentimentos, sintetizando educação e cultura.

Como esclarece Jaeger (1967), a Paidéia tornou-se o ideal grego de formação humana singular fundamentada em um ideal consciente de alto valor sustentado na cultura. A formação integral do humano através desse modelo consciente, contudo não mudou a essência da educação para os gregos, visto que o objetivo maior continuava sendo a busca pelo modelo de perfeição humana que emanava da idéia, “(...) a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. [...] Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia” (JAEGER, 1967, pp. 14-15).

O sentido de Paidéia evoluiu ao longo do tempo até que, por volta do século V a.C. atingiu a plenitude de sentido ao ligar-se à essência de uma educação verdadeira. Originariamente, Paidéia significava “criação de meninos”, mas depois ganha outro sentido ligado à formação integral do humano e do exercício pleno e perfeito da cidadania.

A Paidéia buscava a formação do homem na sua totalidade envolvendo todos os campos em que atuava: o social, político, cultural e educacional. Como esclarece Cambi (1999), Paidéia parte da idéia de homem perfeito, indivíduo exemplar da espécie, cuja formação deve ser nutrida de cultura e civilização, visto que a esse humano se atribui uma identidade cultural e histórica.

Segundo Aranha (2006), a Paidéia grega, no período clássico, passa por transformações para atender não mais a formação do “herói cavalheiresco”, cujo destino é governado por forças divinas, a ênfase está posta no cidadão que não mais detém o saber da comunidade a que pertence, mas torna-se aquele que produz cultura, que escreve o seu futuro e faz seus projetos sem pedir autorização aos deuses.

De acordo com essa autora, os gregos foram os primeiros a delinearem, conscientemente, os primórdios da ação pedagógica discutindo a finalidade da paidéia e ampliando o conceito de Paidagogos (pedagogo), que de simples escravo que conduzia a criança, passou a designar toda a teoria sobre educação, marcando de forma expressiva o pensamento ocidental ao dar início à Pedagogia norteadas desde então por

questionamentos tais como: “o que é melhor ensinar?, como é melhor ensinar? e para que ensinar, que enriqueceram as reflexões dos filósofos e marcaram diversas tendências (...)” (ARANHA, 2006, p. 68).

Assim, a pedagogia está associada desde os primórdios a idéia de conduzir ou deixar-se conduzir por um ideal, embora a maneira de pensar a formação do homem, através da educação, tenha sofrido grandes transformações ao longo da história, um traço permaneceu universal a todas as épocas históricas, ao imprimir uma “idealidade” de perfeição em cada uma delas a fim de forjar o homem ideal que se quer em cada momento.

1.1.2. Uma profissão em transformação: professor

Nesse contexto, surgem os primeiros “atores da docência”, aos quais Manacorda (2002) remete para falar do ofício de instruir. São os Grammatistés, homens livres que recebiam um pequeno salário pelo seu trabalho de ensinar, na escola, o bê-a-bá às crianças através da técnica da repetição mnemônica, cujo método era “assistir e observar antes de começar” (p. 58). Esse método estava associado ao castigo como forma de adestramento da criança para que ela não errasse a lição e se tornasse disciplinada. Segundo este autor, o ofício de ensinar em casa era destinado aos pedagogos, que não recebiam salário, uma vez que eram escravos estrangeiros que foram feitos prisioneiros de guerra.

A profissão de ensinar, fosse em uma escola pelo Grammatistés ou em casa pelas “mãos” do pedagogo, não era uma atividade nobre, estava ligada ao infortúnio, à decadência social, por isso mesmo a remuneração era pouca e as humilhações constantes.

Por outro lado, Almeida (2001) remete ao fato dos sofistas terem sido os primeiros profissionais do ensino, ao considerar que eles recebiam um salário significativo como pagamento pelo ato de ensinar. Assim também Aranha (2006) ressalta que a educação superior ganha destaque com os sofistas por volta do século V a.C., ao organizarem e ampliarem as disciplinas de estudo, destacaram a profissionalização dos mestres e a didática.

Ainda que tenham sido severamente criticados, principalmente por Sócrates e outros filósofos contemporâneos, por ostentarem uma aparência e retórica extravagantes, continua Aranha (2006), os sofistas trouxeram contribuições para a educação ao enfatizarem a educação continua do adulto e ampliar o sentido da Paidéia e, por cobrarem pelo que ensinavam “(...) valorizavam a figura do professor e, ao exigir remuneração deram destaque ao caráter profissional dessa função” (p. 69).

Segundo observa Manacorda (2002), as críticas aconteceram, provavelmente, em função da concepção aristotélica de que ensinar visando ao lucro, ao dinheiro, era algo vergonhoso, indigno.

Marrou (1975) observa que, longe de serem considerados filósofos que investigavam a verdade enquanto pensadores, os sofistas foram antes de tudo pedagogos que revolucionaram a educação grega dando-lhe um caráter mais intelectual e menos esportivo, eles foram “(...) os primeiros professores do ensino superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres de artesanato e, no plano escolar, humildes mestres-escolas” (p. 85).

Para Luzuriaga (1975), os sofistas romperam com um modelo tradicional que vigorava em seu tempo ao fundarem uma educação autônoma, permeada pelo intelectualismo, individualismo e subjetivismo, conceitos que, segundo o autor, produziram, ao mesmo tempo, benefícios e prejuízos para a educação.

À semelhança da educação grega, os romanos também buscaram formar o homem a partir dos ideais de perfeição, procurando atingir a completude proposta em planos de estudo oferecidos aos nobres, fundamentados na agricultura, na guerra e na política, para que se tornassem homens “locuples”, “locupletados”, completos (Gadotti, 1993). Os romanos também se preocupavam com uma formação “humanitas”, uma espécie de cultura geral, a “paidéia” romana reservada somente às classes mais altas, que se tornou universal através da propagação do cristianismo.

Gadotti (1993) destaca que a aristocracia romana, ao ceder lugar para comerciantes, artesãos e alguns burocratas, sente a necessidade de mais escolas. O estado passa a tomar conta da educação e das escolas, para vigiá-las treinava os “supervisores-professores” a partir de um regimento militar, cujo ensinamento ligava-se aos direitos e deveres caracterizando uma educação utilitária e militarista em que se estabelecia a disciplina e a justiça.

Muitos ideais educativos surgiram para atender às demandas da sociedade e das classes que ascendiam ao poder, mas a essência do modelo de educação, em que o foco está posto na idéia de homem perfeito, completo, permaneceu ao longo do tempo e perdurou nas reformas educativas, tendências pedagógicas, teorias, métodos e técnicas criados para alcançar os objetivos educativos, visto que buscavam modelar o homem a uma imagem de completude ideal de acordo com a verdadeira natureza humana.

Até que se estabelecesse a escola como o lugar onde se ensinavam as crianças e adolescentes, muito se discutiu sobre o seu caráter público e privado, contudo muitos séculos se passaram até que essa instituição ganhasse destaque nas cidades enquanto dever do estado e os professores passassem a receber salário para ministrar o conhecimento aos alunos.

Conforme relata Manacorda (2002), mesmo que a situação de alguns mestres tenha melhorado e tivessem alcançado algum prestígio, ainda sofriam ironias por parte da sociedade e muitos resistiam em pagar-lhes o salário.

Pode-se perceber que, ao longo da história da educação, muitos mestres alcançaram projeção enquanto outros não passavam de simples “serviçais do ensino”. No cenário grego ou romano, alguns eram remunerados de acordo com os diferentes graus em que ministravam o ensino, outros se tornaram importantes, porque conquistaram o respeito e prestígio pessoal.

Ainda em Manacorda (2002), lê-se um trecho transcrito do Edito sobre os preços das coisas venais de **301 d.C.** no qual Diocleciano, ao reorganizar o império romano, atribui o **salário do mestre e seu status social proporcional ao grau que ensinavam**. A situação referente à formação e à profissionalização do mestre não mudou, por acaso ainda hoje, não nos deparamos com essa realidade?

1.1.3. A profissão docente sob o manto da vocação sagrada

A Idade Média é marcada pela ascensão da escola de formação cristã, após um longo período de discussão entre os ensinamentos centrados nos ideais clássicos e os ideais cristãos, por isso mesmo, conforme destaca Almeida (2001), a docência foi vista, durante muito tempo, como dom, vocação ou ainda ligada à figura do pedagogo, escravo que conduzia as crianças à escola, logo associada à servidão.

Paulatinamente, surgiram as primeiras escolas, organizadas a partir do modelo hebraico, na qual a metodologia rígida privilegiava a memorização. Esse modelo que influenciará a educação ocidental vai se preocupar com a formação dos sacerdotes que também ensinarão às crianças. Manacorda (2002) relata que o papa Zózimo, em 418 d.C., já se preocupava com a aprendizagem dos sacerdotes antes de se tornarem aqueles que ensinariam. Assim, o clero, além do exercício do sacerdócio, tornou-se uma corporação de mestres voltada para a instrução e catequese dos leigos.

Surgem as escolas catequéticas, dirigidas pelos padres, que se tornam veículos ideológicos do Estado Cristão, marcando a nova concepção de mundo e de vida centrada no poder de Cristo, cujo objetivo era a universalização do cristianismo.

No contexto medieval, surge a educação com intenção apologética, fundamentada na filosofia dos Padres da Igreja em defesa da fé e conversão dos não-cristãos que procurava “(...) harmonizar a fé e razão, a fim de compreender a natureza de Deus e da alma e os valores da vida moral” (ARANHA, 2006, p. 113).

Desta forma, a educação, na Idade Média, que buscava a “cristianização da Paidéia”, é marcada por quatro períodos. O período apostólico, que se inicia com a difusão do cristianismo. O patrístico assistido pelos primeiros padres com o objetivo de defender a fé cristã e converter os não-cristãos por meio da renúncia ao mundo e controle racional das paixões, representado, principalmente, por Santo Agostinho influenciado pelas idéias

neoplatônicas procurava estabelecer a conciliação entre a fé cristã e a razão histórica. O monástico, que visava à instrução religiosa dos leigos através dos monges. E, finalmente, o período escolástico, cujo expoente mais ilustre foi São Tomás de Aquino, que adaptou a obra de Aristóteles à “verdade revelada”. Paralelamente a educação do clero, a nobreza assume a sua própria educação voltando-se para o ideal do perfeito cavaleiro, traduzida através da formação musical e guerreira que bastava aos seus próprios interesses.

Ainda na Idade Média, os bispos e párocos que exerciam a função de mestres, aos poucos, transferiram-na para os *scholasticus* ou *magiscolas* e esses, por sua vez, recebiam a incumbência de ensinar os seus futuros substitutos, os *proscholus*, ao mesmo tempo em que vendiam a “*licentia docenti*”, uma espécie de autorização para ensinar, que dava o direito aos portadores de cobrar dos seus alunos pelo que ensinavam.

Apesar de ser comum a venda da licença docente pelos *magiscola*, essa prática era repudiada e considerada duplamente simonia, pois caracterizava a venda ilícita de coisas sagradas, já que para a igreja “a ciência é um dom de Deus, portanto, não pode ser vendida (...)” (MANACORDA, 2002, p. 142).

Essa forma de pensar o ensino vai perdurar por séculos na cultura ocidental, marcando significativamente a constituição da identidade do professor e do imaginário que se construiu em torno da profissão docente, ligando-a à idéia sacra de missão, de vocação, “dom” para o exercício do magistério.

O ideário pedagógico marcado pela dimensão religiosa sinaliza até os dias atuais para a compreensão do que é ensinar, do que é aprender, o que é ser aluno e, principalmente, o que é ser professor. Neste sentido, Lopes (2001) destaca que os cursos de Magistério e a Faculdade procuram formar um modelo de professor ideal, ensinando-o de forma prescritiva a dar aula e ser bom professor, perseguindo qualidades e fugindo dos defeitos à semelhança de seres santificados. Esse pensamento insiste em permanecer no cenário docente como “pregnância”, como resquício que insiste em ser verdadeiro e dominante, continua a autora, permeando as relações pedagógicas, cujas mudanças são lentas pelas constantes verdades históricas que vão se repetir por imposições.

Segundo essa mesma autora, desde o século XVI, com a Congregação das Ursulinas e, posteriormente, a Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, século XVIII, a concepção de docência, do que era ser , por exemplo, uma professora estava associada à idéia de maternidade espiritual, de vocação apostólica impregnada de amor e abnegação, que pulverizaram os discursos relativos ao magistério, por muito tempo e ainda permanece “preservado” de alguma forma na maneira de se pensar a profissão docente.

Lopes (2001) destaca vários trechos de citações de educadores do passado que, em ocasiões especiais, enfatizam em seus discursos um modelo de professor com qualidades distantes do real, visto que o atributo dessa docência foi “cunhada no campo do religioso e

daí desliza para a esfera do leigo e público – e fica, [...] convocando professores e professoras a um ministério que não era seu” (p. 52 – 53), na busca ingênua e ilusória de perfeição ideal que traria a “salvação”.

As universidades são originárias da Idade Média e conferem os graus de bacharel, mestre ou doutor e a licenciatura, que capacitava o docente a ensinar. Essa estrutura, ainda que tenha quase sido extinta pelo aparecimento posterior das academias e sofrido a influência de diferentes concepções ideológicas e pedagógicas, permanece atual, uma vez que é a partir da licenciatura que o professor é preparado, “formado” em uma das áreas do conhecimento para ensinar os alunos, transmitindo o que mestres e doutores produziam.

Outra congregação de mestres que teve influência marcante na educação foi a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1540, em oposição à educação empreendida pelos ideais da Reforma Protestante liderada por Lutero.

Os Jesuítas influenciaram a educação europeia e, principalmente, a brasileira ao permanecerem por quase dois séculos até a expulsão, movidos, segundo aponta Niskier (1995), pelo espírito da missão apostólica de cunho catequético, cujo objetivo era “salvar almas” e torná-las santas através da “cartilha” da igreja.

Os Jesuítas eram mestres na arte de ensinar e desempenhavam-na com muita eficiência. Eles recebiam uma formação rígida fundamentada na *Ratio Studiorum* ou o Plano de Estudos que preparava o mestre para o exercício da docência e normatizava as práticas sobre a ação pedagógica e administrativa, ao mesmo tempo em que eram selecionados de acordo com a “(...) maior aptidão, condições de caráter especiais, submetidas depois a preparação especial intensa começando pelos “exercícios espirituais”, continuando nas escolas inferiores e terminando nas superiores” (LUZURIAGA, 1975, p. 120).

Aranha (2006) considera que esse modelo de formação permitiu a uniformidade de ação dos mestres bem como a homogeneidade na forma de pensar, requisitos que garantiram o sucesso e eficiência da pedagogia dos jesuítas.

Neste contexto é interessante destacar, conforme lembra Niskier (1995), que a educação brasileira, alvo de diversas reformas, tem sua origem no modelo europeu que iniciou com os jesuítas e estendeu-se por dois séculos influenciando, mesmo depois da reforma pombalina, a pedagogia tradicional instaurada nos primeiros anos da República, à qual também agregaram os ideais do positivismo de August Comte e as teorias de Herbart sobre educação.

1.1.4. Rumo à modernidade: novos contornos da profissão docente

O século XVII, contudo, marcou de forma ímpar o pensamento pedagógico e a maneira de pensar a educação. Gestava-se, nessa época, no seio político, econômico e científico uma nova maneira de ver o homem e sua relação com o mundo, no qual predominava um novo paradigma, modelo, cujas bases assentavam-se no método, técnicas e na racionalidade que vão marcar de maneira profunda todos os campos do conhecimento na atualidade, mas que tem se mostrado insuficiente, segundo alguns autores como Plastino, Brandão, Marcondes, dentre outros, para a explicação das inquietações, principalmente, do contexto educacional que se mostra complexo.

O saber torna-se laico (secular, relativo ao mundo) e a explicação dos fenômenos naturais perde a força a partir do pensamento religioso, contudo, mesmo no “século das luzes”, no qual a razão humana alicerça suas bases definitivamente, a fim de interpretar e reorganizar o mundo a sua volta para dominá-lo, a qualificação dos mestres ainda era considerada inadequada.

Descartes (1596-1650), filósofo e principal representante do racionalismo, criador da máxima “penso, logo existo”, mudou a forma do homem pensar e se relacionar com o conhecimento ao apontar a razão como único meio, através do método, de se chegar à verdade, uma vez que o homem possui idéias inatas que garantem as certezas absolutas, (ARANHA, 2006).

A mesma autora ainda destaca que o “cogito” é a primeira idéia inata, pois caracteriza o homem como ser pensante, seguida pela idéia de infinitude e perfeição capturada da própria essência de Deus, bem como o mundo físico caracterizado pelo movimento e extensão.

Opondo-se ao racionalismo de Descartes, surge o empirismo de Bacon e Locke que centram suas bases na experiência sensível como forma de alcançar o conhecimento. O novo ideário da educação, portanto, não seguiu caminhos diferentes, pois passou a privilegiar a experiência, o método e a racionalidade.

Locke, precursor do “associacionismo” inglês, doutrina filosófica e psicológica que explica o princípio da vida espiritual através da associação de idéias, na qual a resolução de cada evento psíquico em elementos simples que são as sensações, as impressões e, em geral, as idéias. Para Locke, “a criança é uma tábula rasa”, visto que o conhecimento é inscrito ao longo de sua experiência, faz referência à formação do gentleman ou o gentil-homem que parte do princípio do tríplice desenvolvimento físico, moral e intelectual (ARANHA, 2006).

A alfabetização a partir deste modelo psicológico/filosófico, por exemplo, esteve presente durante muito tempo calcada no método da “associação” de letras e/ou palavras,

mais uma vez reiterando o quanto as concepções predominantes em determinados momentos históricos, repercutem na educação, práticas pedagógicas e formação de professores.

As concepções de Locke a respeito do liberalismo e a teoria empirista do conhecimento exerceram também grande influência sobre a educação ressaltando que o mestre deve oportunizar várias experiências para que a criança, ao aprender a usar a razão corretamente, possa também abdicar da satisfação que os desejos proporcionam, tornando-se dócil e obediente.

Nesse novo contexto, pulverizado pela ênfase no paradigma da racionalidade, surge Comênio (1592-1670), com a obra *Didática Magna*, que propõe o ideal pansófico: “ensinar tudo a todos”, marcando o pensamento pedagógico moderno caracterizado pelo realismo em oposição ao formalismo humanista, formar o homem para vida, através da educação mais científica. Comênio ressaltava a importância dos métodos e técnicas que assegurariam os bons resultados ao mestre que se propusesse seguir os procedimentos bem planejados.

Na esteira do pensamento positivista de Comte, surge Herbert Spencer (1820-1903) precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, a qual conseguiu elevar a status de ciência ao propor a formação científica dos mestres pautada no rigor do método.

Gadotti (1993) observa que a tendência na educação ao cientificismo ganha força com Durkheim (1858-1917) através da sociologia educacional e para quem os fatos sociais devem ser tratados como coisas assinalando também o papel específico que cada pessoa assume na sociedade ou na expressão popular: “cada macaco no seu galho”.

Esse novo ideário marcou a educação que se voltou mais para o caráter pragmático da formação. A esse respeito já advertia Nietzsche, conforme assinala Aranha (2006), sobre os riscos de se incorrer em um acentuado pragmatismo ao se dar ênfase à disciplina.

O pragmatismo dá destaque à prática e a experiência rejeitando o intelectualismo, reduzindo “(...) o verdadeiro ao útil” (Aranha, 2006, p. 261). Esse novo ideário vai influenciar a Escola Nova concebida por Dewey, filósofo e psicólogo americano, para quem o professor enquanto facilitador do conhecimento deve dar importância à iniciativa e independência do aluno, validando assim os ideais democráticos de autonomia e autogoverno.

Morgado (2002) lembra que a Escola Nova, cuja prática volta-se para o desenvolvimento psíquico do aluno, enfatiza o método em detrimento do conhecimento para alcançar os seus objetivos. A partir da Escola Nova, um novo perfil docente começa a ser desenhado que contrasta com o velho modelo tradicional, em que o professor era o centro e a figura de autoridade inquestionável no processo ensino aprendizagem.

Na sequência, continua Morgado (2002), surge a tendência tecnicista que traz em seu bojo a primazia das técnicas e do método garantidos pelo modelo de racionalização do sistema de produção capitalista, legado do positivismo, que influenciará “(...) as concepções

de *cunho técnico* que deveriam prevalecer nas atividades profissionais do professor” (ALMEIDA, 2001, p. 33- Grifo do autora).

Igualmente, a formação e as práticas docentes marcadas pelos ideais positivistas que influenciaram a educação, imprimindo-lhe um caráter científico, passam a privilegiar as técnicas, os métodos, os instrumentos no “fazer” docente, acenando com a “garantia” de respostas às demandas do contexto pedagógico, amargando, de certo modo, profundos insucessos no campo da educação escolar.

Entretanto, esse fermento ideológico não deixa de fazer parte dos ingredientes que compõem a maneira de pensar a formação do professor que, durante décadas, priorizou os métodos e técnicas para alcançar os fins da educação, os quais deixaram à margem não só a dimensão histórica e social do conhecimento, mas também a pessoa do professor, tornando-o coadjuvante no contexto educacional.

Assim ao trabalhar com a formação inicial e continuada de professores, revisitar a história do processo de civilização do homem e, ao mesmo tempo, como se constituiu, historicamente, a profissão docente, permite compreender a busca incansável pela perfeição, tecida no plano dos ideários que permaneceram ao longo da trajetória da humanidade. E, em função desta “idealização”, os diferentes projetos de formação de homens e, por conseguinte, também dos professores foram pensados e elaborados através dos tempos e continuam a nos desafiar neste terceiro milênio.

1.2. Contexto atual

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Antônio Nóvoa (1995)

Nas últimas décadas, as atenções têm se voltado para a formação inicial e continuada dos professores, em que os esforços múltiplos, através da modalidade presencial ou a distância, de sucessivos governos e políticas públicas buscam solucionar a crise que mobiliza a discussão entre profissionais e pesquisadores sobre essa questão, que não é indiferente, também, a essa professora que se propõe a pesquisá-la.

Muitas vezes este tema tende a destacar apenas a dimensão do capacitar, restringindo-se ao domínio competente da profissão através da ciência e da técnica de melhor ensinar, que possam assegurar uma prática docente de sucesso que atenda aos ideais propostos pelo contexto educacional e às demandas da sociedade.

Em outra perspectiva, essa pesquisa propõe uma discussão dessa formação para além do domínio de modelos ou padrões, que muitas vezes se distanciam da realidade escolar na qual estão inseridos os sujeitos docentes.

Cabe ressaltar que a formação teórica e metodológica é importante para a “instrumentalização” do professor, todavia, pensamos que não deve ser supervalorizada ocupando a centralidade da formação, pois é preciso reconhecer a pessoa do professor e sua trajetória de vida, além do percurso acadêmico, feito durante o período de tempo dedicado à profissionalização, que se inscrevem numa dimensão singular e subjetiva, dimensão essa em que “(...) não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9). Ainda assim, é importante destacar que, mesmo a trajetória de vida do professor ocupando um lugar privilegiado nos cursos de formação docente, este processo não deve ocorrer de forma desarticulada e fragmentada, mas deve ocorrer no sentido de favorecer o diálogo entre as dimensões subjetiva, teórica e metodológica a fim de que entre as mesmas haja interlocução permanente.

Nóvoa (1995) alerta para o fato de que, atualmente, é impossível racionalizar a vida escolar, uma vez que “(...) uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade

como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas” (p. 14). Assim, os resultados da pesquisa realizada por Prazeres (2007) reafirmam que a identidade profissional do professor está em construção contínua e deve-se considerar, nesse processo, a sua subjetividade e singularidade como marca dessa constituição. Subjetividade essa de natureza complexa, imprevisível e que não pode ser mensurada segundo os critérios da ciência clássica.

Nas últimas décadas, o papel do professor e a constituição da sua identidade começam a ganhar destaque entre os estudiosos e pesquisadores da educação, suscitando as mais variadas formas de discussão em torno da sua formação inicial/continuada.

Candau (1995), ao analisar as tendências atuais na formação continuada de professores, destaca a complexidade desse empreendimento, cuja abordagem pode ser feita com enfoques e dimensões diferenciados. A autora aponta três momentos característicos da formação continuada. O modelo clássico que propõe a atualização da formação que o professor recebeu através da “reciclagem”, muitas vezes oferecida pelas universidades ou outros espaços onde circula o conhecimento (modalidade presencial ou a distância) e que muitas vezes prioriza uma visão que distancia a teoria da prática.

Opondo-se a esse modelo clássico de formação, surgem outros que se mesclam uns aos outros e que levam em conta o cotidiano da escola e a própria escola como local de formação continuada que valoriza a prática reflexiva, como o saber docente advindos da experiência do dia-a-dia e que são incorporados “(...) à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (CANDAU, 1995, p. 59).

Outro aspecto a considerar, nessa nova perspectiva de formação continuada, segundo a mesma autora, é o ciclo de vida dos professores que leva em consideração aspectos pessoais que interferem na sua formação e na maneira como se articula na profissão, vislumbrando características da sua constituição subjetiva ao longo do seu processo de formação inicial e continuada, buscando “(...) romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas” (CANDAU, 1995, p. 64).

Muitos autores como Nóvoa, Huberman, Goodson, dentre outros, encontraram na história de vida, nas biografias, autobiografias e no ciclo de vida dos professores uma nova perspectiva para investigar o percurso de formação docente, assegurando-lhe voz própria, a qual articula “(...) características pessoais com as suas vivências profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Neste sentido, nas últimas décadas do século XX, as atenções voltaram-se para a pessoa do professor, efetivamente, conforme destaca Nóvoa (1995), essa viragem ocorre após a publicação da obra de Ada Abraham “O professor é uma pessoa” de 1984, que abre

o caminho para pesquisadores e estudiosos interessados na vida dos professores, multiplicando a literatura pedagógica que leva em conta as biografias e autobiografias docentes, recolocando, assim, os profissionais da educação no centro das pesquisas educacionais depois de um longo período em que foram desconsiderados, enquanto parte do processo da sua formação profissional, no qual está imbricado o seu próprio ser, a sua pessoa.

A formação inicial e continuada de professores ganhou a atenção de muitos pesquisadores e estudiosos que procuraram abordá-la através de diferentes pontos de vista e enfoques teóricos, todos igualmente válidos. A diversidade de olhares e abordagens enriquece a discussão, contudo, essa pesquisa não tem a pretensão de abarcar todas as teorias que levam em conta essa temática, pois é um território bastante amplo e complexo.

Desta forma, torna-se impossível contemplar todos os referenciais teóricos e as várias concepções de formação docente, assim, procura sustentar-se em uma abordagem epistemológica que leva em conta a identidade pessoal do professor, marca da sua subjetividade e da sua singularidade, que se inscrevem na identidade profissional, constituída ao longo da sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, Moita (1995) esclarece que o processo de formação diz respeito ao percurso de vida que é o mesmo que percurso de formação, o qual pressupõe "(...) troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (p. 115).

Essa forma peculiar, singular que está na base da formação do professor compõe o mosaico que constitui a sua própria vida e o destaca, distingue dos seus diferentes pares. Essa personalidade, referindo-se à sua maneira particular, singular de ser e atuar, marca o seu trabalho pedagógico em sala de aula e a sua forma de se relacionar com o aluno. A sua constituição enquanto pessoa emerge no campo profissional produzindo nuances que marcam a sua maneira de ensinar.

Moita (1995) ainda destaca que o conceito de processo de formação é trabalhado por Dominicé (1985) que o associa a um conjunto em movimento, que se desenrola de maneira complexa, global que compõe a vida das pessoas, acessados, unicamente, através dos processos parciais de formação que consistem em "(...) linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida" (DOMINICÉ, 1985 – In MOITA, 1995, p. 115). Esse processo de formação é individual, singular e é a partir dele que a identidade pessoal se constitui, marcando de forma peculiar cada história de vida.

A subjetividade implica-se na história de vida, pois caracteriza a individualidade de cada professor constituído a partir da leitura de sua vivência em um contexto sócio-cultural, ao mesmo tempo, em que há também um sujeito do inconsciente, do desejo subjacente a esse processo que nos desafia a melhor compreendê-lo em sua complexidade. Assim, ao enfatizar a personalidade do professor como marca de seu trabalho, torna-se importante

observar que a experiência vivenciada por ele no próprio exercício da profissão, também afeta a sua constituição como pessoa, uma vez que são dimensões que não acontecem de maneiras isoladas. Pessoa do professor e profissão estão em dialética permanente, inseridos em um contexto sócio-cultural que sinaliza para um modelo de docente desejado pela sociedade, interação dia-a-dia e, por sua vez, constituem um modelo de professor que não está em nenhuma proposta de curso de formação, pois é singular, único, constituído nas tramas de uma trajetória de vida.

CAPÍTULO II

A profissão docente atravessada pelo ideal

Se durante todo o percurso histórico da educação, buscou-se um modelo perfeito de homem, por conseguinte, de professor, de aluno, cabe questionar sobre a constância em procurar esse ideal de perfeição que marca o desejo da sociedade, da escola, do professor, na busca pela educação que vai “curar” as mazelas humanas e levar o homem a conquistar a sonhada felicidade.

Assim, o que justifica essa busca pelo modelo que não combina com a constituição humana que frustra a educação, o professor e o aluno, fragilizando a prática pedagógica? Propomos neste trabalho refletir sobre as demandas educativas orientados pela leitura psicanalítica que tem mobilizado muitos estudiosos da interface Educação e Psicanálise na tentativa de procurar alternativas que levem em consideração, também, a educação do sujeito do desejo (inconsciente), compreendendo que este comparece no contexto escolar. Neste sentido, lembramos Millot (1987) para quem a educação ainda persegue o modelo ideal ao traçar objetivos inatingíveis na tentativa de promover a docilidade humana, cujos efeitos quase sempre são devastadores, uma vez que desconhece, ou melhor, não reconhece os conflitos existentes entre os desejos, recalçando-os.

É importante destacar que a Psicanálise não pode ser considerada um modelo educativo, no entanto, ao conhecermos a teoria psicanalítica, reconhecemos que a educação torna-se “impossível” se continuarmos acreditando que o projeto homem perfeito possa ser realizado e, para além de todo processo, desconsiderarmos que em seu bojo gesta o sujeito do inconsciente que “solapa qualquer tentativa de controle que o planejamento pedagógico possa almejar” (LEGNANI E ALMEIDA E, 2002, p. 94-111).

Millot (1987) esclarece que na obra de Freud não há nenhum tratado sobre educação e ainda que não seja pródigo em aconselhar sobre esse campo, fazia críticas severas sobre as práticas educacionais do seu tempo. As descobertas da Psicanálise ligadas aos processos do desenvolvimento do indivíduo e o funcionamento psíquico associadas à posição do psicanalista levaram Freud a não fazer tantas prescrições pedagógicas. Ao tratar da sexualidade infantil em suas obras, continua a autora, Freud faz censuras à educação atribuindo-lhe danos causados ao desenvolvimento intelectual, ao reprimir excessivamente “(...) a curiosidade sexual infantil, ameaçando recalá-la e extinguir posteriormente a curiosidade intelectual normalmente sua derivada” (p. 43).

Cifali e Imbert (1999) destacam que o trabalho da educação é limitado quando se analisa alguns aspectos relacionados ao homem e à civilização, principalmente, no que tange a idéia de acreditar que a tendência ao mal pode ser extirpada e mesmo substituída por tendências boas influenciadas pela cultura e educação, que impõe ao sujeito rigores que às vezes ele não pode cumprir. Nas palavras de Freud:

(...) quando educamos as crianças queremos simplesmente ser deixados em paz, ver-nos livres de dificuldades; em suma, queremos fazer dela uma 'criança modelo' sem nos perguntarmos se tal maneira de agir é boa ou má para ela (FREUD, 1909, p. 185).

Millot (1987) enfatiza que, quando o educador não leva em conta a criança que foi, os seus próprios desejos, que um dia também fizeram parte da sua infância, ele tenta reprimir os desejos e instintos da criança, tornando a educação um fardo difícil para essa, que nem ao menos tem o direito de pensar e elaborar suas teorias sobre a própria existência sem que aquele que a educa tente penetrar seus pensamentos para controlá-los para “modelá-lo” a sua imagem e semelhança ou à semelhança do seu ideal do eu.

Lajonquière (2004), em entrevista concedida ao Caderno Educação do Jornal Folha Dirigida, sustenta que os pais e educadores querendo saber antecipadamente o que se passa na cabeça da criança durante o seu desenvolvimento procuram ler livros, revistas ou artigos. O renomado educador e psicanalista sustenta que “a educação não acontece às cegas”, já que, os adultos desejam saber o que se passa com a criança em determinada faixa de idade para “bem” educá-las.

Ao questionar sobre a missão da educação, Millot (1987) lembra que

(...) a educação se situa tradicionalmente do lado do bem. É para o bem de seu aluno que se supõe que o educador trabalha. Nesta perspectiva, ele não pode ser outra coisa senão inimigo dos desejos, cuja essência é de aberração no que se refere ao “bem”. E isto o conduz a negar-lhes sua existência dolorosa. Uma educação que os levasse em conta não poderia continuar tendo como meta o bem ou a felicidade (p. 98).

A essa idéia Legnani e Almeida (2002) acrescentam que o “bem” em questão pode ser situado do lado do ideal e corroboram a tese de Millot (1987) ao exporem que a educação, ao almejar esse “bem” no cenário escolar, o faz por meio da idealização excessiva. Assim, continuam as autoras, os educadores, ao desconhecerem a verdade do desejo, iludem-se com os ideais pedagógicos que se distanciam da realidade, ao quererem transformar as crianças em indivíduos melhores, fantasiam as divagações presentes em toda civilização na busca do mundo melhor, idealização essa que encontra ressonância no imaginário do educador.

De outro modo também, Cifali e Imbert (1999) explicam, fundamentados em Freud, sobre as visões de mundo que permeiam o desejo da “transformação” no campo educacional, cujas bases encontram-se na “ilusão” da possibilidade de transformar as pulsões agressivas inerentes ao humano apagando todas as suas características peculiares.

O professor tem um ideal, um modelo introjetado em si e, ao querer que a criança corresponda ao seu ideal, ele pretende satisfazer ao seu próprio narcisismo. Neste sentido, mais uma vez adverte Millot (1987) que os danos da educação consistem exatamente no fato dela ocupar o lugar do desejo do educador ou dos pais, já que esses possuem desejos e fantasias que afetam de forma contundente a prática educacional, da qual a criança torna-se objeto de alienação.

É sem dúvida pela alienação da criança no desejo de seus pais e de seus educadores que devem ser explicadas as exigências morais excessivas de que a criança se apropria, torna suas, e sob as quais sucumbe no esforço de satisfazer os anseios parentais (MILLOT, 1987, p. 88).

A educação que reflete os ideais de perfeição e completude inatingíveis torna-se impraticável, uma profissão, segundo Freud, da ordem do impossível. Nessa ótica, ao refletir sobre a Educação inspirada pela Psicanálise, Kupfer (2006) evidencia, fundamentada na teoria freudiana, que a educação torna-se profissão impossível, pois para acontecer, o educador deveria promover a sublimação. Algo impraticável, segundo a autora, uma vez que a sublimação é da ordem do inconsciente, o que requer do educador a reconciliação com a criança que um dia ele foi, todavia esqueceu. É justamente essa impossibilidade de esclarecer as crianças efetivamente sobre a sublimação da sexualidade que provoca a fragilidade na educação e sua impossibilidade de realização, já que é movida por ideais de completude e perfeição.

Lajonquiére (1999), entretanto, adverte que pelo fato da educação ser impossível, não se deve afirmar que é inexistente, já que a sua dificuldade se deve ao fato da forma como é idealizada, sonhada. A educação, continua o autor, acontece mesmo que raramente, apesar das ilusões pedagógicas, que supõem a realização de um ideal, já que essa impossibilidade de fazer a educação acontecer deve-se ao fato dos resultados nunca serem plenamente satisfatórios, por isso mesmo, por ser impossível, o educador não deve renunciar ao ato educativo, mas sustentar-se na posição de educador comprometido com o dever de educar a criança inscrevendo-a na cultura para a fim de que se aproprie desse legado como lembra Millot (1987) a educação não pode ficar ausente da tarefa de inscrever a criança à ordem instituída pela cultura.

Ainda em Millot (1987), a educação deve acontecer sem que o professor tente modelar a criança à semelhança do seu ideal ou a sua imagem, suas exigências de perfeição. A

autora lembra que Freud indicou a destruição do ideal para que a educação rompa com os obstáculos, do contrário, assumiremos o risco de espalhar universalmente a “doença da idealidade” e “(...) se não morrermos todos disso, disso estamos todos contagiados” (CHASSEGUEL-SMIRGEL, 1992, p. 12).

Desta forma, pensamos que a compreensão de como se constitui o ideal do eu é importante para que o professor desconstrua a ilusão de ideal que atravessa a sua relação com o aluno, “(...) que só conduz a uma relação enganosa consigo mesmo e com o outro”, levando-o ao engodo de acreditar “(...) ser melhor do que é, ou a exigir de si mais do que pode (...)” (MILLOT, 1987, p. 89). Reconhecemos, assim, que conhecer o processo de constituição do ideal, é fator determinante na destruição da ilusão que sustenta a idealidade paralisante, todavia lembramos que é benéfica certa dose de idealismo na promoção dos processos educativos, desde que não esteja colado à realização narcísica do professor.

2.1. Do narcisismo primário ao ideal do eu: caminhos da constituição do ideal

Enquanto tentava
 Saciar sua sede naquela água, no mais profundo de seu ser,
 Um outro tipo de sede começou a crescer quando viu
 Uma imagem na lagoa. Apaixonou-se
 Por aquela imagem sem corpo, e encontrou substância
 Em algo que era apenas um reflexo. Olhava embevecido para água,
 Encantado consigo mesmo, enfeitado, totalmente petrificado
 Como uma estátua de mármore.

Ovídio

Rocha (2011) enfatiza que os sujeitos buscam satisfazer o anseio pela felicidade na busca de um ideal, entretanto, muitos são possuídos de forma devastadora pela força da idealidade pagas às custas da brutalidade e destruição contra si ou contra o outro, visto que a busca por esse ideal possibilita diminuir a distância entre o real e o esperado, servindo de suporte ao seu “narcisismo perdido”. Assim, o objeto ao ocupar o lugar de ideal preenche a lacuna da falta narcísica e remete o sujeito ao seu primeiro objeto de amor, transformando-o em seu ideal, para que seu narcisismo esteja satisfeito.

Por isso mesmo, o narcisismo primário é um dos momentos mais significativos da formação do sujeito, remonta a sua constituição, momento em que cada pulsão se satisfaz auto - eroticamente no próprio corpo da criança, sem, contudo, haver uma unidade que se compare ainda ao eu, cujo desenvolvimento será progressivo (NASIO, 1997).

O auto-erotismo caracteriza-se pelo prazer que cada órgão retira de si mesmo, impelidas por pulsões parciais que buscam satisfazer-se no próprio corpo. Nesse sentido, conforme destaca Nasio (1998), o corpo é o objeto investido pelas pulsões.

Freud (1914) enfatizou que se nós atentarmos para a postura amorosa dos pais, em relação a seus filhos, pode-se verificar que ela nada mais é do que a revigoração e a reedição de seu próprio narcisismo o qual ele nomeou de narcisismo primário. Os filhos passam a ser idealizados pelos pais que os tomam como seres perfeitos e com valor extremado.

O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim eles se acham sob compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele (p.107 - 108).

Desta forma, Freud (1914) constata que a criança tornará concretos os sonhos dos pais que não foram realizados, “(...) o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com o príncipe como compensação para sua mãe” (p. 108). Assim, os pais passam a não poupar privilégios para que o filho fique suprido de tudo que lhes tenha faltado um dia.

Nasio (1997) destaca que o narcisismo primário representa a onipotência criada “(...) entre o narcisismo nascente do bebê e o narcisismo remanescente dos pais” (p. 49). No interstício entre um e outro, inscrevem-se as imagens e as palavras que os pais dirigem à criança.

A expressão narcisismo apresenta diferentes concepções desde que foi empregada pela primeira vez por um psicólogo francês em 1887, Alfred Binet (1857 – 1911) para referir-se a uma forma de fetichismo na qual a pessoa toma a si própria como objeto sexual. Roudinesco (1998) observa que o termo narcisismo foi introduzido no alemão por Paul Näcke (1851 – 1913) e até o final do século XIX, a expressão era usada pelos sexólogos para nomear uma perversão sexual que assinala um amor consagrado por uma pessoa a si mesma.

Isidor Sadger em 1908 usou a palavra narcisismo para designar a escolha do objeto de amor feita pelos homossexuais em si próprios e passou a examinar o narcisismo como um estágio normal da evolução psicosexual do ser humano, diferentemente de Havelock Ellis que via o narcisismo como uma perversão.

Na obra Três ensaios sobre a teoria da sexualidade de 1910, Freud usou a expressão narcisismo pela primeira vez ao referir-se aos “invertidos” ou homossexuais que “tomam a si

mesmos como objetos sexuais e partindo do narcisismo, procuram rapazes semelhantes à sua própria pessoa, a quem querem amar tal como sua mãe os amou”. Freud, a partir do seu ensaio: Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910) e do estudo sobre o caso Schreber (1911) pensa o narcisismo como um estágio normal da evolução sexual conforme a conclusão feita anteriormente por Sadger.

Somente em 1914 a palavra narcisismo alcança prestígio de conceito com a obra de Freud sobre o narcisismo: uma introdução na qual o narcisismo, enquanto fenômeno libidinal, desempenha um papel indispensável na teoria do desenvolvimento da sexualidade humana.

Nesse sentido, entende-se que a formação do eu relacionada ao narcisismo primário e, por conseguinte, à formação do ideal vai se organizando desde a infância com os enunciados dos outros maternos. O narcisismo infantil é transferido para o ideal que o adulto procura cumprir a propósito de retornar a esse narcisismo, conforme aborda Freud (1914).

O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal (p. 117).

Laplanche e Pontalis (2001) fazem distinção entre narcisismo primário e narcisismo secundário. No narcisismo primário, ainda em estado precoce, a criança investe toda a sua libido em si mesma, já o narcisismo secundário assinala “(...) o retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais” (p. 290).

Os mesmos autores observam ainda que os termos narcisismo primário e narcisismo secundário têm apresentado concepções heterogêneas na literatura psicanalítica, bem como na obra freudiana, por isso mesmo torna-se difícil apresentar uma definição única, exata. Contudo, eles ressaltam que em Freud o narcisismo primário relaciona-se ao primeiro narcisismo, quando a criança toma a si própria como objeto de amor, antes de escolher o outro. Esses autores acreditam que nada impede o emprego do termo narcisismo primário para designar esse momento básico, caracterizado simultaneamente pelo primeiro “esboço do ego” e o investimento libidinal da criança.

Roudinesco (1998) considera que a confusão em localizar o narcisismo primário, relacionando-o à constituição do eu, propiciou a fundamentação da teoria de Lacan em 1949 sobre o estágio do espelho. A autora destaca ainda que, na concepção lacaniana, o momento em que a criança capta a sua imagem no espelho (imagem que também se baseia no outro ou na mãe) acontece a constituição do narcisismo primário. Nesse sentido,

compreende-se o estádio do espelho como parte importante da constituição do narcisismo primário para formação do sujeito.

Nasio (1997) situa o narcisismo secundário como correspondente ao narcisismo do eu no qual há o movimento de retorno secundário ao eu, investindo-o como objeto libidinal.

Esse autor ainda esclarece que a criança sai do narcisismo primário ao ser confrontada com o mundo externo, com o ideal com o qual tem que se comparar, uma vez que passa a ser submetida, paulatinamente, às exigências impostas pela linguagem simbólica, que vai destituí-la de sua onipotência inscrevendo-a na civilização. O autor destaca ainda a existência de uma ferida imposta ao narcisismo primário da criança que não se vê mais como único objeto de desejo do outro materno, ao perceber que a mãe dirige a fala a outras pessoas.

Nesse contexto entra em cena o narcisismo secundário, cujo “(...) objetivo consistirá em fazer-se amar pelo outro, em agradá-lo para reconquistar seu amor; mas isso só pode ser feito através da satisfação de certas exigências, as do ideal do eu” (NASIO, 1997, p. 51).

Segundo Nasio (1997), ao distanciar-se do narcisismo primário, o eu tende a desenvolver-se, contudo ainda deseja o retorno ao amor primeiro quando tudo era perfeito, como não é possível, o ideal do eu fará a mediação para que o sujeito experimente o “si mesmo” através do outro.

Freud (1914) esclarece que o narcisismo primário cede lugar ao estatuto normatizante do recalque advindo do ego que é incompatível “(...) com as idéias culturais e éticas do indivíduo” (p. 110). O recalque está condicionado à formação de um ideal ao qual o sujeito se submete para participar da civilização.

Cada pessoa reage de uma maneira distinta frente às exigências impostas pelo contexto em que vivem, uns podem rejeitá-las, outros não; mesmo que vivenciem as mesmas impressões, experiências, impulsos e desejos, tudo depende da forma como cada um fixa o seu ideal. Alguns fixam o ideal em si mesmos, outros não o possuem ou mesmo o possuem de forma diferente (FREUD, 1914).

Garcia-Roza (2008) assinala que o narcisismo se desloca do ego real para o novo ego ideal dotado de perfeição. Assim, o ideal do ego é a tentativa de recuperação da completude e perfeição narcísica que um dia o sujeito vivenciou na infância.

Nos trabalhos de Freud, percebe-se que o conceito de ideal do ego, tido como estatuto, passa por muitas transformações até ser concebido como instância denominada de supereu, principalmente, em sua obra *Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise* de 1933.

Garcia-Roza (2008) faz distinção entre os termos ego ideal e ideal do ego que são confundidos ou mal compreendidos no texto de Freud *Sobre o narcisismo: uma introdução de 1914*, pois são empregados seguidamente sem que haja distinção clara. O ego ideal modela-se no narcisismo primário enquanto que o ideal do ego resulta “(...) da convergência do narcisismo e da identificação com a fonte parental” (p. 204).

Nesse sentido, continua o autor, as identificações se dividirão em duas: a narcísica primária, pré-edípica que caracteriza o ego ideal; a outra, narcísica secundária, relaciona-se a identificação ao outro, característica do ideal do ego.

Chasseguet-Smirgel, em sua obra *O ideal do ego* (1992), trabalha no sentido de esclarecer o significado desse termo importante para a psicanálise, diferenciando-o do termo superego. Para a autora, o ideal do ego é herdeiro do narcisismo primário revestido de plenitude arcaica e da ilusão infantil de onipotência, em que o desejo de retornar ao ventre materno caracteriza-se pelo contentamento e busca da grandeza primitiva alicerçada na percepção ideal de si mesmo, na perfeição perdida, que outrora foi assimilada pelo sujeito a partir dos enunciados idealizados pelas figuras parentais.

Nasio (1997), ao articular os conceitos de narcisismo e identificação em Freud, observa que a identificação narcísica apareceu em sua obra *Luto e Melancolia* a partir de 1917. Nesse estudo, “(...) o eu se identifica com a imagem de um objeto desejado e perdido” (p. 53). Assim como o eu não deve ser confundido com a pessoa que somos, continua o autor, o objeto não deve ser confundido com a pessoa exterior do outro ou o que se percebe conscientemente na pessoa do outro. O objeto diz respeito à representação psíquica inconsciente desse outro, inscrita previamente, na qual se acha ancorada a realidade externa da pessoa do outro ou de seus predicados. Essas representações são inconscientes, impessoais e ajustam-se à pessoa do outro.

Após 1920, Freud esclareceu que o narcisismo do ego é secundário, advindo dos objetos pelo mecanismo de identificação, como se o eu fosse o resultado de vários traços do outro inscritos no inconsciente, lembrando uma cebola, com diversas camadas de identificação com o objeto (NASIO, 1997).

A identificação primária ou primordial é anterior à identificação da criança com o seu semelhante. É a etapa preparatória antes de encontrar o ideal do eu, expresso pela imagem do outro. Assim, a imagem do outro retorna à criança como sendo a sua própria imagem. A conjunção dessas imagens formará o eu através dos processos de identificação mediados pelo ideal do eu (NASIO, 1997).

Laplanche e Pontalis (2001) observam que o ideal do ego é uma formação principalmente narcísica, “(...) um modelo ao qual o sujeito procura conformar-se” (p. 222).

Chauvet (2008) reafirma que “a tensão entre o eu ideal (narcisista) e o ideal do eu (social) está na raiz da constituição do sujeito pelo processo identificatório” (p. 45).

Ao estudar o ideal do ego, observamos que há um ser desejoso de encontrar novamente sua perfeição perdida quando, segundo Freud (1914), “(...) ele era, seu próprio ideal (...)” (p.111), visto que, doravante, o homem procura infinitamente esta parte narcísica que ficou para trás em um tempo remoto quando a criança era em si a própria perfeição.

Ferrari e Alcântara (2004), ao abordarem o conceito de ideal do eu, fazem referência à distinção feita por Lacan (1986) para quem o *ideal do ego* aparece em nível simbólico e estabelece o jogo entre as relações com os outros, enquanto o *ego ideal* acha-se no nível imaginário, cuja constituição é, principalmente, narcísica e transforma-se em um sonho ou aspiração.

Nessa perspectiva, de acordo com os autores citados, “(...) o ideal-do-eu marca para o sujeito aquilo que precisa alcançar para reencontrar o eu-ideal, aquela sensação de completude perdida quando da intervenção da repressão (...)” (p.11), esse sentimento cria a ilusão do reencontro consigo mesmo.

Enfim, o ideal do ego relaciona-se aos processos de identificação que vão constituir o sujeito a partir dos vínculos estabelecidos com os seus semelhantes, que se iniciam na infância com a mãe, o pai, a família e se projetam ao longo da existência da pessoa. Aí que mora o perigo para a educação, porque os educadores não estão isentos desse processo psíquico ao lidarem com os alunos e “(...) investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão com a influência deste sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do seu ideal-do-eu” (MILLOT, 1987, p. 86). Nesse processo, ressaltamos que é importante que o professor tenha perspectivas, projetos, ideais educativos que assegurem a realização do aluno sem, contudo, desejar um educando capturado, “estratificado” pelos seus ideais narcísicos. O que não significa, também, que, ao abrir mão das exigências excessivas sobre o aluno, vai negligenciar seu lugar de educador destituindo-se do seu papel de ensinar. Cabe perguntar, então, como se dará essa contribuição, seguindo os modelos e exigências do professor ou em prol da autonomia da criança e de seus próprios ideais?

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO SUBJETIVA: DIMENSÃO PESSOAL DO SER

3.1. Subjetividade em Psicanálise

Ao falar na formação de professores, pretende-se destacar a importância da concepção psicanalítica para que os sujeitos da prática educativa compreendam os próprios processos subjetivos que se estruturam desde os primórdios da sua existência e ficam registrados na memória do inconsciente, marcando de forma particular a sua atuação em sala de aula.

Assim, o entendimento da formação da identidade profissional docente passa antes pela compreensão de como o sujeito se constitui, já que, possivelmente, o fazer pedagógico do professor é marcado pela sua personalidade e singularidade.

Essa pesquisa, no entanto, não pretende tratar de todos os constructos teóricos referentes à subjetividade, pois se torna inviável abranger um campo tão amplo, que tem se mostrado fecundo em algumas áreas do conhecimento igualmente importantes, mas que se distanciam do propósito desse estudo.

A pesquisadora, ao tratar da constituição subjetiva, fundamenta-se no referencial psicanalítico, pois entende que o mesmo possibilita outra maneira de compreender o processo de formação subjetiva do humano, por conseguinte, do professor.

Propõe-se uma trajetória de investigação marcada pela compreensão da estrutura do inconsciente que organiza o sujeito, tecendo a sua subjetividade através de processos que começam até mesmo antes do nascimento (os desejos e histórias de seus pais) que permeiam sua existência, os seus relacionamentos sociais bem como as suas escolhas.

A Psicanálise considera o sujeito do inconsciente como fundador da subjetividade do ser, constituída a partir da história particular de cada pessoa, por isso não estão inscritos nos paradigmas da ciência tradicional, já que, conforme aponta Nunes (2006):

(...) na educação o sujeito contemplado é o do conhecimento, cognitivo, passível de mensuração, o sujeito do qual ocupa-se a psicanálise é o sujeito do inconsciente enquanto manifestação única, singular, não mensurável e que, por isso, não pode fazer parte do concretamente observável" (p. 2).

Roudinesco (1998) faz distinção entre o sujeito proposto pela Filosofia e aquele que se inscreve no campo psicanalítico. Segundo essa autora, a concepção filosófica ocidental desde Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804) até Husserl (1859-1938) esclarece o sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência “[...] empírica, transcendental ou fenomênica” (p. 742). Nesse contexto, o sujeito é concebido como indivíduo dotado de consciência imantada pela racionalidade que se manifesta na verdade inquestionável, tornando-o senhor de si mesmo, dos seus atos, rompendo, assim, com a visão de mundo e de auto-imagem centrados nos dogmas.

O advento do sujeito cartesiano, inegavelmente, representou um progresso na relação do homem com o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, inaugurando a modernidade na qual o homem, não mais subjugado pelas leis divinas, passou a ocupar o centro das discussões filosóficas e científicas. Não obstante, o avanço notável na forma de pensar o sujeito, o seu surgimento no campo científico, conforme destaca Elia (2007), não o levou em consideração, não operou sobre ele e muito menos com ele, ao contrário, excluiu-o de seu campo de operação, melhor dizendo, inaugurou-se uma ciência que contemplou e trouxe à luz o homem e seu mundo, todavia esse empreendimento estava distante da humanidade que o atravessa, sustentada pela contradição, pela verdade relativa, desvelada por Freud ao compartilhar as mesmas impressões de Georg Groddeck que “nós somos “vivos” por forças desconhecidas e indomáveis” (FREUD, 1923, p. 37), na casa onde o eu não se faz dono, ratificando, assim, a descoberta do inconsciente como nova possibilidade de conhecer o sujeito que está sempre às voltas com o seu desejo.

Sujeito, como lembra Roudinesco (1998), não só da consciência, mas do inconsciente, da ciência e do desejo, enunciado por Lacan ao relacioná-lo ao campo do significante, apoiando-se na teoria saussuriana do Signo Linguístico.

O sujeito do inconsciente sobre o qual a Psicanálise opera, no dizer de Elia (2007), é o mesmo que já existia no campo da ciência, mas não se operava sobre ele, visto que a ênfase estava posta no indivíduo, concebido resultado do desenvolvimento e, logo, um ser inato. Por sua vez, a Psicanálise, desde a reelaboração de Lacan, pensa um sujeito do inconsciente que se constitui a partir do campo da linguagem. Para se constituir, o ser precisa de um outro que o introduza em uma dimensão social por meio do núcleo familiar ou de substitutos.

Garcia-Roza (2008) ao abordar as concepções de subjetividade em Descartes e Freud, aponta a distinção entre o cogito cartesiano que apresenta o Eu como lugar da verdade e o cogito freudiano como lugar de ocultamento, cujo novo objeto, o inconsciente passa a inscrever o sujeito do desejo.

Para esse autor, Freud e Lacan vão dizer que o sujeito não é mais absoluto, visto que impõe uma fala estranha, lacunar, e sem sentido ao sujeito consciente, empreendida pelo

“Outro” da ordem do inconsciente, simbólico, portanto, distinto do “outro” (o semelhante, o outro sujeito), que comparece por meio de uma cadeia de significante. Assim, esse “Outro” da ordem simbólica compõe a identidade do sujeito “(...) constituída pela linguagem e composta de elementos significantes formadores do inconsciente” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 211).

Coelho Junior (2002) afirma que a subjetividade se constitui porque há um processo sucessivo de identificação em sua base que acontece desde o início da vida preparando o caminho para o que Freud considerava a pedra angular da formação da subjetividade: o Complexo de Édipo. O processo de constituição da subjetividade é vivenciado através das relações sucessivas e mútuas entre o sujeito e os objetos de identificação, no qual ambos se criam. Por essa ótica, deve-se entender que o objeto na teoria psicanalítica é inconsciente e remete à história de vida infantil e, ainda, estabelece uma via de mão dupla com o sujeito, ao reconhecer a suposição freudiana de que o sujeito pulsional constitui objetos ao mesmo tempo em que objetos de identificação constituem o sujeito, continua o autor.

Compreende-se, então, que a constituição desse sujeito está inscrita na ordem de um vínculo permanente que estabelecerá com os outros ou com os objetos, concebendo assim inúmeras identificações em consonância com as que ficaram impressas no inconsciente que por sua vez são objetos significativos com os quais manteve os seus primeiros contatos.

Prazeres (2007) esclarece, fundamentada na teoria psicanalítica, que o termo subjetividade refere-se ao “(...) assujeitamento do sujeito ao campo simbólico – registro psíquico – ao qual todo ser tem que ser submetido para tornar-se humano” (p. 41). Assim, o sujeito torna-se humano porque há um outro que o inscreve no contexto sócio-cultural através da linguagem, destituindo-o da sua condição puramente biológica, apresentando-o à lei como estatuto simbólico que vai humanizá-lo através do processo de subjetivação.

Para a Psicanálise, a constituição subjetiva se dá pela via do inconsciente no qual está imerso o “sujeito do inconsciente”, da enunciação, do desejo que difere do sujeito consciente, do enunciado. Nessa ótica, o sujeito não é inteiro, completo, consciente de si, dos seus atos, mas dividido entre o universo consciente e inconsciente, ao mesmo tempo em que é marcado pela falta, visto que “(...) a divisão do sujeito, constituído pela falta-a-ser é definidora da sua condição humana de sujeito ‘faltoso’” (PRAZERES, 2007, p. 45).

Assim, esse sujeito faltoso vai se constituindo a partir dos processos de identificação estabelecidos nos contextos familiar e escolar, como veremos a seguir.

3.2. Do estágio do espelho aos processos de identificação: trajetórias de constituição do sujeito

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...).

Jacques Lacan, 1949

No início o olhar...

O ser humano vai se constituindo desde a sua origem a partir do convívio com os pais, mediante o “espelhamento materno” no qual desde a mais tenra idade o bebê se reconhece a partir dos desejos maternos em relação a ele. Esse contato com o outro materno é de suma importância para o bebê. A imagem vindoura que essa criança tomar-se-á para si desde muito cedo é esboçada por esse contato e, é em função dele, que o bebê faz as primeiras leituras ou tentativas de decodificação da realidade (FERRARI e ALCÂNTARA, 2004).

Winnicott 1975, citado em Ferrari e Alcântara 2004, destaca em seu texto a importância do rosto materno, bem como a família enquanto precursores do espelho para o desenvolvimento individual da criança, uma vez que “(...) quando o bebê olha para o rosto materno, o que ele enxerga é a si próprio, ele se vê no rosto materno e o que ele percebe também é o que a mãe vê nele (...)” (p. 10).

Desta forma, não só a imagem que o bebê percebe refletida no rosto da mãe é importante para a constituição da criança, mas o desejo da mãe, o estado de ânimo projetado em seu rosto ao olhar para o filho, que desde cedo percebe a sua imagem a partir desse outro desejante. O estágio do espelho caracteriza, dentro da teoria psicanalítica, o princípio da constituição do ser e de seu imaginário que se configura a partir dos primeiros contatos com outra pessoa.

O termo estágio do espelho foi apresentado à Psicanálise por Lacan que buscou sustentação ao usá-lo na prova do espelho experienciada por Henry Wallon (1975) e, posteriormente, por outros autores como Winnicott (1975) e Dolto (1992) que, ao abordarem essa temática, reportaram-se ao texto lacaniano apresentado em 1966 (FERRARI e ALCÂNTARA, 2004).

Garcia-Roza (2008) adverte que o estágio do espelho não diz respeito necessariamente à experiência concreta da criança diante do espelho, mas marca a entrada da criança no campo do imaginário, sua relação com o outro com o qual se identifica representando na imagem do outro a sua própria unidade corporal, por isso a experiência especular tanto pode acontecer frente a um espelho quanto face a face com outra pessoa.

Em um primeiro momento, a criança se apresenta em lugar marcado simbolicamente pelos enunciados dos outros, pela fala do outro, já que não fala por si, posteriormente, o campo do imaginário dá lugar ao simbólico inscrito pela linguagem, só assim a criança deixa de ser simplesmente “ego especular” para constituir-se enquanto sujeito. Assim, o simbólico, de acordo com Garcia-Roza (2008) institui “(...) a ordem, a Lei, o que distingue o homem do animal e funda o inconsciente” (p. 213).

Zimerman (1999), ao destacar a relevância do espelho na teoria psicanalítica, observa que a função do espelho está associada à função de olhar. Assim, o espelho em si não tem muita importância, o que conta mesmo é o olhar e ser olhado pelo outro, o jogo especular entre a criança e seu semelhante inicia-a no mundo civilizado, tornando-a humana.

Ao falar do estágio do espelho, torna-se relevante destacar o conceito de identificação, pois, através da imagem do outro, o sujeito estabelecerá uma relação identificatória com sua imagem em particular. (FERRARI e ALCÂNTARA, 2004).

Identificação é um termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave, de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (ROUDINESCO, 1998, p. 363).

O texto de Freud de 1914, dedicado à análise do narcisismo, apresenta a constituição do sujeito a partir do modelo parental ou de um substituto dos pais, possibilitando pensar a formação do ego fundamentando-se na relação identificatória com o outro.

Conforme esclarece Ferrari e Alcântara, (2004), o conceito de estágio do espelho é importante para a compreensão da constituição do ser e do processo de identificação, em que não só a criança se percebe, mas também a mãe prenuncia o reconhecimento de um sujeito a partir dos enunciados a ele apresentados através dos investimentos da figura materna, visto que, antes do bebê nascer, os pais já introduzem esse novo ser na sociedade através de enunciados subjetivos e identificantes.

A constituição subjetiva do ser vai se estruturar amparada nos enunciados identificantes que dia-a-dia os pais vão estabelecendo com os filhos ao tentar dar significado à angústia primordial do bebê que acaba se submetendo ao desejo dos pais como exercício das primeiras identificações até que reconheça a sua imagem particular (FERRARI e ALCÂNTARA, 2004).

O estágio do espelho marca não só o início da constituição do sujeito, mas a constituição narcísica e a formação do ideal - processos estruturantes assinalados por constantes identificações.

Assim,

(...) somos feitos de todas as marcas que deixam em nós os seres e as coisas que amamos fortemente agora ou que amamos fortemente no passado e às vezes perdemos. (...) sou a memória viva daqueles que amo hoje e daqueles que amei outrora e depois perdi. A identificação é aquilo que me faz amar e ser o que sou.

Nasio, 1999

Prazeres (2007) enfatiza que, no processo de constituição da subjetividade, a psicanálise consagrou a idéia de que todas as relações sociais futuras são determinadas pelas primeiras identificações, pelos primeiros objetos de amor, uma vez que "(...) nossas atitudes emocionais para com os sucessores do pai, da mãe, dos irmãos e irmãs já estão estabelecidas na primeira infância" (p.68).

No processo de identificação, o eu liga-se ao interno e externo que concebido à parte e ao ser introjetado passa a ser idêntico deixando de ser estranho, pois não se estabelece a distinção entre o que é próprio da pessoa e o que é do outro (CHAUVET, 2008). Neste sentido, a identificação possibilita entender o que acontece no processo de formação do professor e como ao longo de sua trajetória enquanto aluno ele vai se constituindo, ou seja, afirma a autora, o professor, durante a sua vivência como aluno, teve como modelo de identificação alguns mestres pelos quais sentiu admiração e nos quais inspirou o seu modo de agir e também, possivelmente, começou a aprender a ser professor.

As primeiras relações infantis com os pais servem de modelo para todas as outras convivências sociais que se seguirão na vida de uma pessoa, consoante aquelas que acontecem em sala de aula. A forma como a criança organizou e superou as relações originais vão caracterizar a relação no contexto pedagógico no que diz respeito à autoridade, uma vez que esta ligação será marcada, segundo Morgado (2002), ao falar do processo de sedução que também emerge da relação original, que fora do contexto, acaba por se atualizar no cenário pedagógico. Esse "(...) fenômeno psicológico inconsciente [...] determina a reedição da relação original de autoridade na relação professor-aluno (...)" (p. 32).

Essa autora vai remontando, a partir dessa relação primordial que a criança vivencia com os pais, a relação entre professor-aluno em que este torna presente na sala de aula os conflitos edipianos experienciados ainda na infância e com o qual o aluno se identifica.

Em sua obra, Freud dá destaque especial para o conceito de identificação tido como uma das manifestações mais antigas do vínculo interpessoal, pois acontece antes do complexo de Édipo, quando o sujeito se forma a partir da outra pessoa usada como modelo.

Nasio (1999) faz uma análise do conceito psicanalítico de identificação em que explica o "identificar-se" como "(...) um movimento em direção ao outro, uma necessidade de

absorvê-lo, de comê-lo ou até devorá-lo” (p.81). A identificação, segundo o autor, pode ser inconsciente, neste caso, fala-se em desejo inconsciente de um indivíduo de apoderar-se de emoções, sentimentos, desejos fantasiados do outro.

Em Rieff (1979) citado por Morgado (2002), lê-se que a “identificação deriva originalmente de um modelo de submissão aos pais” (p. 51), já que a criança nesta fase apresenta dependência completa daqueles a quem devota o respeito, amor, afeto.

Desta forma, todo vínculo interpessoal e principalmente de autoridade que ocorrer durante a vida do sujeito vai encontrar reflexos na relação primordial que, na infância, nutrirá a convivência com os pais.

3.2.1. Transferência

Chauvet (2008) reafirma que os pais possibilitam a formação mínima do sujeito ao iniciarem os filhos na tarefa educativa através das práticas filiatórias e da transmissão das demandas sociais. Enfatiza ainda que os filhos são marcados pelos desejos desse outro que fundam o inconsciente da criança, que, marcados pelos desejos do outro e da cultura, reconhecem-se nesse outro que a educa. Nesse sentido, o reconhecer-se no outro é atravessado pelos processos de identificação.

Além dos processos de identificação, percebe-se outro fenômeno psíquico muito comum que se mescla de sentimentos contraditórios que vão do amor à hostilidade: a transferência.

O conceito de transferência, em princípio concebido somente na clínica psicanalítica, surgiu a partir dos obstáculos que Freud encontrou no seu trabalho clínico com seus pacientes. A transferência consiste na reiteração das experiências vividas no passado pelo analisando que as atualiza no contexto analítico desconhecendo, desta forma, que se referem à repetição de emoções da infância e da relação com os pais e que foram acionadas na pessoa do analista.

Segundo Nasio (1999), é importante compreender a transferência não como uma repetição de relacionamentos concretos que aconteceram simplesmente, mas como a atualização contínua de fantasias; o mesmo que Freud (1912) estabeleceu como sendo “(...) um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente reimpresso no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam (...)” (p.133).

Ao ocorrer a transferência, o sujeito busca na figura do analista ou de qualquer outra figura de autoridade a intenção de ser amado como nunca foi e inconscientemente procura suprir a carência afetiva imputada pela relação primordial e pelas exigências pulsionais não realizadas, conforme Freud (1912) chama a atenção ao dizer que “(...) a necessidade que

alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontre com idéias libidinais antecipadas (...)” (p.134).

Morgado (2002) aponta para o fato de que, em razão de demandas pulsionais que não foram realizadas, as pessoas possuem em graus diversos suas carências afetivas. Em função disso, o empreendimento na busca dessa satisfação adiada por meio de novas impressões de modelos na relação presente acontece em toda relação que envolva seres humanos. Alerta que a transferência de modelo e dos sentimentos que vêm ligados a ele, capazes de sofrer influência das circunstâncias, ocorrem no momento presente, fazendo com que a ligação com o novo protótipo aconteça de forma diferente que a primitiva, todavia o modelo original será sempre o ponto de partida para o novo relacionamento.

Para a autora, os sentimentos opostos, sentimentos de afeto, sensuais e sentimentos hostis, agressivos existem simultaneamente o que vai definir uma “estrutura libidinal ambivalente”.

O fenômeno da ambivalência – consolidado no conflito edipiano – caracteriza-se pela coexistência de um investimento hostil e de um investimento libidinal amoroso dirigidos para a mesma pessoa sentimentos de amor e ódio participam conjuntamente da constituição do sujeito e dos objetos. (MORGADO, 2002, p. 69).

Esses sentimentos antagônicos, que determinam se a transferência é positiva ou negativa, convivem no inconsciente tranquilamente, todavia à medida que se tornam conscientes, entram em colisão e provocam uma avalanche de ataques dirigidos à mesma pessoa, remetendo o sujeito ao objeto da relação primordial.

Nesse sentido, Tanis (1995) destaca que a transferência traz em si marcas do infantil, entendido não como o infantilismo comportamental, mas como processo inacabado constituinte do sujeito inserido no contexto familiar e cultural. Em Psicanálise, o termo infantil deve ser entendido como parte da vida psíquica que, pelo processo de repressão, separou-se do restante ao sofrer influência dos processos primários, tornando-se diferente do que era naquele instante e constituindo os modelos infantis; por isso o infantil não se confunde com o tempo cronológico de desenvolvimento de uma criança.

Como a transferência acontece em toda relação humana que aproxima as pessoas, em sala de aula não é diferente uma vez que o aluno projeta no professor sentimentos ambivalentes que pertencem a outra relação o que pode gerar muitos conflitos, quando ocorre a atualização dos modelos da relação primordial ou sentimento de amor e respeito que possibilitam a identificação.

O aluno pode atualizar, na relação com o professor, tanto sentimento positivo de afeição e sensualidade quanto sentimento negativo de hostilidade o que caracterizará a transferência positiva ou negativa.

Para Kupfer (2006), no ato da transferência, o analisando e o aluno depositam na figura do analista e do professor conteúdos inconscientes que são seus e em função dessa “posse” estes passam a ter uma importância especial para aqueles “(...) e é dessa importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo” (p. 91).

Morgado (2002) enfatiza que, na análise, o drama da transferência remete aos conflitos que a pessoa necessitou esquecer visto que seria muito doloroso aceitar, conscientemente, que algum dia desejou e odiou os pais e que esses sentimentos ainda permanecem na atualidade, porquanto a resistência à lembrança recai na transferência para a figura do analista em que o paciente repete trechos esquecidos do passado.

Todo vínculo social presume afeto, amor, identificação e transferência. Através da Psicanálise, pode-se chegar ao entendimento da transferência nas relações sociais e elucidar como ela acontece nas relações de autoridade que remetem à convivência primordial em que a criança apresentava dependência total dos pais e sua vulnerabilidade fazia com que escolhesse o adulto como representante investido de autoridade que irá supri-lo de amor e libertá-lo do sofrimento (MORGADO, 2002).

No contexto pedagógico, o professor é revestido formalmente de autoridade para ensinar o aluno. Como há uma distância significativa entre o conhecimento que o professor tem e do aluno, espera-se que esse vença essa desigualdade e abasteça o educando de conhecimento.

Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original. (MORGADO, 2002, p. 87).

Para a autora, na transferência de sentimentos da relação primitiva para o professor, o aluno torna presente um modo particular de se relacionar com o conhecimento, o que pode corroborar ou não para a realização dos propósitos pedagógicos.

Muitas vezes o professor estabelece uma relação de dominação através do conhecimento ao senhorear-se do saber como se o aluno não pudesse almejá-lo. Neste sentido o professor trabalha inconscientemente para que o aluno dependa dele como dependia de seus pais, visto que impede o surgimento de um sujeito do conhecimento bem resolvido consigo mesmo e com os “fantasmas” da relação parental.

Apesar da relação professor-aluno convocar a atualização de sentimentos ligados à relação primitiva, não deve ser confundida com o contexto analítico que demanda objetivo diferente e não deve ser recriado pela relação pedagógica, entretanto, pode-se lançar mão da Psicanálise para compreender o conceito e as articulações da identificação e transferência no contexto escolar (MORGADO, 2002).

O analista, por possuir uma estrutura ambivalente à semelhança de todo ser humano, não está livre de reviver seus conflitos nas relações atuais tal qual o analisando. Muitas vezes, inconscientemente, faz contratransferência na relação com o analisando, pois essas são manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as transferências de seu paciente. (ROUDINESCO, 1998).

O professor também, ao se relacionar com o aluno, pode fazer a contratransferência uma vez que a sua estrutura psicosssexual se desenvolveu da mesma forma que a do aluno.

O professor faz as suas exigências, levanta suas expectativas em relação ao aluno segundo o desenvolvimento da sua estrutura psicosssexual e da forma como constituiu o seu ego e o seu superego que foram peças importantes na formação do seu "(...) modo de ser, de querer saber, de amar, de odiar, de seduzir e se deixar seduzir" (MORGADO, 2002, p. 111).

O que torna a relação professor-aluno difícil e sofrida é o desconhecimento dos mecanismos de transferência que aprisionam o professor na figura de um aluno ideal e, em contrapartida, o aluno também é capturado por um professor que existe apenas na sua fantasia, visto que ambos não estão imunes de transformar um ao outro em modelos primordiais da relação parental.

No contexto pedagógico, o professor revive seus modelos originais ao agir à transferência do aluno e contratransferir os sentimentos que desencadearam o conflito no seu passado. Neste caso, o professor toma como pessoais a transferência de seus alunos ocorrendo a comunicação entre inconscientes (MORGADO, 2002). Esse mecanismo deve ser trabalhado pelo professor para que o aluno acesse o conhecimento e o professor se empenhe mais no ato de ensinar, segundo a autora, uma vez que a dimensão transferencial e inconsciente na relação professor-aluno acontecem para além das dimensões cognitivas.

A função da escola, nesse processo de saber lidar com a transferência, contratransferência, identificação ou qualquer outro sentimento manifesto do inconsciente que envolva os vínculos entre professor e aluno, é pedagógica e não terapêutica, entretanto, o professor deve passar por uma formação que vai além do domínio teórico e metodológico. O professor, através do conhecimento dos mecanismos psíquicos que envolvem essa relação com o aluno, deve atentar para mobilização dessas energias em função de ocupações intelectuais que envolvam o conhecimento.

Desta forma, a autoridade do professor será legitimada pela priorização do conhecimento que busca a autonomia e independência do aluno e não pelos desafetos que emanam, normalmente, da transferência entre os sujeitos docente e discente.

Kupfer (2006) enfatiza que o professor deve ser aquele que abre mão do seu poder em função da independência dos seus alunos, visto que estes “(...) ouvirão o que lhes ensinaram de acordo com seus desejos, seus recortes particulares” (p.98), ou melhor, eles serão fiéis à sua subjetividade, à sua constituição inconsciente. Para a autora, quando o professor renuncia a esse poder, a esse controle sobre o aluno, estará resguardando esse universo do desejo que habita cada ser humano de forma particular.

Ao lançar um olhar para a formação docente proporcionando conhecimentos referentes aos fenômenos psíquicos que constituem o ser humano, o professor pode cometer menos erros no contexto pedagógico, ao lidar de modo mais esclarecido com as transferências de seus alunos sejam elas positivas ou negativas, pois sabe que o mesmo reedita as pulsões libidinais e hostis reprimidas na infância e atualiza-as no ato educativo, ao transferi-las para o professor. Assim, o professor abrirá espaço para que o aluno se relacione com o conhecimento e não fique preso à figura de um professor que ocupa a sua fantasia e que o remete a reviver uma relação do passado.

Neste sentido, entende-se que a Psicanálise pode proporcionar um espaço para reflexões mais verdadeiras, humanizantes sem que o foco das atenções fique somente em métodos e técnicas pedagógicos que pretendem assegurar, ilusoriamente, o sucesso escolar.

CAPÍTULO IV

MEMÓRIA: do conceito freudiano de “reminiscência” à expressão subjetiva da formação docente

Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas.

Freud, 1896

O termo reminiscência foi usado por Freud e Josef Breuer no Estudo sobre a histeria (1893 – 1895), no qual destacam o papel da memória, quando afirmam que “o histérico padece principalmente de reminiscência”. O termo foi emprestado ao título para destacar que a memória são “traços”, impressões, experiências conservados na memória como marcas que constituíram o psiquismo do sujeito.

Para Garcia-Roza (1998), a memória é condição essencial para a formação do aparelho psíquico. Assim, pode-se dizer que a memória funda o psiquismo humano ao imprimir marcas significativas deixadas pelo outro que constituíram o sujeito.

Freud, ao inventar a teoria psicanalítica, não tratou especificamente da teoria da memória, contudo essa temática perpassa toda sua obra sem ganhar destaque generalizante.

A memória em Freud não é concebida como imagem estável, paralisada no passado, mas dinâmica, viva, pois não se encerra no universo interno do psiquismo. Por ser dinâmica, passa por incessante constituição, reconstituição, mudanças através dos fatos vivenciados durante a vida pelo sujeito.

Ao falar sobre a memória infantil em seu trabalho Memória e Temporalidade, Tanis (1995) enfatiza a importância das inscrições mnemônicas feitas na infância para a constituição do sujeito. Esta memória requer um objeto, “(...) os fatos, eventos, impressões, fragmentos de coisas vistas e ouvidas, memória de um passado irrecuperável na sua identidade espaço-temporal, embora vivo e ativo naquilo que, com Freud, podemos chamar numa primeira aproximação, de *infantil*” (p. 20 – grifo do autor), são elementos que vão estar presentes na constituição subjetiva da pessoa durante toda a sua vida.

Dentro desta perspectiva, o mesmo autor entende a memória como algo vivo, complexo, já que “(...) guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual” (p. 63).

Prazeres (2007) entende que a memória remete à própria constituição atual do sujeito, diz respeito à sua realidade psíquica onde se encontra a verdade dos desejos infantis originários da relação edipiana, cujos conflitos latentes na relação amorosa vivenciadas pela criança vão organizar a evolução libidinal desse sujeito advir. Desta forma, continua a autora, a verdade do desejo é afastada do consciente por obstáculos impostos pela figura paterna, inscrevendo-se de forma distorcida no inconsciente como fonte de desejos e produzindo efeito pelo resto da vida da pessoa.

Para Tanis (1995), o infantil relaciona-se a constituição do sujeito e a maneira como o inconsciente funciona. Destaca ainda que a memória em Freud não é concebida como função psíquica autônoma ou enquanto “concepção fotográfica”, visto que opera segundo a causalidade psíquica, produzindo e organizando a percepção do presente, cujo registro envolve aspectos da pulsão, carga energética que, para Roudinesco (1998), tem origem em atividades motoras no organismo e no funcionamento inconsciente do psiquismo humano.

Assim, a memória não nasce com o sujeito, mas é constituída, fundando o aparelho psíquico a partir de diferentes momentos vivenciados ao longo da vida, por isso torna-se componente da singularidade e da subjetividade de cada sujeito. E, por ser atividade singular, cada pessoa interpreta os eventos experienciados na infância e registrados na memória do inconsciente de forma particular, constituindo-se a subjetividade da pessoa.

Em sua obra *O mal-estar na civilização* (1930), Freud afirmou que “(...) na vida mental nada do que uma vez se formou pode perecer (...)” (p. 78). Nesse sentido, o estudo referente à formação de professores vem ao encontro da temática sobre a memória, uma vez que a própria vida como é rememorada, soma das inscrições psíquicas, compõe a trajetória do sujeito docente, norteando suas escolhas e, conseqüentemente, sua maneira de ser e lidar na profissão. Por isso mesmo, parafraseando Tanis (1995) ao falar sobre a necessidade humana da história, necessitamos rememorar a nossa história não para compreendê-la, mas para ressignificá-la, tornando o presente suportável e o futuro possível. Neste sentido, é que também se entende a possibilidade de leitura do processo de formação docente através da expressão subjetiva inscrita na memória educativa.

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

Freud, 1914.

O dispositivo da escrita do memorial converte ao mesmo tempo a voz docente em escuta, tornando possível a ressignificação dos conteúdos infantis que ainda não foram

reelaborados, por isso é reconhecido para além de simples instrumento de coleta de dados, como uma dimensão singular e subjetiva dos sujeitos e suas histórias demarcadas pelos contextos social, cultural e histórico.

Assim, nesta pesquisa utilizou-se a memória educativa como dispositivo que permite a expressão subjetiva e a leitura pelo docente do seu processo de formação, mediado não só pelo curso que viabilizou a escuta do professor, mas também pelo olhar da pesquisadora na mediação dessa escuta.

A memória educativa torna-se espaço de expressão subjetiva na formação do professor e da sua identidade recuperando vivências significativas e sua trajetória escolar (ALMEIDA, 2002).

A memória educativa propõe “escuta” do processo de formação do professor em seu percurso educativo, focando-se em um tempo que não se conta cronologicamente, cujo início assinalado pelo infantil marca a maneira de ser do professor, bem como a sua relação com a profissão docente.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação docente acontece ao longo da trajetória escolar já que:

(...) durante os muitos anos em que, como aluno, estive em contato com seus professores, com conteúdos a serem aprendidos, colegas e rituais muito peculiares que lhe permitiram construir teorias implícitas sobre o processo ensino-aprendizagem e sua identidade como professor (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Nesse percurso constitutivo, o docente forma-se através dos processos identificatórios com seus professores que nada mais são que protótipos inconscientes de vínculos que um dia estabeleceram na infância com as “imagos” parentais que orientam “(...) seus relacionamentos posteriores [...] assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional (...)” (FREUD, 1914, p. 287).

Desta forma, Laplanche e Pontalis (2001) esclarecem que essas imagos parentais ou protótipos inconscientes de personagens orientam de forma seletiva o sujeito na apreensão do outro, cuja elaboração se dá a partir das relações primárias intersubjetivas reais ou fantasiadas no convívio com o meio familiar.

Chauvet (2008), ao afirmar que os professores identificam-se com mestres que lhe serviram de modelo nas vivências escolares, destaca que “(...) a admiração que por eles sentia, muitas vezes inspirava seu modo de agir” (p. 64).

Além das experiências de identificação que vão constituindo cada professor de maneira singular, não há como fugir, no processo ensino-aprendizagem, das marcas que são impressas na relação com o conhecimento e com o Outro, todavia pode-se resignificá-las para que a prática pedagógica não se torne a eterna revanche com o passado.

Por isso mesmo, Almeida (2001) reconhece a essência subjetiva da memória, cuja lógica enuncia emoção e transformação vivenciadas por um “(...) sujeito-professor, um sujeito psíquico constituído em suas relações humanas e sociais (...)” (p. 121).

A “matéria-prima” veiculada pela memória educativa proporciona a compreensão do sujeito docente e da sua constituição enquanto pessoa e profissional, tornando-se mecanismo no qual o professor ouve a sua própria voz:

(...) a palavra contida na enunciação mínima [...] com poder também de construir uma verdade histórica, de produzir uma nova relação com o vivido, construindo e (re) construindo sua identidade, enfim, desencadeando um processo no qual o professor possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele, ou seja, o Ser infante no Ser Professor (ALMEIDA, 2002, p. 4).

Nessa perspectiva, entende-se que, ao reelaborar seus conflitos internos, desinvestindo-se das experiências e objetos primordiais, o professor pode dar novo sentido a sua profissão e aos vínculos que estabelece no cenário pedagógico, possibilitando um projeto docente mais significativo no qual estão implicados sua subjetividade e singularidade, enfim, seu “estilo” docente.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

5.1. A abordagem qualitativa

Esta pesquisa propõe a investigação das trajetórias de constituição do ser docente sob o enfoque psicanalítico utilizando a abordagem qualitativa, visto que vislumbra a compreensão das intenções e significados das atitudes dos seres humanos, consoante afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999).

Segundo Martins e Bicudo (1989), o pesquisador, através dessa concepção metodológica, acessa uma realidade que é vivenciada pelos sentidos atribuídos a mesma, tornando possível diferentes formas de compreendê-la, visto que o ingresso ao fenômeno é feito através do sujeito que vive a experiência no seu dia-a-dia.

Ao propor este estudo, torna-se importante evocar a memória docente através da história de vida dos professores, possibilitando a valorização dos sujeitos e permitindo não só a compreensão da trajetória desse professor a partir da elaboração da Memória Educativa, mas tendo essa leitura como próprio objeto de conhecimento, como algo seu. Assim, essa proposta permite que seja reconhecido um novo olhar, levando-se em conta todo o significado que rememorar possui dentro da visão psicanalítica. O professor ao fazer uma reconstituição “filtrada por processos psíquicos” do seu percurso enquanto aluno e enquanto professor pode ter outra postura no seu contexto escolar diário que normalmente se apresenta complexo e bastante conflituoso.

Os dados utilizados a partir da proposta do curso foram: Diário de bordo, no qual o professor relata uma experiência vivenciada enquanto aluno ou professor na transmissão do conhecimento. O registro gravado das aulas (posteriormente transcritas), que marcaram os encontros presenciais do curso, no qual os fragmentos das falas, testemunhos e os relatos de fatos evidenciam a trajetória escolar do professor enquanto aluno. Os fóruns de discussão em que houve a participação dos cursistas e da tutoria no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma Moodle e a Memória Educativa, relato da trajetória dos sujeitos, vozes dessa pesquisa que conferem autenticidade à questão da subjetividade e permitem a compreensão de suas realidades enquanto sujeitos do fazer docente e partícipes de uma cultura. Além dos dados coletados durante o curso, posteriormente realizamos uma entrevista semi-estruturada com cada sujeito.

A importância de novo olhar para o sujeito – o ser docente que faz parte do intrincado mundo que começa em seu inconsciente e se projeta no âmbito das relações

intersubjetivas, quando acontece o ato educativo em sala de aula, abre novas possibilidades de perceber o professor dentro da sua singularidade e individualidade, para além da prática docente.

5.2. Psicanálise: um método que se inscreve em outro paradigma

(...) ao afirmar a existência da realidade psíquica e seu caráter genuinamente inconsciente, Freud subverteu as concepções centrais elaboradas pelo paradigma da modernidade sobre o homem, o conhecimento e o ser.

Plastino, 2001

O método é determinado pelo tipo de objeto que se quer investigar e pelas classes de proposições a se descobrir. Com o advento da ciência positivista, o método passou a designar um conjunto de procedimentos para se atingir o conhecimento o qual, por meio da verificabilidade e veracidade pudesse chegar a um determinado fim.

Plastino (2001) destaca que a cisão imaginária entre ser humano e natureza deu origem à construção do paradigma da modernidade, cujo dualismo fundante separou corpo e psiquismo, sujeito e objeto, natureza e cultura, determinando a concepção racionalista e reducionista do humano, bem como a concepção de natureza como máquina.

Essa modalidade investigativa propõe o domínio seguro e o conhecimento, por meio de métodos e técnicas

(...) da realidade antropossocial e, conseqüentemente, a ação humana deliberada sobre ele, prevendo os comportamentos para agir sobre eles. [...] Os comportamentos constituem-se como objeto de investigação afetos ao paradigma positivista. Os comportamentos são observáveis, descritíveis, mensuráveis (SOUZA, REGO, CORDOVA, 2009, p. 208).

Segundo os autores citados, ao contrário do positivismo, o paradigma da compreensão procura investigar a ação e significados atribuídos aos comportamentos, cuja variação decorrente dessa relação ocorre em interações diferentes. Assim, o mesmo comportamento físico pode assumir diferentes sentidos e significados, exigindo do pesquisador a compreensão e interpretação do fenômeno estudado na construção do conhecimento sobre a natureza e os homens.

Reafirmamos que as demandas propostas nessa investigação estão filiadas ao referencial teórico psicanalítico, inscrevendo-se no paradigma da complexidade, visto que a subjetividade humana deve ser compreendida numa dimensão ampla.

Assim, ao propor uma investigação sobre a trajetória de formação docente inspirada no aporte psicanalítico, a pesquisa assume um formato distinto da proposta hegemônica

postulada no modelo científico, enfatizado pelas garantias de objetividade e verdade, mas, ao mesmo tempo, não será um “*setting* analítico”, com intuito de “ver” processos psíquicos que constituem a formação docente. Propõe um diálogo com a Psicanálise acreditando que os fenômenos psíquicos, constitutivos do ser humano, inscrevem-se na ordem da complexidade a partir da orientação psicanalítica.

Celes (2000), ao tratar da questão metodológica em Psicanálise, ressalta que Freud a subordinou, aparentemente, ao modelo de ciência vigente ao compreendê-la como “(...) um método de tratamento das neuroses, uma teoria sobre os processos anímicos e um procedimento de investigação desses mesmos processos” (p. 8). A Psicanálise apresenta-se como teoria construída a partir do “(...) método de pesquisa e a prática planejada e controlada por essa teoria e por sua metodologia” (idem).

Segundo Plastino (2001), a obra de Freud foi produzida, inicialmente, dentro do modelo do paradigma moderno, o que provocou alguns impasses nos primeiros trabalhos metapsicológicos, entretanto, esses estudos traziam em seu bojo, o núcleo de contestação ao modelo de ciência moderna, visto que o conhecimento sobre o homem e seu psiquismo aos poucos tornou inconciliável as novas descobertas freudianas com o paradigma positivista.

Safra (2001), ao abordar a temática da investigação em psicanálise na universidade, assinala que até meados dos anos setenta os trabalhos e pesquisas eram produzidos sob orientação psicanalítica, mas a partir dos anos oitenta surgem muitos trabalhos utilizando-se da metodologia psicanalítica embora, houvesse “na academia [...] uma oposição ao reconhecimento da psicanálise como um método legítimo na produção de conhecimento” (p. 2).

Nesse contexto, havia um percurso de mão dupla, pois os professores que pesquisavam desenvolviam seus trabalhos mediados por ações antagônicas, para que seus trabalhos fossem reconhecidos cientificamente, usavam metodologias que davam maior respaldo científico a suas produções e, paralelamente, a psicanálise era utilizada na leitura de dados como referencial teórico (SAFRA, 2001).

Paulatinamente, surgiram nas universidades trabalhos dos programas de pós-graduação que efetivamente usavam não somente a teoria psicanalítica, mas também o “método psicanalítico” para produzir conhecimento, o que facilitou a legitimação da Psicanálise no meio acadêmico, uma vez que também surgiram

(...) profissionais com sólida formação em psicanálise e competentes em metodologia e epistemologia em pesquisa que passaram a pesquisar, orientar trabalhos e a produzir textos de excelente qualidade (SAFRA, 2001, p. 2).

O autor ainda lembra que as produções ou pesquisas com metodologia psicanalítica devem buscar o rigor, todavia, configurado na perspectiva de “[...] fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico” (p. 3) que referenda o estilo peculiar, característico de cada pesquisador.

5.3. Caminhos da pesquisa

Muito mais que formação continuada, o curso de extensão como campo de pesquisa compreende o campo da educação voltado para o contexto pedagógico no qual estão inseridos os sujeitos docentes e discentes.

Em 2009, o curso completou a sua terceira edição, com inevitáveis ajustes, mas preservando a estrutura. O diferencial deste foi o avanço na modalidade a distância, com a utilização mais intensa da plataforma Moodle.

Essa pesquisa se inscreve também no campo da modalidade semipresencial, uma vez que o lócus da mesma acontece no Curso Trajetórias de Formação de Professores: Memória Educativa e Subjetividade, hospedado pelo Centro Interdisciplinar de Formação Continuada – INTERFOCO, do Decanato de Extensão/UnB, realizado em 2/2009.

Assim como na modalidade presencial a subjetividade, a singularidade não deve estar ausente do processo de formação inicial e continuada do professor; na modalidade a distância, ainda que a priori pareça difícil vislumbrar um sujeito em formação, é bom lembrar que o “o homem programa a máquina”, não ao contrário, o que equivale dizer que haverá um humano mediando as situações de aprendizagem, mesmo que seja em um ambiente virtual.

O *Moodle* é uma ferramenta que promove a interação social entre os participantes, envolvendo a colaboração, a integração e a reflexão crítica entre a comunidade virtual em processo de formação inicial e continuada. Por permitir uma interface clara, limpa e simples, compatível com qualquer *browser*, sem maiores exigências no domínio de ferramentas tecnológicas, qualquer pessoa pode fazer uso desse recurso sem muita dificuldade (MOODLE DOCS, 2010).

Assim, pode-se pensar que, ao organizar as atividades pedagógicas no ambiente virtual, o professor imprime nesse fazer sua subjetividade, a sua forma de ser e o aluno em processo de formação inicial ou continuada não é diferente, ou seja, ambos, professor e aluno, enquanto pessoas singulares, não se ausentam dessa nova modalidade, ao contrário, cada um imprime um jeito todo seu nas atividades de ensino-aprendizagem articuladas no ambiente *Moodle*.

A memória educativa dos docentes representa um material riquíssimo para a pesquisa permitindo o estudo da formação e constituição da subjetividade/identidade dos professores, possibilitando o acesso à singularidade de cada sujeito que, ao mesmo tempo, está inserido em um processo histórico-cultural que não deixa de marcar a prática pedagógica de forma particular.

Outra característica peculiar é o referencial teórico inspirado na Psicanálise cujas ferramentas conceituais são utilizadas nas análises e discussões dos dados. O destaque à memória e história de vida dos professores ganha realce teórico enquanto dispositivo do enunciado e da enunciação, pois ao falar o sujeito deixa emergir, através da linguagem, um conteúdo consciente manifesto do seu enunciado e outro inconsciente, do desejo, a enunciação. Neste sentido, reconhecemos que a memória educativa é um componente fundante da subjetividade docente, já que para Freud o aparelho psíquico não nasce com o sujeito, mas é constituído através do tempo e das experiências mnemônicas.

O curso, além da coleta de dados para pesquisa, produção acadêmica e possíveis publicações, oportuniza o diálogo com a disciplina Inconsciente e Educação (Graduação) e Educação e Subjetividade do Programa de Mestrado em Educação (Pós-Graduação) da FE/UnB.

5.4. Historicidade do Curso de Extensão

A primeira edição do curso de extensão Memória Educativa e Subjetividade Docente: do imaginário ao simbólico aconteceu em 2º/2005 e originou-se a partir da possibilidade de interação e interlocução (Formação de Profissionais da Educação do Programa de Mestrado em Educação e Observatório Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais (UNESCO).

A proposta original foi estruturada em parceria com a Universidade Católica de Brasília e o diferencial do curso consistiu no perfil dos cursistas participantes, que não eram somente professores atuantes ou em formação do Programa de Pós-Graduação (FE/UnB), mas também alunos egressos do PIE - Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização parceria SEEDF/FE/UnB.

A segunda edição ocorreu em 2/2007 e em 2/2009, foi realizada a terceira edição que possibilitou a investigação do objeto de estudo desta pesquisa.

O curso compõe-se em dois Módulos com 60 horas/aula cada, totalizando a carga horária de 120 horas. Os encontros semipresenciais, as atividades e trabalhos são cumpridos via recursos oriundos tanto do Observatório Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais quanto do “blog pedagógico”, espaço virtual de trocas de experiências entre professores.

É importante ressaltar a “inclusão digital”, ainda que não seja intencionalidade dessa pesquisa, como um diferencial dentre os vários cursos de formação continuada de professores ofertados por algumas instituições particulares e/ou públicas. A modalidade a distância é um espaço que oportunizou reflexões e trocas de experiências entre os sujeitos, vozes da pesquisa, quando participaram dos fóruns de discussão.

Os encontros presenciais foram realizados em seis sábados, entre os meses de agosto e dezembro, na Sala de Reuniões da FE/UNB das 08h00min às 12h00min horas.

O Módulo I dividido em dois tópicos temáticos: Estatuto Epistemológico da Psicanálise e A Infância, com ênfase na interface Educação e Psicanálise. Cada parte ou tópico temático, no primeiro momento, organizou-se em fóruns de discussão, cujo objetivo é a participação e aprendizagem dos cursistas.

O primeiro fórum de discussão teve como tema A práxis docente e o sujeito do desejo. O debate foi mediado pela equipe de tutoras a partir de questionamentos e dos textos apresentados para leitura: *As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a Educadores*, Voltolini (2001) e *Educação e Psicanálise: desafios e perspectivas*, Rubim e Besset (2007).

No segundo fórum, a equipe de tutoria propôs dar continuidade aos estudos e às reflexões acerca da interface Psicanálise-Educação, a partir das discussões iniciadas na 2ª aula, ocorrida no dia 29/09/2009. Ainda foram colocados à disposição dos cursistas, na plataforma, os slides dessa aula. Antes do início da discussão, uma das tutoras sugeriu a leitura do texto - *Sol e Lua: casamento possível? Reflexões sobre a teoria da criatividade na psicanálise e a formação de professores de arte*, elaborado em co-autoria (Almeida, Domingues e Quast, 2009).

O primeiro fórum de discussão da parte II, do módulo I teve como tema A infância. O debate foi mediado pela equipe de tutoras a partir do texto *Aspectos Psíquicos do desenvolvimento infantil*, Bernardino (2003) e de um fragmento do artigo de Celes (2005), *Uma herança quase-esquecida de Freud: a sexualidade infantil e suas injunções*, além dos questionamentos que nortearam a discussão. O módulo I foi encerrado com o fórum de discussão sobre o Complexo de Édipo e a escola, destacando-se a fase do Estádio do Espelho.

O módulo II teve início no dia 24 de outubro, no local já citado. A parte I teve como tema Psicanálise e Educação, dividida em dois subtemas: Transferência (sedução x relação de poder); Desejo de saber e Mal-estar (angústia); Fracasso escolar (pulsão de saber e inibição). A parte 2 desenvolveu a temática sobre a Memória Educativa e história de vida de professores, com os subtemas: Constituição do sujeito, subjetividade docente; Identidade e Formação de Professores. Nesse módulo dois fóruns de

discussão abordaram a Transferência e Sedução Pedagógica e a Memória Educativa e Subjetividade Docente.

O primeiro fórum de discussão teve como tema a Transferência. O debate foi mediado pela equipe de tutoras a partir do convite aos comentários sobre a percepção acerca dos fenômenos transferenciais vivenciados pelos cursistas. Para fundamentação teórica, foram sugeridas as leituras: *Pensar é desejar: o conhecimento serve para adaptar uma realidade ao que se quer fazer dela*, Voltolini (2006) e *Psicanálise e Educação: algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão*, Almeida (2002).

O segundo fórum de discussão teve como tema a Memória e Identidade Docente. O debate mediado pela equipe de tutoras a partir de questionamentos de ordem pessoal, subjetiva que podem interferir no exercício da docência. A discussão norteadada pelo texto: *A constituição da Identidade do professor*, capítulo da Dissertação de Mestrado, Chauvet (2008), tutora do curso.

Durante o curso os cursistas desenvolveram algumas tarefas a distância, que representam um riquíssimo material de pesquisa, os quais evidenciam as concepções, os anseios, e angústias expressas nos diálogos através dos fóruns e das narrativas das memórias educativas e registro de suas trajetórias. O Diário de bordo propôs o relato de fatos que impactaram a prática educativa e a atitude/ação do educador frente a essa problemática e a análise crítica do filme “Minha Vida em cor de rosa” (1997), do Diretor Alain Berliner, conta as desventuras do garoto Ludovic (Georges du Fresne) que cresce imaginando que nasceu no corpo errado: na verdade, acredita ser uma menina. A proposta da atividade consistia nas possíveis reflexões e relações entre o contexto/tema do filme e a realidade pessoal/profissional do professor.

5.5. Sujeitos Participantes da Pesquisa

O curso contou com a participação de (16) dezesseis alunos matriculados, contudo, para tomar parte efetivamente da pesquisa, optou-se pela seleção de cinco (5) sujeitos, dos quais seis (4) são do sexo feminino e um (1) do sexo masculino, que atenderam ao critério de serem licenciados, portanto, já passaram pela formação inicial e, naquele momento estavam em processo de formação continuada. A seguir, destacamos os sujeitos da pesquisa a partir de sua inserção no Fórum de Apresentação na plataforma Moodle (o texto sofreu algumas alterações, passando de 1ª para 3ª pessoa do discurso):

Professor A: é ex-aluno da UnB, formado em História. Considera a UNB o seu lar, é professor da SEEDF. Há cerca de dois anos participou do mesmo curso. Considerou-o muito produtivo para ele. Por isso, espera repetir a experiência exitosa.

Professora B: atua com Educação Especial na SEEDF e na tutoria de cursos a distância, repensar a atuação e a formação do professor sempre foi um ponto importante em seu percurso docente e estudantil. Suas expectativas em relação ao curso são muitas, pois sabe que o mesmo irá interferir diretamente em sua prática docente.

Professora C: está terminando o curso de especialização em Psicopedagogia e por isso o seu interesse no curso. Considera importante a troca de experiências e a reflexão sobre o papel do Educador, pois, na missão do conhecer, encontram-se algumas poucas respostas ou quem sabe mais dúvidas ainda. Convoca todos a aproveitarem o momento que o curso proporcionará de trocas de experiências. Acredita que os laços são para toda uma vida, porque transformam uma realidade.

Professora D: é formada em Letras e está terminando Psicopedagogia. Atua com Língua Portuguesa em duas escolas particulares de Taguatinga. Está gostando muito de participar do curso e espera ter momentos maravilhosos no mesmo.

Professora E: professora formada em Letras, após atuar alguns meses na profissão, optou por ser Psicopedagoga, pois acredita que pode ajudar os alunos com dificuldade de aprendizagem, situação que vivenciou na própria pele quando era aluna.

Os sujeitos tomaram ciência da pesquisa no início do curso mediante o esclarecimento dos objetivos da mesma pela coordenação geral. Solicitou-se o consentimento para gravar os debates nos encontros presenciais que foram transcritos de acordo com as demandas do nosso objeto de estudo. Os sujeitos ainda assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o Diário de Bordo relato das experiências vivenciadas pelos professores enquanto alunos ou professores na transmissão do conhecimento ou atuação pedagógica, fóruns online, dispositivo da Memória Educativa. A entrevista semi-estruturada com os sujeitos selecionados complementou os dados coletados durante o curso.

VI. ANÁLISE DOS DADOS

Lembramos que alguns dos instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados são originários do curso de extensão, lócus desta pesquisa, criados com o propósito de possibilitar, por meio da história de vida, mais precisamente a Memória Educativa, a elaboração de experiências subjetivas que marcaram a trajetória do professor, levando-o, de certo modo a refletir sobre a sua prática docente.

A esses instrumentos concebidos no contexto do curso e que foram significativos para a compreensão do processo de constituição docente acrescentou-se a entrevista, feita posteriormente com os sujeitos participantes da pesquisa.

O volume de dados gerados a partir do curso e das entrevistas foi bastante expressivo e antes de apresentá-los e discuti-los fez-se necessário seguir algumas etapas no sentido de organizar previamente todo material até que as categorias temáticas emergissem das falas e dos relatos dos sujeitos facilitando, assim, o trabalho de interpretação.

O percurso assinalado por quatro etapas começa com a preparação e leitura dos dados, categorização temática, culminando com a análise de conteúdo à luz do referencial teórico psicanalítico.

Na etapa inicial da organização do material, as entrevistas foram degravadas na íntegra, já as aulas presenciais apenas os trechos relevantes foram transcritos. As participações dos sujeitos nos fóruns online foram destacadas e ordenadas de acordo com o dia e hora em que interagiram na plataforma o que permitiu separá-los dos outros cursistas que não participaram efetivamente da pesquisa. Os Diários de Bordo contendo os registros foram elaborados no decorrer do curso e a Memória Educativa postada na plataforma pelos sujeitos, foram também importantes na compreensão da subjetividade e processo de constituição docente.

A segunda etapa, marcada pela leitura exaustiva de todo material, procurou estabelecer um “sentido geral”, destacando-se fragmentos e fazendo anotações ao longo dos textos usados como dispositivo e instrumento.

Na terceira etapa, levantamos as idéias encontradas em cada instrumento e dispositivo, buscando em Creswell (2007) algumas sugestões que possibilitaram chegar às categorias temáticas, por isso mesmo, à organização do material, o agrupamento do mesmo procurando sentido para os grupos e agrupados em forma de tópicos, chamados de pré-categorias reagrupados de acordo com a semelhança de sentido ou singularidade.

A quarta etapa consistiu em organizar as categorias que foram emergindo do agrupamento anterior, nomeando-as de acordo com a temática apresentada.

Após o percurso das quatro etapas para chegarmos às categorias, retomamos os relatos dos sujeitos para novas leituras, selecionando os fragmentos que foram referência para as categorias temáticas encontradas nestes materiais.

Finalmente, após o trabalho de análise dos dados, as categorias prontas levaram à interpretação, articulando suas temáticas ao referencial teórico.

CATEGORIAS TEMÁTICAS

6.1. O discurso ainda impregnado do passado

Para Jaeger (1967), a prática da educação remete ao desenvolvimento alcançado por uma nação e à necessidade de conservação e transmissão dos aspectos físicos e espirituais acumulados pela comunidade. Sendo assim, o indivíduo reflete a educação proposta pela comunidade na qual está inserido. Cada nova geração vai ser educada de acordo com o modelo de sociedade vigente.

O processo educativo não é estático, é dinâmico e acompanha o ritmo do desenvolvimento do grupo social, ao mudar os valores construídos por cada sociedade, muda-se também o modelo educativo, entretanto, permanecem componentes significativos remanescentes além do tempo e espaço, influenciando a comunidade e sua forma de pensar.

Lopes (2001), ao falar sobre o papel da História na articulação entre presente e o passado, lembra a expressão cunhada por Merleau-Ponty remetendo a idéia de verdades históricas que se repetem pela insistência do discurso fazendo com que as transformações na área educacional ocorram de forma lenta, ainda que o historiador privilegie o novo ou ações pontuadas pela ruptura e transformação, haverá sempre ações repetitivas, visto que:

Tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções – muda lentamente, de alguma forma permanece e resta como *pregnância* (p.38).

Assim posto, destacamos algumas falas dos professores participantes da pesquisa nas quais identificamos alguns discursos pulverizados por idéias que se repetem historicamente no cenário pedagógico, caracterizando de alguma forma o “passado que não passa”.

A participação no fórum de discussão sobre o espaço da criatividade no contexto pedagógico, o professor A faz referência à sua formação, cuja fundamentação estava posta na teoria do “cuspe e giz”, a mesma usada por ele com seus alunos possibilitando resultados efetivos.

Fui formado por uma geração fundamentada na teoria pedagógica do “cuspe e giz”. Sempre me considerei um bom professor, coloquei vários alunos dentro da UnB e das melhores particulares do DF sendo um professor “cuspe e giz”. Creio que no ensino da História estimular a criatividade é permitir ao aluno a consciência e o senso crítico, o direito ao contraditório na argumentação, compreender a tese e poder formular

a antítese. Para mim, uma aula bem ministrada é aquela em que os alunos compreendem o que foi proposto como tema para o momento. Penso que necessito de mais leitura sobre este tema, a fim de poder formular um pensamento mais correto sobre a questão da criatividade. (Professor A)

Se atentarmos para o sentido implícito da expressão “cuspe e giz”, podemos pensar em uma educação que prioriza a transmissão do conteúdo, a fala unilateral daquele que ensina, ainda que o professor abra espaço para a criatividade, segundo ele, ao permitir ao aluno o direito a ter idéia contrária na argumentação, desenvolvendo o senso crítico e consciência. O professor A, no entanto, mostra-se aberto à possibilidade de formular uma idéia mais consistente sobre o papel da criatividade no contexto pedagógico a partir de mais leituras e reflexões sobre essa temática.

Importante lembrar também que, durante séculos, a cultura ocidental foi marcada pelo ideário religioso bem como a constituição da identidade do professor e do imaginário fundamentado em torno da profissão docente, ligando-a a idéia sacra de missão, de vocação, abnegação ou “dom” para o exercício do magistério.

Lopes (2001) destaca que os cursos de magistério e as faculdades procuram formar a partir do modelo de professor ideal, ensinando-o de forma prescritiva a “dar aula e ser bom professor”, perseguindo qualidades e fugindo dos defeitos à semelhança de seres santificados. Assim, ao destacarmos alguns trechos das falas dos sujeitos, seja em participação nas aulas presenciais ou na entrevista, assinalamos que esse ideário do sagrado, do dom parece ainda permear o pensamento docente, caracterizando a missão de transformar o indivíduo em um ser melhor ou seria salvá-lo? Ou mesmo, concebendo o cenário escolar como um espaço sagrado, santo, que não pode ser violado pelos conflitos cotidianos dos alunos. Dos professores:

(...) eu gosto de ser professora então eu creio assim professor ele é professor em tempo integral, né? Eu vejo muito como um *dom*, então a pessoa que gosta de ser docente ela é docente em todos os lugares. (Professora D – Grifo nosso)

Eu acho que o professor tem que gostar tem que se *doar*. É isso... Essa característica é a *doação*. É você ser atento, é você querer realmente *passar uma coisa praquela, pro estudante, uma coisa além do conteúdo*, entendeu? *Especial*. É... Além do conteúdo que é obrigatório. (Professora E – Grifo nosso)

O que me angustia, me deixa com medo, não sei [...] é que a escola está deixando de ser é... Ela está sendo *desacralizada*. E isso me preocupa. Eu sou da tese de que tem que haver uma *sacralização da escola*, ta? Porque... [...] O que me desespera é ter que entrar na sala e ter que ser pai do aluno, ser tio do aluno, ser psicólogo do aluno, ser médico do aluno, ser policial do aluno [...] A escola está perdendo a sua função principal que é de escolarizar [...] porque ela está fazendo muito mais outras coisas que escolarizar [...] Quando eu falo de *sacralizar a escola, normalmente, é isso fazer com que a sociedade, o estado – porque não existe estado sem*

sociedade, né? – [...] aquele espaço ali é um espaço diferenciado, aquele espaço ali é um espaço sagrado, de tradição, a gente tem que descalçar os nossos pés quando a gente pisa naquele solo, então, tem que devolver às escolas essa função [...]. (Professor A – em participação na aula presencial em agosto de 2009 – Grifo nosso)

*Aquele professor que tem amor a sua profissão, que tenha... Que seja um educador, que *consiga transformar realmente os seus alunos em indivíduos melhores*, que domine o seu conteúdo, né? (Professora D – grifo nosso)*

Lopes (2001) ainda ressalta que desde o século XVI, com a Congregação das Ursulinas e, posteriormente, a Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, século XVIII, a concepção de docência, do que era ser, por exemplo, uma professora estava associada à idéia de maternidade espiritual, de vocação apostólica impregnada de amor e abnegação, que pulverizaram os discursos relativos ao magistério, por muito tempo e ainda permanece “preservado” de alguma forma na maneira de se pensar a profissão docente, visto que o atributo dessa docência foi “cunhado no campo do religioso e daí desliza para a esfera do leigo e público – e fica, [...] convocando professores e professoras a um ministério que não era seu” (p. 52 – 53), na busca ingênua e ilusória de perfeição ideal que traria a “salvação”.

Nesta perspectiva, Diniz (2001) enfatiza, ao falar do papel feminino na atuação escolar como professoras, que a função de ensinar seria um desdobramento da atividade que a mulher desempenha normalmente, segundo suas características femininas, voltadas para o papel de ensinar, cuidar e lidar com as crianças, atributos que trazem de sua dedicação aos afazeres domésticos. Assim sendo, essa idéia de atribuir à mulher características condizentes com a prática pedagógica tais como sensibilidade, compreensão, afetividade, tornou-a possuidora de uma natureza adequada para o desempenho do magistério. Essa mistura de papéis entre o que é ser mãe e o que é ser professora ainda se faz presente no imaginário escolar, provocando sentimento de culpa e por vezes levando ao sofrimento.

Eu vejo que o professor tem que se desdobrar pra assumir papel de pai, papel de professor, papel de amigo, papel de... [...]

É um prazer, eu sinto prazer quando uma criança fala assim eu queria tanto que você fosse a minha mãe, eu gosto e é prazeroso, mas você que há um déficit em casa se ela está me vendo como mãe, cadê a mãe? Né? Eu não corto, eu não viro pra criança e falo não, mas eu não sou sua mãe não. Eu falo aí que bom eu também queria muito que você fosse a minha filha, mas eu não corto, porque a gente não sabe o que está acontecendo em casa. (Professora D)

Às vezes, a gente atua na educação infantil, a gente é mais mãe do que professora, né? A gente tem um pouquinho desse lado de mãe e aí eu fico assim me perguntando se eu não tô sendo mais mãe do que professora. [...] Porque acaba que ao desenvolver o trabalho a gente pega muita criança com falta de algo, né? E, essa falta ela acaba que eu tenho que suprir. Por exemplo, a mãe que deu tudo pro menino e ele não aprendeu a falar por que a mãe deu tudo na boca, né? e aí eu vou e faço o outro lado, o lado que

a mãe deveria ter feito, você tá entendendo? Então eu fico muito, na minha atuação eu fico estudando será que eu não to fazendo o lado da mãe, quem poderia era a mãe no dia-a-dia, né. [...] Até na relação com a própria idade da criança, a gente acaba sendo mais mãe. (Professora B)

Hoje mesmo pela manhã eu não fui trabalhar, eu estava de abono, mas eu tava ligando prum aluno que tem quatro atendimentos que não foi e a mãe não me ligou, ela não me deu retorno, não deu feedback e eu não consegui falar. Então assim eu estou sofrendo com isso porque eu não sei o que está acontecendo eu não sei até onde eu posso ajudar, né? Então meu trabalho é de tá acompanhando o desenvolvimento dessa criança. Se ela não está desenvolvendo eu não realizo o meu trabalho se parte como professora. (Professora B)

De outro modo, Goodson (1995), ao expor e clarear seus argumentos sobre o uso das histórias de vida de professores na investigação educacional, pontua que esse estudo biográfico ajuda a perceber o professor na relação com seus tempos, passado/presente, o que permite a intersecção entre história de vida, história da trajetória profissional e história de seu contexto social. Seguindo esse raciocínio, pensamos que, através da rememoração de suas experiências enquanto alunos, os sujeitos nos permitem acessar ações e atitudes pedagógicas de seus antigos professores, bem como a forma desses lidarem no contexto pedagógico, principalmente, quando se trata, como adverte Millot (1987), dos educadores tentarem modelar a criança em função de seus próprios ideais, segundo os excertos extraídos dos Diários de Bordo e Memórias Educativas dos professores.

Um dia, seguindo a “tradição” da entrega de provas por ordem de notas, a professora de matemática, S., começou a devolver as provas corrigidas. Disse antes de começar a entrega, que a ordem da divulgação seria decrescente, da melhor nota até a pior. E assim o fez. Esperando ansiosa pra ouvir meu nome ser chamado ia percebendo o montinho se desfazer na mão da professora. Até que ela chegou à última prova. Então ela olhou pra mim e disse “lavo minhas mãos com você.”. Com esta frase e passando uma mão na outra, como se as estivesse lavando, me entregou a prova. Como eu me sentava bem na frente de sua mesa, não precisei me levantar muito para alcançar o papel. Logo me sentei e fiquei quietinha em minha carteira. Nem para os lados eu olhei tamanha vergonha que senti naquele momento. Fiquei muito triste e com uma grande vontade de chorar. Mas me segurei e demonstrei não ter dado tanta importância para o que acontecera. Ao final da aula muitos colegas vieram até mim pra ver minha prova, perguntar minha nota, falar comigo sobre a situação. Muitos riam de mim, me chamavam de vários nomes e apelidos depreciativos. Diante daquela situação, me senti muito mal e saí da sala. Chorei bastante sozinha. Este fato me marcou demais. Ainda me lembro da expressão da professora. (Professora E)

As aulas iniciaram e pude conhecer o professor D. que por diversas vezes deixava em recuperação quase três turmas e, na recuperação, lotava o pátio da escola. Só para desafia-lo estudava bastante para não dar a ele o gosto de ser mais uma de seus alunos em recuperação no dia da prova dele ele colocava todo mundo no corredor e ficava andando pra lá e pra cá a sensação que tinha e que queria reafirmar sua soberania aplicando provas que na maioria das vezes so caia questões de vestibular (...). (Professora B)

(...) o duro era conseguir tirar média em matemática. Estudava, mas parece que não adiantava, não conseguia entender e por mais que me explicassem parecia em vão. Existia uma muralha entre mim e a matemática, muralha esta que perdurou até pouco tempo. Ainda está em fase de desconstrução. O final do ano chegou e eu havia passado razoavelmente bem em todas as matérias, mas a matemática...

Recordo até hoje o olhar dela lançado sobre mim, foi cruel ouvir aquilo: “Ela vai para a recuperação e se não alcançar a nota reprovará!”

Fui para a recuperação e por 0,3 décimos fui reprovada. Todavia o mais cruel não foi a reprovação, mas o semblante da professora e sua inconfundível maneira de punir, aquele momento foi a oportunidade ímpar pra que ela aplicasse seu último e singular cartão vermelho, o qual até pouco tempo pude sentir o peso de carregá-lo. (Professora C)

Tive uma professora que ficava estressada ao ver o meu caderno pois escrevia bem forte às vezes rasgava o caderno, minha coordenação motora fina ainda não estava adequada para escrever, pois morava em zona rural as brincadeiras eram outras não tinha brinquedos que naquela época permitisse o desenvolvimento da coordenação motora fina então sofri muito. *No final do ano mesmo sabendo ler bem ela falou pra minha mãe que ficaria para a recuperação final e que ela não estaria comigo seria um professor contrato temporário. Chegou o final alguns colegas entraram de férias e fiquei com outros colegas.* (Professora B – Grifo nosso)

Nas entrevistas, ao falarem sobre suas experiências no contexto escolar como alunos, ao lembrarem de seus antigos professores, os sujeitos manifestaram em seus relatos essas ações pedagógicas, gestos, sentimentos que se repetem permeando a sala de aula, as atitudes dos mestres e mesmo seus discursos.

No primeiro ano, eu tive um professor de matemática e até então, até a 8ª série eu nunca tinha reprovado, nada. Não tinha nem ficado de recuperação em matemática, sempre passei direto, mas, no primeiro ano, naquela transição, né? Você sai do Fundamental, vai pro Ensino Médio entra diversas matérias, você muda de escola, você fica perdida, né? E entrou um professor, ele era um professor antigo na Fundação... Da Secretaria e ele tava explicando um conteúdo e não tava... Ele explicou uma vez o conteúdo eu não entendi aí eu falei assim: - eu não entendi o que o senhor explicou e *ele explicou da mesma forma que ele havia explicado, ou seja, eu não ia entender do mesmo jeito*, porque quando o aluno não entende daquela forma você tem que mudar o jeito de explicar e aí perguntei... E aí eu falei não entendi novamente. *Aí ele pegou uma folha em branco e falou assim: - faz o seguinte assina aqui ó, assina seu atestado de burrice, porque não dá não.* E na frente da turma e aquilo pra mim foi a morte, né? Eu parei literalmente, eu parei de estudar matemática eu comecei a tirar zero, zero, zero... E aquele ano eu reprovei em matemática (...). (Professora D – Grifo nosso)

Retomamos Jaeger que na Paidéia (1963) ressalta a educação no seu contexto moderno como resultado de um movimento histórico que encontra ressonância nos primórdios da civilização grega, cuja influência marcou de forma relevante o pensamento e o modo de vida ocidental. O autor destaca ainda que a prática da educação associa-se ao desenvolvimento alcançado por uma nação e à necessidade de conservação e transmissão

dos aspectos sociais, corpóreos e espirituais que essa comunidade acumulou durante a sua existência. A educação é vista como bem comum de uma sociedade que deve formar as futuras gerações inspirada em modelos idealizados pela comunidade e devem refletir as normas que regem o comportamento aceito socialmente.

Neste sentido também entendemos que cada sociedade busca destacar, através da educação, os valores importantes e eficazes que atendam a seus ideais e expectativas frente à vida, almejando muitas vezes um ideal distante que não está inscrito na “vida real” das pessoas, no qual o homem assume um alto valor e prepará-lo para tornar-se um cidadão melhor, remete-nos ao primeiro ideal educativo dos gregos centrado na virtude e aprimoramento da alma a fim de tornar o homem um ser melhor. Na fala da professora:

(...) esse é o papel do professor, né? Do educador, é... Não é só chegar lá e lançar o seu conteúdo e trabalhar aquilo que diz respeito à disciplina na qual você vai transmitir, mas também transformá-los em indivíduos melhores, né? A ter senso crítico, a buscar ter consciência das coisas. (Professora D)

Para enfatizar ainda mais a questão da “pregnância” na ação pedagógica do contexto escolar, destacamos na entrevista da professora C, o depoimento que ratifica o nosso pensamento em relação aos resquícios que vão ficando no contexto educacional dificultando as mudanças que tomam proporções lentas por vezes imperceptíveis.

Ultimamente eu tenho percebido algo que tem assim... me feito refletir sobre muitas coisas. Como eu agora estou num reforço... Então, assim, o reforço ele tem um papel diferente da escola, do cotidiano, né? Que acompanha o aluno e tudo... E assim, escolas reconhecidas, né? Porque nós trabalhamos só com a rede particular, então escolas de nome... E eu fiquei assim perplexa com as informações que vão chegando, que os alunos trazem dos profissionais que estão em sala de aula, né? E aí o que que foi que me fez parar, né? O que que tem me feito refletir é que *o ensino, por mais que nós estejamos no século XXI parece que... Parece, né, a impressão que eu tenho tido é que... Parece que não tem... Parece que aquelas coisas que nós víamos, né? Na nossa época, que a gente tinha, que a gente lembra dos nossos professores contando, parece que elas vão se repetindo, mas aí esse... A... Esse fato de se repetir ele é mais angustiante por quê? Por causa de todo um aparato que a gente já tem, coisa que outrora nós não tínhamos, né? [...] Eu tenho pouco tempo em Brasília, eu achei que as escolas de nome daqui... Eu vou ser franca com você e bem... bem curta, eu achei que eram os deuses que davam aula. (Professora C – Grifo nosso)*

Compreendemos assim que a educação, mesmo que estejamos no terceiro milênio, ainda sustenta discursos e práticas remanescentes de um passado que se insiste como verdades no contexto pedagógico, as mudanças muitas vezes difíceis ou nomeadas como “modismo” pelos professores.

Ainda que o legado do passado, no campo educacional, deva ser reconhecido e muitas vezes preservado, também é salutar abrir-se ao “novo”, re-significando e fazendo avançar o ideário pedagógico historicamente construído.

6.2. O contexto pedagógico marcado pela idealização

A concepção “idealizada” de que a educação e o fazer pedagógico do professor por si só asseguram a transformação social tem sido predominante através dos tempos. Assim, os educadores, ao quererem transformar os alunos em indivíduos melhores, corroboram o ideal que encontra ressonância no seu imaginário. Cifali e Imbert (1999) enfatizam que o trabalho da educação torna-se limitado ao analisarmos alguns aspectos relacionados ao homem e à civilização, principalmente, no que tange a idéia de acreditar que a tendência ao mal possa ser extirpada e mesmo substituída por tendências boas influenciadas pela cultura e educação, que impõe ao sujeito rigores que às vezes ele não pode cumprir.

Ao questionar sobre a missão da educação, Millot (1987) lembra que tradicionalmente ela está do lado do bem e o “bem” em questão pode ser situado ao lado do ideal como reforçam Legnani e Almeida (2002), corroborando a tese de Millot (1987) ao exporem que a educação, ao almejar esse “bem” no cenário escolar, o faz por meio da idealização excessiva. Assim, continuam as autoras, os educadores, ao desconhecerem a verdade do desejo, iludem-se com os ideais pedagógicos que se distanciam da realidade, pensando transformar as crianças em indivíduos melhores, fantasiam as divagações presentes em toda civilização na busca do mundo melhor, idealização essa que encontra ressonância no imaginário do educador. Neste sentido foi possível reconhecermos, nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, quanto de seus papéis enquanto professores, esse ideal que permeia o discurso docente e desenha o desejo ainda latente de transformação e de perfeição.

[...] eu acho que o papel do professor é fundamental, inclusive, pra formação do caráter do estudante, não só o conteúdo, você não tem que passar só conteúdo. Você tem que passar a forma de você viver também, porque eu acredito que a educação é uma educação geral, porque é uma educação familiar e uma educação dentro da escola que forma o indivíduo pra viver e pra pensar no bem, pensar em crescer e fazer coisas boas e positivas pra todo mundo, então eu acho que o papel do professor é fundamental desse lado, por esse lado.
(Professora E)

[...] esse é o papel do professor, né? Do educador. É... Não é só chegar lá e lançar o seu conteúdo e trabalhar aquilo que diz respeito à disciplina na qual você vai transmitir, mas também transformá-los em indivíduos melhores, né? A ter senso crítico, a buscar ter consciência das coisas. Então esse é o papel. Ah, eu vejo assim, a alegria é poder conseguir transmitir isso aos alunos. Aquele professor que tem amor a sua profissão, que tenha... Que seja um educador, que consiga transformar realmente os seus alunos em indivíduos melhores, que domine o seu conteúdo, né? Que você tem que ter

um domínio mesmo e conseguir transmitir de uma forma agradável aos alunos, né? (Professora D)

Pensemos então na possibilidade de não fixarmos nosso olhar nas queixas, mas tentar encontrar nestas ou a partir destas alternativas que pelo menos nos aproxime do tão *desejado ideal* de homem, o qual perpassou todas as fases históricas e prevalece até hoje. (Professor C – Grifo nosso)

Percebemos também que o professor deseja o controle de todas as situações de sala de aula. E o que é o controle senão a situação ideal. O aluno ideal, a escola, ideal, o currículo ideal, a família ideal? E apesar do desejo de não renunciar ao ideal trazer o sofrimento, o mal-estar, o educador não abre mão do modelo introjetado em si ao almejar que o aluno corresponda ao seu ideal. Observamos em algumas falas esse modelo introjetado no professor que por vezes provoca o sofrimento por não se realizar segundo a sua fantasia, mesmo que ele seja esclarecido, conforme podemos observar no relato da professora B.

[...] ao mesmo tempo que eu sinto, assim, ajudando alguém, eu sofro por estar lidando, assim, com situações, é... Que muitas vezes foge do meu controle, né? [...] esse controle, é, de, ter a família ideal, da gente poder desenvolver um trabalho, que até então eu não tô desenvolvendo o meu trabalho, eu tô tendo que fazer um trabalho uma coisa, de, dando um apoio pra ela psicológico quando eu poderia tá fazendo um trabalho com a criança, pedagógico, né? Então esse sofrimento ele é diário, ele é individualizado, porque é com cada criança, é a criança que faltou tem quatro atendimentos e sei que ela tá perdendo, que ela não está se desenvolvendo, né? E... Então quando eu vou para uma sala de aula lidar com uma família muito descontextualizada eu tenho um pouco de dificuldade, sabe? porque eu gostaria que fosse uma família unida e assim, como eu trabalho, a gente sabe que essa é uma dificuldade muito grande, né? É... E eu acho que isso interfere no meu trabalho, sabe? Então, é, eu acredito que essa questão da minha família ela, interfere, acaba interferindo, porque eu quero uma família perfeita e a gente não tem. Então, eu sou obrigada a tentar lidar com a família diferenciada, apesar de já ter lido muito e saber que eu tenho que vivenciar *tudo isso eu ainda quero a visão da família perfeita, mas que ainda não é, não existe assim*. (Professora B – Grifo nosso)

O desejo do professor muitas vezes gira em torno do controle de seus alunos, cujas bases encontram-se na “ilusão” da possibilidade de transformar as pulsões agressivas inerentes ao humano apagando todas as suas características peculiares, conforme lembram Cifali e Imbert (1999). No relato da professora E, podemos destacar esse desejo de ter seus alunos, quietos, prestando atenção, situação considerada ideal pela professora.

[...] eu achei muito difícil você ter o controle de todo mundo ali. Acho que essa foi a maior dificuldade que eu tive. (Professora E)

Millot (1987) lembra que a educação deve acontecer sem que o professor tente modelar a criança à semelhança do seu ideal ou a sua imagem, suas exigências de perfeição. Ao rememorar a sua trajetória escolar, pinçamos no relato da professora B, sua experiência no ensino fundamental em que a sua professora quase a reprovou por escrever apertando o lápis na folha de caderno. Provavelmente, a aluna não correspondia ao seu ideal de criança alfabetizada, que deveria trazer o caderno impecável, limpo, sem rasuras, apesar de já saber ler.

Tive uma professora que ficava estressada ao ver o meu caderno pois escrevia bem forte às vezes rasgava o caderno, minha coordenação motora fina ainda não estava adequada para escrever, pois morava em zona rural as brincadeiras eram outras não tinha brinquedos que naquela época permitisse o desenvolvimento da coordenação motora fina então sofri muito. No final do ano mesmo sabendo ler bem ela falou pra minha mãe que ficaria para a recuperação final [...]. (Professora B)

Souza (2005), ao fazer sua releitura da missão impossível atribuída por Freud às profissões de educar, governar e analisar observa que há um paradoxo inerente a essas três profissões que consiste no poder exercido sobre o outro e ao mesmo tempo nulidade desse poder que depende desse outro para fazer o trabalho por si mesmo de executar, analisar e aprender. No que diz respeito à dificuldade de ensinar, a autora lembra a dependência que o professor tem do aluno que atribui o poder último ao professor, constituindo o lugar de onde esse vai educá-lo.

Nesse sentido, os professores vivenciam muitas dificuldades que causam desconforto, angústia e mal-estar na profissão docente, cujos ecos encontram explicação nessa impossibilidade de educar plenamente o outro, segundo os trechos destacados das falas dos professores.

[...] apesar de tentar colocar, ter sentido essa dificuldade pra colocar a turma prestando atenção e tudo, muitas pessoas, os alunos ali da frente se empenharam, me ajudaram e, no final, porque eu tava preparando o pessoal para uma prova bimestral, então, no final, eles tiveram até umas notas boas, das pessoas que estavam ali empenhadas e sempre me elogiavam, o jeito que eu trabalhava e tudo. Então, apesar das dificuldades, eu consegui me sentir bem por conta desse pessoal que ficou mais assim me ajudando, me dando um apoio, então acho que foi isso. Enquanto outra turma que fazia tudo para atrapalhar, que atrapalhava, que criticava, que fazia tudo pra criticar enquanto eu tava ali e tal, já tinha outras pessoas que não, que falavam não gente pára a professora quer dar aula, eu ia e falava olha isso aqui é assunto de prova, vamos prestar atenção e tudo... Então tinha gente que prestava atenção tinha gente que não prestava, então essas pessoas eu gostei assim eu fiz, assim, depois, quando terminou, eu fiz novas amizades, assim, conheci o pessoal, tudo, foi bem legal isso. (Professora E)

[...] as angústias, né? Que eu vejo, é porque hoje há muitos pais veem a escola como... É... Educadores só eles têm... É, detém a questão de transmitir a educação aos filhos. Então muitos pais passam a mão na cabeça das crianças e eu vejo isso como uma angústia pra nós, né? Crianças que não respeitam, que não reconhecem autoridade, que não têm domínio pelas coisas, não têm domínio próprio, não têm... Tudo isso são angústias para nós professores. Isso reflete em todos os aspectos da escola. Isso é o fator principal [...] devido essa falta de cobrança em muitos lares, o aluno não tem o hábito de estudar e, além disso, é... Falta o reconhecimento de autoridade, então eles não veem mais o professor como autoridade em sala, eles veem o professor como uma pessoa que está ali exercendo sua profissão, vai embora, thau, né? Então eu acho que falta um pouco desse reconhecimento do professor. Falta... Falta a questão do hábito de estudo, que muitos, muitos não têm, você pega uma sala cerca de 15% tem o hábito de estudo, o restante não tem eles só simplesmente cumprem o cronograma da escola. (Professora D)

Na verdade, aquilo tava me matando por dentro, porque eu tava ali diante... Até então eu nunca tinha sido posta em xeque, né? Eu me sentia o máximo e ela, além da criança não me aceitar, a mãe ainda me fez isso, e eu tinha que conquistar a criança e provar pra mãe que eu tinha condições de desenvolver um trabalho com a filha dela [...] (Professora B).

Percebemos, apesar de todo esforço dos professores em buscar novas alternativas para pensar a educação, resquícios de um discurso entrecortado pela ilusão em ideais pedagógicos que depõem contra o sujeito do desejo e, ao insistir em não abrir mão dessa ilusão de realização plena, sofremos porque não conseguimos alcançar os objetivos propostos por esse modelo de educação.

6.3. Dimensão Subjetiva da Formação Docente

Nóvoa (1995), ao chamar a atenção para a importância da vida dos professores na investigação educacional, salienta a impossibilidade de separar, no exercício da profissão docente, exigente por excelência no empenhamento e nas relações humanas, o eu pessoal do eu profissional, no qual articulam entre si características singulares com as vivências profissionais.

Assim, concordamos com o autor reafirmando que a profissão docente é atravessada pela pessoa do professor. Pode-se perceber ao longo dos relatos, seja dos professores no exercício da profissão ou como alunos nas experiências vivenciadas com seus antigos professores, que a docência não acontece como função apartada da pessoa, da singularidade, da subjetividade docente, conforme mostram os fragmentos destacados em dois momentos distintos da professora E (entrevista e fórum), bem como a participação da professora B, no Fórum online.

Há pouco tempo, analisando minha escolha profissional percebi que a minha trajetória escolar tem me influenciado e me ajudado bastante a compreender certos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem.
(Professora E)

Acho que a história de vida da gente interfere o tempo inteiro em tudo que a gente faz [...] porque a gente coloca tudo ali, né? Tudo que a gente passou na nossa vida a gente coloca ali, as coisas boas e as coisas ruins também, né? Então eu acho que interfere sim, como pessoa, a pessoa que eu sou e principalmente, a história de vida, porque *a minha história de vida me faz ser o que sou hoje e me faz passar para os alunos dentro de sala de aula de uma forma que só eu sou* (risos)..., né? Particular de cada um...
(Professora E – Grifo nosso)

Acredito profundamente que experiências pessoais, interferem completamente em tudo nas nossas vidas especialmente quando estamos lidando com pessoas como e o caso de sala de aula. Nas relações com o aluno, com os colegas, com o grupo em geral, as ações pedagógicas vivenciadas e experienciadas pelo aluno e ou professor nos marcam e nos faz de alguma forma ir em frente e ou até mesmo desistir de uma determinada situação e determinada proposta, às vezes penso que no chamado fracasso escolar também está as experiências pessoais negativas que o indivíduo vivenciou em um determinada época assim como o sucesso. (Professora B).

Acredito completamente que nossas experiências pessoais interferem na nossa vida profissional. Não temos como "anular" a emoção enquanto estamos fazendo o papel de professores. [...] Levamos todas as experiências de vida, positivas e negativas, pra sala de aula. As aprendizagens individuais de cada um, é o que faz cada sujeito ser único e ter um estilo próprio de viver, ser e atuar.
(Professora E – Grifo nosso)

Algumas vezes, ao relembrares de suas experiências como alunos, percebem na pessoa de seus antigos professores exemplo de acolhimento, que remete a aluna à singularidade do professor, de acordo com a fala da professora B.

Quando, por exemplo, na Escola Normal eu tinha dificuldade de chegar na escola, eu chegava sempre atrasada, então assim, na época, os professores entendiam a nossa questão, né? Porque que a gente faltava. E... Porque chegava atrasada naquele horário, porque tinha perdido o primeiro horário, né? E pra mim, foi um grande exemplo do que é você ser professor, a experiência que eu tive lá, sabe? Muitas vezes como eu pegava dois ônibus, estava na parada de ônibus, chovendo, e aí o professor R. passava e dava carona pra gente, sabe? Então aquilo ficou, *aquele acolhimento de pessoa, enquanto pessoa, né?* (Professora B – Grifo nosso).

É importante que o professor volte-se para a pessoa do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, já que a pessoa do professor, sua postura frente ao aluno, como o percebe, principalmente, se está atento a singularidade desse aluno, interferem no ensino aprendizagem, provocando o interesse ou não do aluno pela matéria ensinada, como observamos nas entrevistas das professoras B, C e E.

Eu acho que a postura do professor influi bastante, porque, assim, olha, você pode não gostar de certa matéria, mas quando o professor mostra pra você o quanto é interessante aprender aquilo, o aluno se interessa, é muito difícil o aluno não se interessar, por mais que ele tenha uma certa dificuldade ou inclusive uma aversão àquela matéria, se o professor conseguir cativar, mostrar o quanto é interessante, o quanto é gostoso de aprender coisas novas, o aluno, ele se interessa e ele vai, então eu acho que a postura do professor é importante na aprendizagem do aluno, eu acho. (Professora E)

[...] se o professor não tratar o aluno como pessoa e perceber a necessidade dele enquanto aluno, né? Porque enquanto professora eu quero dar aquilo que eu quero passar pra ele, eu quero dar o conteúdo, né? E quero que ele aprenda, mas enquanto pessoa ele tem uma necessidade, né? E talvez essa necessidade dele não seja o conteúdo naquele momento, né? Então, eu preciso até saber repassar esse conteúdo, né? Então, eu acho que tem essa interferência, sim, na relação, no trato do professor a questão do distanciamento, né? (Professora B).

Se o professor é uma pessoa frustrada ele vê todos como um só. Não vê a singularidade. Lança o conteúdo como se os alunos fossem, né? Aquela tábua rasa, né? Que ele vai receber e acabou. E aí entra a questão do tradicionalismo, né? Eu detenho o conhecimento e vocês não são nada [...] (Professora D)

[...] acho que o professor que consegue enxergar não uma turma, mas sim cada um naquela turma, ele vai ter um desempenho melhor e a turma vai aceitá-lo melhor. (Professora D)

Então, na verdade, o professor sabe lidar com o conteúdo, a gente tem muitos professores bons, né? Sabe lidar com esse conteúdo, mas como lidar com o conhecimento, ele não sabe. Essa é a minha...

Então pra lidar com o conhecimento, né? Eu tenho que aproveitar tudo que meu aluno sabe ou o que ele quer saber, né? Dá mais trabalho, com certeza, dá muito mais trabalho, mas eu preciso, é... Tentando levá-lo a buscar o conhecimento e não levar o conteúdo pra achar que eu tô dando conhecimento, né? É essa relação porque o professor ele dá o conteúdo e acha que tá dando o conhecimento e conhecimento é de vida, é de vivência, é de experiência, não é? (Professora B).

Em participação nos fóruns online, conforme destacamos abaixo, os professores reconhecem que poucos cursos de formação oferecem a oportunidade de trabalhar aspectos singulares da formação, entretanto, enfatizam a importância de valorizar a dimensão da pessoa do professor nesses cursos a fim de promover o conhecimento sobre si mesmo e a reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Fiz o curso de Magistério no ano de 1996 conclui em 1998 iniciei o curso de Pedagogia na UnB ,desde 1997 atuo como professora e deste minha formação tenho participado de cursos de formação seja de extensão, especialização, aperfeiçoamento e outros. Desta experiência participei de poucas experiências que levam os professores a refletirem sobre sua própria prática, acredito que quando o professor começar a ser instigado verdadeiramente sobre sua prática com certeza haverá transformações o que possibilitará ao professor reconstruir seu caminho ao longo de sua experiência e do seu dia - a dia. *Pensar o professor enquanto pessoa* infelizmente têm sido tratado por poucos autores e como esse processo ainda está engatinhando tão pouco há esse trabalho proposto nos cursos de formação de professor. (Professora B – Grifo nosso)

Procurar nos conhecer é o melhor caminho para entendermos o que nos constitui como pessoa e a partir disto auxiliarmos outros a percorrerem o percurso que lhes foi dado, no entanto, de maneira mais visível e compreensível, não do todo porque este é de difícil acesso, porém de uma parcela significativa, a qual nos ajuda a lançar um olhar outro sobre si mesmo e conseqüentemente sobre o outro também. (Professora C)

(...) falar da Pessoa enquanto professor tem sido ponto importantíssimo para a Formação do professor. (Professora B)

Possivelmente, um dos caminhos para que haja mudança efetiva no cenário educativo passa antes pela compreensão da importância da sua trajetória pessoal de professor, na qual a reflexão sobre a constituição da sua identidade enquanto pessoa e profissional, imbricados na sua prática pedagógica, possam provocar mudanças significativas na forma como lida consigo mesmo, com o aluno e com o conhecimento. Pensamos que esse é o desafio a ser vencido em um processo de formação de professores.

6.4. Processos de constituição subjetiva: o contexto escolar atravessado por identificações e transferências na relação com o Outro

A constituição do sujeito inicia-se com o espelhamento materno, visto que tornar-se humano requer o olhar do outro. Nesse jogo especular entre adulto e criança, através da imagem do outro, que o sujeito estabelecerá uma relação identificatória com sua imagem em particular. (FERRARI e ALCÂNTARA, 2004).

Freud (1914) esclarece que a constituição do sujeito acontece a partir do modelo parental ou de um substituto dos pais. Assim, a relação identificatória, para a Psicanálise, expressa o mais remoto laço emocional com o outro, caracterizando uma das manifestações mais antigas do vínculo interpessoal, pois acontece antes do complexo de Édipo, quando o sujeito se forma a partir da outra pessoa usada como modelo (FREUD – 1921). Assim, o excerto retirado da entrevista com a professora B, evidencia como construiu sua relação com o saber a partir do exemplo materno.

Então, eu quando tinha sete pra oito anos, é, o meu pai foi embora de casa e a minha mãe com quatro filhos ficou sozinha. Então ela trabalhava o dia todo, muitas vezes chegava em casa e ia lavar roupa pra fora, lavava a nossa e a de fora e passava pra poder ajudar a contribuir com a renda, com quatro filhos, sozinha, não tinha condição e ela sempre, assim, deu ênfase ao nosso estudo, ficava sem muita coisa, mas sem estudar a gente não ficava, né? Então, é uma das coisas que ficou pra mim enquanto pessoa, a gente tem sempre que estar em busca de conhecimento, sempre em busca de tá tentando melhorar, né? E através da educação. Isso pra mim foi a bandeira que ela levantou. Minha mãe estudou só até a quarta série até o ano de 2007, quando retornou, concluiu o Supletivo e entrou na faculdade, quando ela faleceu em março de 2008 e concluiria o Curso de Pedagogia, em agosto (...). Então ela se ausentou dela pra poder contribuir com nosso estudo. Sempre esteve acompanhando de perto pra que a gente continuasse estudando, né? Então essa busca pelo conhecimento veio dessa criação que ela deu pra gente, de estar sempre lendo, sempre buscando, sabe? Então isso me marcou muito, por isso eu não acredito num professor, sem que ele esteja estudando, né? Porque eu acredito que a gente melhora enquanto pessoa, e melhora enquanto professor, né? (Professora B)

No processo de constituição, a família tem papel muito significativo, influenciando na escolha da profissão e na formação do sujeito docente, conforme percebemos nos relatos dos sujeitos.

[...] na verdade, foi por incentivo da minha mãe, né? A minha irmã já freqüentava a Escola Normal e eu tinha um anseio muito grande em trabalhar e aí a minha mãe sempre falava que a profissão melhor e mais rápida que dava emprego era professor e aí ela me perguntou se eu queria fazer o acadêmico ou se eu queria fazer o magistério? Aí eu pensava, me pegava sendo professora, mas eu não me via sendo professora e aí ela falou: - olha é emprego mais fácil, né? E é muito bonito ser professor. .Ela sempre falava isso. (Professora B).

Eu não planejei ser professora. Eu não queria fazer faculdade, porque eu tinha uma loja, então, a loja tava indo muito bem e eu não queria... (...) Meu pai falou: - você tem que me dar de presente um diploma. Então, era o desejo no coração dele que formasse os filhos, né? Então eu falei: - pai o senhor escolhe o curso que o senhor quiser e eu vou fazer, para o senhor não é pra mim. Ele escolheu Letras e eu fiz. E no estágio, quando eu fui fazer o estágio, vi um universo no qual eu me identifiquei mais do que na loja. Então deixei a loja, passei a loja para o meu irmão e comecei a trabalhar, dar aula.
(Professora D)

As primeiras identificações vão assinalar as relações sociais que virão, já que "(...) nossas atitudes emocionais para com os sucessores do pai, da mãe, dos irmãos e irmãs já estão estabelecidas na primeira infância" (PRAZERES, p. 68).

Desta forma, a identificação possibilita entender o que acontece no processo de formação do professor e como, ao longo de sua trajetória, enquanto aluno vai se constituindo, ou seja, durante a sua vivência como aluno, teve como modelo de identificação alguns mestres pelos quais sentiu admiração e nos quais inspirou o seu modo de agir (CHAUVET, 2008). Destacamos alguns trechos dos relatos da memória educativa e de entrevista em que podemos distinguir, nas experiências vivenciadas enquanto alunos, modelos com os quais os professores se identificaram.

Quando o professor chegou me lembro bem dele era um rapaz novinho seu nome era G. por coincidência era noivo da minha vizinha se casariam no ano seguinte. Ele iniciou a aula lembro até hoje dele fazendo a oração do Pai Nosso. Quando chegou perto de mim para que eu fizesse leitura individual, fiz uma postura de voz bem firme e li o texto todo. Ele perguntou por que eu tava ali, disse que tinha que escrever mais porque escrevia tão forte que rasgava o caderno, brincou bastante conosco e cantou fazendo uso do violão, fiquei toda feliz. No final da aula, chamou a minha mãe e pediu que levasse minhas provas pra ele ver no dia seguinte, quando chegamos pra aula, olhou as provas e disse pra minha mãe que podia me levar pra casa e me deixar brincar bastante com palitos, gravetos, riscar bastante papel e um dia ou outro me colocar pra escrever algo. Fiquei feliz por poder voltar pra casa, (...) mas queria também ter tido um pouco mais de aula com aquele professor. Acho que ele nem se lembra de mim mas eu nunca o esqueci. (Professora B)

[...] Por incrível que pareça me afeiçoei ao professor de matemática e consegui melhorar um pouco, mas ainda assim algumas dificuldades persistiam. Gostava de todos os professores e até hoje tenho contato com alguns e vibram sempre ao me verem, por saber que pude chegar tão longe, pois percebem que fizeram parte de minha trajetória e que escrevemos a minha história juntos. (Professora C)

O relato da professora E, no fórum de discussão, mostra que a mesma reconstrói, a partir da teoria psicanalítica, o seu entendimento a respeito da constituição subjetiva iniciada na infância no convívio familiar que vai ser importante para consolidação do sujeito.

Desde que nascemos a nossa estrutura psíquica é formada pelo que percebemos e pelo que sentimos à nossa volta. O carinho da mãe, a atenção, o desejo presente no olhar de quem acalenta o bebê, os cuidados especiais de que o bebê necessita são extremamente importantes na construção do psiquismo infantil. O amor que se sente na amamentação, na troca da fralda, pelo toque é o que forma a base emocional do sujeito. [...] Somos o que vivemos, o que sentimos. Nossos sentimentos se solidificaram em bases positivas ou negativas? Como fomos inseridos pela família no mundo em que vivemos? O que foi construído fica com a gente sempre, mesmo com o passar do tempo. E o infans é percebido na educação, na sala de aula, pela forma como agimos. E agimos da forma que aprendemos quando estávamos construindo e solidificando nosso psiquismo...quando éramos bebês. O que aprendemos desde bebê com nossa família é de extrema importância e nos acompanha durante toda a nossa vida em todos os nossos aprendizados. A modalidade de aprendizagem de cada indivíduo vai refletir em suas ações futuras dentro e fora da escola. **(Professora E – terça-feira, 29 de setembro de 2009, às 23:02)**

O processo de identificação acontece ao longo de toda a vida do sujeito e, mesmo adulto, ao longo da sua formação acadêmica, o docente se identifica com os seus professores, sendo muitas vezes influenciados por eles, conforme observamos nos trechos da entrevista que destacamos da professora D e de fragmentos da memória educativa da professora B.

Cheguei a UnB nas primeiras semanas completamente perdida, mas me espantou encontrar aqui uma pessoa de muita luz o professor D. que me mostrou o contrario do que muita gente falava, aqui também tinha gente; tínhamos aula no minhocão depois de uma aula na FE não sabia nem o que era então ele juntou um grupo que estava perdido dentre eles eu e nos levou até lá como me senti amparada e, naquele lugar, o professor A. sempre nos alegrando com suas poesias. Até hoje quando me lembro das dificuldades que encontrei pra estudar aqui me vem à cabeça o rostinho do D. Que pessoa de grande luz pena que nos deixou, mas quando nos deixos nos sentimos mais fortes ainda exatamente por que sabíamos que sua luta inicial conosco não foi simplesmente para que não desistíssemos para que chegássemos em algum lugar digo nós porque éramos um grupo que juntos chegamos à conclusão Ficou pra mim, o exemplo da simplicidade desses professores, da humildade, do compromisso de Ser professor de ser Pessoa. (Professora B)

Eu tive uma professora na Pós-graduação a M.C [...] ela foi fantástica, identifiquei-me muito com ela. Ela dava uma disciplina que eu não gostava não... É... E através da maneira, do amor que ela tinha pela profissão mesmo, ela soube envolver não só a mim como aos alunos e, ao final do curso, a gente passou a amar a disciplina (...), então é a questão do envolver mesmo o aluno, ter amor por aquilo que você faz. (Professora D).

Para Blanchard-Laville (2005), a identificação expressa um fantasma inconsciente e, ao obedecer a esse fim inconsciente, realiza um movimento de apropriação, não se tratando, portanto, de imitação simplesmente.

Chauvet (2008), em seu trabalho, considera que a identificação acontece de maneira consciente se o sujeito procura se parecer com o outro que lhe serve de ideal. Assim, a pesquisadora acredita que os educadores veem em seus antigos professores o modelo que os inspira ou inspirou em seu modo de agir, modificados pela singularidade de cada docente ao vivenciarem suas experiências na escola, buscam nesses antigos professores que lhes despertaram admiração, o referencial a ser seguido. Desta forma, os relatos destacados das entrevistas com ratificam a idéia de que os docentes tomam seus antigos professores como referência no seu fazer pedagógico.

[...] Eu optei por fazer História por causa dos meus professores. Embora eu não quisesse ou não imaginasse ser professor, apenas na universidade, eu sempre gostei de História por causa dos professores que eu tive. E Quando comecei na profissão procurei me identificar com eles. Professores que eu tive no Ensino Médio e depois os próprios professores na universidade (...). Eu comecei a definir que iria me tornar professor no decorrer do curso. Por influência dos meus professores na universidade também e comecei a me interessar pelas disciplinas que envolviam área de Educação, Pedagogia (...). E aí foi ao longo da minha trajetória lá na universidade que eu comecei a construir essa perspectiva de me tornar docente. (Professor A)

Muitas vezes, no contexto pedagógico, acontecem relações que aproximam ou afastam professor e aluno, isso fica evidente na fala da professora C em dois momentos distintos, no relato em sua memória educativa e na entrevista, nos quais a professora R. se deleitava ao vê-la apresentar seminário de Gramática, ao mesmo tempo, a aluna também se identificava com a professora.

Foi lá que me apaixonei por português e fui incentivada pela professora R. a seguir a carreira do magistério, ela se deleitava ao me ver apresentando seminário de gramática. Começara ali minha paixão pela área das Letras. (Professora C – Grifo nosso)

Olha eu lembro, eu não vou esquecer nunca disso, eu estava fazendo a oitava série e eu sempre gostei muito de português e essa minha professora da oitava série amava um seminário e eu nunca gostei de falar, você tá vendo que eu não gosto de falar de jeito nenhum, né? (Referindo-se ao fato de que fala bastante). Então que acontece, eu lembro como se fosse hoje, parece que vai passando um flash na minha mente e aí eu apresentando esse seminário e ela do nada disse assim (...) sabia que você daria uma ótima professora de português. Só que eu não levei aquilo a sério porque achei assim que a professora estava de zoeira comigo, né? *E todo mundo dizia que ela puxava o meu saco, mas acho que ela não puxava não, é porque professor costuma gostar de quem tira nota boa, né?* Mas era só em português, porque em matemática o negócio era terrível, então que que acontece, é, é... Eu respondi a pergunta? Então, *e essa professora ela me*

chamou muitíssimo a atenção e aí quando eu entrei no Ensino Médio, eu já entrei e escolhi essa área (...). (Professora C – Grifo nosso)

Desde muito cedo as crianças são educadas por seus pais que as introduzem na sociedade por meio da transmissão das demandas sociais. Chauvet (2008) enfatiza que os filhos são marcados pelos desejos daqueles que a educam, inscrevendo, assim, no inconsciente da criança, marcas dos desejos do Outro e da cultura, reconhecem-se nesse outro que a educa.

A criança, ao reconhecer-se no Outro, é atravessada pelos processos de identificação, ao mesmo tempo em que o sujeito vai se constituindo por meio dos processos de identificação, a transferência, outro fenômeno psíquico muito comum que se mescla de sentimentos contraditórios que vão do amor à hostilidade, vai sendo tecida no encontro com aqueles que são substitutos dos pais, reiterando, desta forma, as experiências vivenciadas no passado na relação com os pais, repetindo as mesmas emoções infantis que um dia sentiram.

Percebemos nos relatos das Memórias Educativas das professoras B e C como a transferência acontece de forma diferente. A professora B vivencia uma experiência positiva no contexto escolar, logo transfere sentimentos de afeição e amor para o ambiente que proporciona a experiência boa e agradável. Já a professora C, tem uma experiência negativa, cujo contexto educativo apresenta-se de forma hostil e punitivo, retribuindo com sentimentos de medo e terror, colocando-se sempre numa posição tensa diante da professora.

(...) num período de greve fui estudar na Escola classe Boa Esperança adorei (...). Nesta escola tive excelentes professores. Lembro-me do professor F. de matemática que maravilha ele ensinava com tanta facilidade com tanta tranquilidade, ficava tão fácil estudar e aprender matemática. Tínhamos apoio pra tudo nos momentos em que o ônibus não passava, os professores nos davam carona, chegávamos atrasados, mas chegávamos, tudo era feito em grupo e decidido tanto pelos professores e alunos, participávamos de atividades tanto em classe quanto extra - classe. (Professora B)

Após um ano de dura experiência fui estudar na escola de uma tia que era professora e dona da mesma. Lá aprendi a ler e escrever, a contar mais ou menos, descobri minha dificuldade com os números e a minha tensão com a matemática começou a despontar, pois só de pensar que quando eu errasse seria punida pela professora com a palmatória, eu gelava. O mais cruel, porém era a lição tomada de dois alunos por vez e quando errava era o coleguinha que dava bolo...ai que dor, era só nisto que eu pensava quando estava estudando, suava a mão, ficava nervosa e não conseguia memorizar a tabuada, era aterrorizante a sensação da palmatória em cima da mesa. Quando estava próximo ao fim da aula e a professora dizia que só iria embora quem desse a lição da tabuada correta eu já sabia que seria uma das últimas e provavelmente levaria uma bronca por não saber toda a

lição. O pior é que era uma bronca em sala e outra ao chegar em casa pois quando meu pai ia me buscar perguntava como tinha me saído na escola e então contavam que eu não tinha conseguido concluir a tarefa. (Professora C)

O professor, ao se relacionar com o aluno, pode reviver seus conflitos, atualizando-os no contexto atual e fazer suas exigências, levantar expectativas em relação ao aluno segundo o desenvolvimento da sua estrutura psíquica e da forma como constituiu o seu ego e o seu superego que foram peças importantes na formação do seu “(...) modo de ser, de querer saber, de amar, de odiar, de seduzir e se deixar seduzir” (MORGADO, 2002, p. 111), por isso mesmo passa a reviver, no contexto pedagógico, os modelos originais, transferindo e contratransferindo sentimentos que desencadearam os conflitos vivenciados no seu passado.

A professora C, no seu relato do Diário de Bordo, conta a experiência vivenciada com a professora M.J., em que percebe a hostilidade da professora para com ela. A antiga professora é lembrada pela professora C como uma pessoa que se incomodava com a maneira de ser da aluna, que era feliz e expansiva. Por isso, a aluna é vista como uma afronta, visto que era o oposto da professora e, sentir a hostilidade por parte da professora, faz com que se torne desinteressada e incapaz de aprender o conteúdo com tranquilidade.

Por ser meu primeiro ano na escola todos lançaram grandes expectativas e com isto certa pressão foi causada durante todo o ano. Era uma única professora para todas as matérias. A sisuda M. J., este era o nome da professora. Lembro-me que era incapaz de ser gentil ou falar algo que afagasse minha estima. E tudo isso pelo fato de ser uma criança feliz, gostava de conversar e sorrir, isto para ela, porém, era encarado como uma afronta. Talvez meu jeito de ser a incomodava, pois eu era o seu oposto ou ainda quem sabe o meu levado jeito lhe trouxesse à tona alguém que não gostava ou se identificava. [...]

Como relatado acima a professora não me dava colher de chá e sentia que sua empatia por mim não era favorável. Cada vez interessava-me menos pelas aulas e com isso as notas durante todo o ano ficaram na média, estudava só na véspera da prova, o que era um tormento, chegava a ter pesadelo na noite que antecedia a prova. Contudo, o duro era conseguir tirar média em matemática. Estudava, mas parece que não adiantava, não conseguia entender e por mais que me explicassem parecia em vão. Existia uma muralha entre mim e a matemática, muralha esta que perdurou até pouco tempo. Ainda está em fase de desconstrução. (Professora C)

O vínculo social é estabelecido mediante afeto, amor, identificação e transferência. Desta forma, podemos compreender que através das ferramentas conceituais da Psicanálise com leituras singulares sobre o humano, pode-se entender os mecanismos da transferência e de outros fenômenos psíquicos nas interações sociais e como acontece nas relações de autoridade que remetem à convivência primordial em que a criança apresentava

dependência total dos pais, e na qual sua vulnerabilidade fazia com que escolhesse o adulto como representante investido de autoridade que irá supri-lo de amor e libertá-lo do sofrimento (MORGADO, 2002).

A transferência acontece no contexto pedagógico porque o professor é revestido formalmente de autoridade para ensinar e, ao compreender esse fenômeno psíquico constituinte do ser humano, o professor pode, possivelmente, cometer menos erros na atuação pedagógica, lidando melhor com as transferências de seu aluno sejam positivas ou negativas, pois sabe que o mesmo reedita as pulsões de amor e ódio reprimidas na infância, atualizando-as no ato educativo, ao transferi-las para o docente. Desta forma, os professores, ao se apropriarem desses conceitos, fundamentados na teoria mediante a leitura dos textos sugeridos, são convidados a comentar a percepção acerca dos fenômenos transferenciais vividos por eles na relação com os alunos. Podemos perceber, no relato da professora B, como comparecem no cenário pedagógico.

Pensar as questões da transferência me fez lembrar o item abordado no meu diário de bordo em que num determinado momento acabei por transferir para a criança um sentimento que tinha em relação a mãe da criança construído e reconstruído ao longo do processo, percebo que foi a partir dessa noção de transferência que pude repensar a condição de ser professora. **(Professora B – sexta, 6 de novembro de 2009, às 22:41)**

A professora E, esclarece em seu Diário de Bordo sobre sua experiência de transferência enquanto aluna, conforme destacamos no fragmento abaixo.

Eu nunca fui uma boa aluna de matemática e depois de um episódio constrangedor que aconteceu comigo quando eu era estudante da quinta série do Ensino Fundamental, eu me tornei pior ainda. Todos os professores de matemática se tornavam chatos pra mim e ainda "tinham marcação" comigo. Ir às aulas da matéria era uma verdadeira tortura e eu não me interessava em aprender.

Recentemente aconteceu um episódio em que me vi transferindo a minha aversão pela matemática construída e vivenciada enquanto estudante. Numa disciplina sobre os problemas de aprendizagem na matemática, no curso de Pós graduação, tranferi toda a minha antipatia pra aula. Não sei se foi só tranferência da minha parte, mas já achei a aula uma chatice e o professor pior ainda. Sinto uma falta de vontade tremenda de estar presente e participar das aulas. Há pouco tive esta consciência e agora trabalho meus sentimentos para serem revertidos. É como se eu estivesse vivendo uma nova chance de fazer as pazes com a matemática e desfazer o grande nó que ela virou em minha vida. É isso aí turminha!

Beijos **(Professora E – sábado, 14 de novembro de 2009, às 20:24)**

A professora C reconhece a importância dos professores compreenderem o conceito de transferência, que lhes permita talvez repensar a sua prática em sala de aula.

É bastante válido pensar as questões transferenciais e de fato bom seria se os professores conhecessem tal processo, pois uma vez que se tem acesso a esta teoria a prática em sala de aula pode ser repensada, seja como professor ou aluno. Acredito que o processo transferencial está impregnado de forma tão contundente em nosso cotidiano que passa despercebido sem nem ao menos sentir que este exerce tamanha força sobre nossas ações. Quão poderoso é o nosso inconsciente!!! Entretanto, só percebemos este poderio quando dispomos a pensar sobre este e seu respectivo agir em nossa vida diária. E quando pensamos sobre este agir nos assustamos porque ficamos frente a frente aos traumas adquiridos durante toda uma trajetória escolar. Contudo, eis aí a grande oportunidade de não só repensar mas também de reelaborar tais traumas e tentar na medida do possível que sejam utilizados como armas de defesa ou ainda de ataque. Será que isto é possível?!

Pensemos sobre isso!! (**Professora C – segunda, 23 de novembro de 2009, às 16:22**)

6.5. Marcas que se inscreveram na trajetória escolar dos professores

A constituição do sujeito acontece mediante a interação com o Outro que vão acontecendo ao longo da trajetória de vida que se inicia muito antes do nascimento. Nesse percurso, reconhecemos que o processo educativo se destaca como condição essencial para que o sujeito seja inscrito em uma cultura, tornando-se, assim, parte dela e, por conseguinte, humano.

Lajonquiére (1999) assinala que o ato de educar carrega em si um saber existencial que, ao ser transmitido, marca o sujeito que passa a pertencer àquele contexto cultural, identificando-se com ele. Desta forma, trechos em que os sujeitos relatam em suas histórias marcas negativas inscritas durante o percurso de suas vidas como alunos, ao serem educados pelo Outro, também oferecem valiosas contribuições para pensarmos a constituição do ser docente.

Por ser meu primeiro ano na escola todos lançaram grandes expectativas e com isto certa pressão foi causada durante todo o ano. Era uma única professora para todas as matérias. A sisuda M. J. este era o nome da professora. Lembro-me que era incapaz de ser gentil ou falar algo que afagasse minha estima. E tudo isso pelo fato de ser uma criança feliz, gostava de conversar e sorrir, isto para ela, porém, era encarado como uma afronta. Talvez meu jeito de ser a incomodava, pois eu era o seu oposto ou ainda quem sabe o meu levado jeito lhe trouxesse à tona alguém que não gostava ou se identificava. O final do ano chegou e eu havia passado razoavelmente bem em todas as matérias, mas a matemática...
Recordo até hoje o olhar dela lançado sobre mim, foi cruel ouvir aquilo: “Ela vai para a recuperação e se não alcançar a nota reprovará!”
(Professora C)

Na quinta série, alguns professores tinham o costume de entregar as provas corrigidas aos alunos divulgando o nome e a nota de cada um em voz alta. Acredito que como uma forma de punição, quem tirasse nota vermelha ainda deveria devolver a prova assinada pelos pais. Tirar notas baixas já não era mais um grande problema pra mim, mas todas as vezes que eu era chamada pra buscar minha prova na mesa do professor eu me sentia triste e muito constrangida com a situação. Além disso, me preocupava o fato de ter que mostrar a prova aos meus pais e pedir-lhes que a assinassem.
Um dia, seguindo a “tradição” da entrega de provas por ordem de notas, a professora de matemática, S. começou a devolver as provas corrigidas. Disse antes de começar a entrega, que a ordem da divulgação seria decrescente, da melhor nota até a pior. E assim o fez. Esperando ansiosa pra ouvir meu nome ser chamado ia percebendo o montinho se desfazer na mão da professora. Até que ela chegou à última prova. Então ela olhou pra mim e disse “lavo minhas mãos com você.”. Com esta frase e passando uma mão na outra, como se as estivesse lavando, me entregou a prova. Como eu me sentava bem na frente de sua mesa, não precisei me levantar muito para alcançar o papel. Logo me sentei e fiquei quietinha em minha carteira. Nem para os lados eu olhei tamanha vergonha que senti naquele momento. Fiquei muito triste e com uma grande vontade de chorar. Mas me segurei e demonstrei não ter dado tanta importância para o que aconteceria. Ao final da aula muitos colegas vieram até mim pra ver minha prova, perguntar minha nota, falar comigo sobre a situação. Muitos riam de mim,

me chamavam de vários nomes e apelidos depreciativos. Diante daquela situação, me senti muito mal e saí da sala. Chorei bastante sozinha. Este fato me marcou demais. Ainda me lembro da expressão da professora.
(Professora E)

E entrou um professor, ele era um professor antigo na Fundação... Da Secretaria e ele tava explicando um conteúdo e não tava... Ele explicou uma vez o conteúdo eu não entendi aí eu falei assim: - eu não entendi o que o senhor explicou e ele explicou da mesma forma que ele havia explicado, ou seja, eu não ia entender do mesmo jeito, porque quando o aluno não entende daquela forma você tem que mudar o jeito de explicar e aí perguntei... E aí eu falei não entendi novamente. Aí ele pegou uma folha em branco e falou assim: - faz o seguinte assina aqui ó, assina seu atestado de burrice, porque não dá não. E na frente da turma e aquilo pra mim foi a morte, né? Eu parei literalmente, eu parei de estudar matemática eu comecei a tirar zero, zero, zero... E aquele ano eu reprovei em matemática, que foi um ano que já teve dependência então eu passei pro segundo ano devendo matemática do primeiro ano, mas foi exatamente isso. (Professora D).

De outro modo, experiências vivenciadas com antigos professores, ao transmitirem o conhecimento, muitas vezes marcaram positivamente os professores, conforme excertos extraídos da entrevista com a professora B e do relato da Memória Educativa da professora C.

Tinha um professor de História, professor H. ele não te dava o conteúdo todo. História é muito interessante, principalmente, se você vê um professor muito bom, né? Então [...] apresentava um pouco do conteúdo e aí falava: - agora vocês leiam sobre isso na página tal. E era muito difícil a gente deixar de ler. Então ia, chegava em casa [...] e curiosidade, né? Pra ler aquilo que ele falou e aí eu ia ler o que ele tinha colocado. E aí isso ficou como exemplo de professor. (Professora B).

Foi uma fase muito boa de minha vida e tenho boas lembranças, apesar de ter sido reprovada nesta escola no ano em que lá cheguei. Todavia, os acontecimentos dos seis anos posteriores amenizariam tal acontecimento, pois lá fiz amizades que até hoje perduram. Foi lá que me apaixonei por português e fui incentivada pela professora R. a seguir a carreira do magistério, ela se deleitava ao me ver apresentando seminário de gramática. Começara ali minha paixão pela área das Letras. Por incrível que pareça me afeiçoei ao professor de matemática e consegui melhorar um pouco, mas ainda assim algumas dificuldades persistiam. Gostava de todos os professores e até hoje tenho contato com alguns e vibram sempre ao me verem, por saber que pude chegar tão longe, pois percebem que fizeram parte de minha trajetória e que escrevemos a minha história juntos.
(Professora C)

Ao refletir sobre a importância da fala do professor na vida da criança, a professora E reconhece que as marcas negativas podem se inscrever através daquilo que é dito ao aluno e seus “efeitos” sobre ele, conforme trecho de sua entrevista destacada a seguir:

A gente não sabe o tanto que a nossa fala é importante na vida de uma criança. Que quando você chega... Eu acho assim os pais são extremamente importantes na formação, mas do outro lado tem o professor, porque o professor não é a mãe não é o pai, sabe, é o de fora. Se a mãe e o pai falam alguma coisa negativa, se o professor desfala aquilo ali, a criança pode acreditar, não é? E pode dar a volta por cima e mostrar pros pais que ele não é aquilo ali. Agora, se o professor reforça o negativo aí acabou, aí poxa, minha mãe, meu pai, o professor fala, aí é complicado, e realmente eu sou, não presto não, aí (risos) você vai, não é?

[...] eu ouvia muitas coisas ao meu respeito que, na verdade, não existe e eu acreditava nisso, é uma coisa engraçada, porque você deposita numa criança. Isso que eu acho que os professores deveriam mudar, sei lá. Você deposita numa criança uma coisa muito pesada quando você começa a falar que ela é daquela forma, porque ela acredita que é daquela forma ela cresce daquele jeito ali que você tá falando, porque vai passando de um pro outro, de um pro outro. As pessoas vão falando que você é de um jeito que você... Que... [...] Você começa a achar que é incapaz, então quando eu ia no quadro resolver qualquer questão, de qualquer matéria eu tremia, eu escrevia errado, eu não conseguia escrever, minha letra saia torta caindo e isso daí por quê? *Porque depositaram em mim essa insegurança e de talvez a minha experiência em sala de aula tenha sido tão insegura porque eu passei por tudo isso sempre.* (Professora E – Grifo nosso)

Em contrapartida, muitas vezes a postura do professor, sua atuação pedagógica, percebida como arrogante pelo aluno, marcam a relação com o conhecimento, desafiando o aluno, provocando respostas e atitudes de enfrentamento que desmentem o professor que pensa tudo saber e o aluno nada sabe. Neste sentido, a dedicação e empenhamento da professora B na disciplina de Química foi uma tentativa de desafiar o seu professor, conforme ela mesma relata.

[...] e o professor D. que a gente ficava lá, é uma manhã toda sofrendo nas provas dele, sabe? E eu tive uma relação com a Química muito assim, eu até achava que depois eu ia fazer Química porque, não porque eu gostasse de Química, mas era um desafio enfrentar o professor D., porque ele ia pra sala achando que a gente não sabia de nada. De fato eu não sabia, né? Mas ele... Ele instigava tanto a gente que ele queria, eu tô falando, mas é a nossa visão... Ele ia olhando a gente por cima mesmo, sabe e aquilo mexia comigo, sabe? Mexia a ponto de que a maioria das provas dele, minha mãe até guardava até um tempo desses, eu tirava SS, principalmente, quando ele colocava a gente naquele corredorão, aquilo pra mim, com aquele tanto de gente, eu achava que ali ele queria se sentir o poderoso, sabe? (Professora B).

Assim, percebemos nos relatos dos sujeitos que, nas suas vivências enquanto alunos, as marcas positivas ou negativas de seus antigos professores produzem “efeitos” em sua formação e por isso a importância de aprender a lidar com essas inscrições. Parafraseando o pensamento sartreano (Jean Paul Sartre), o que importa não é o que os outros fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós.

6.6. Memória Educativa: expressão subjetiva na formação docente

Reconhecemos que o ato de rememorar traz à tona fragmentos de experiências que marcaram a trajetória escolar do professor, um exercício revelador muitas vezes de emoções contidas, pelo qual o docente lança-se no campo do psíquico de sua constituição, visto que para Freud (1930) “(...) na vida mental nada do que uma vez se formou pode perecer (...)” (p. 78). Dos relatos de professores:

Interessante que só agora neste momento que estou a rememorar posso ver a discrepância de comportamento e desenvoltura. Como era distinto o meu proceder em ambos os ambientes. Nunca tinha parado para pensar sobre isto! Lembro-me que na escola era um tormento fazer trabalho em grupo, principalmente na quarta série, devido ao tratamento da professora que não era dos melhores ao meu respeito. (Professora C)

Minha trajetória escolar, infelizmente, não foi marcada por grandes momentos positivos. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental sentia dificuldades em algumas matérias. Por este motivo, ainda muito criança, já recebia apelidos de colegas e também de professores. Recuperações e reprovações marcaram minha vida escolar fazendo com que a relação entre os estudos e eu não fosse muito saudável. (Professora E)

Recordo-me dos primeiros dias, era um tormento ter que ir a aula, não sei o que acontecia, mas já ficava arredia na porta e ao perceber que estava sem a minha mãe chorava desconsoladamente a maior parte do tempo que passava, mas aos poucos fui acostumando. A escola era na rua de casa e estudávamos eu e meu irmão na mesma sala, acredito que era meu consolo ver que tinha alguém conhecido por perto. (Professora C)

No ano seguinte meus pais resolveram me matricular numa escola mais próxima de casa e um fato registrado foi num dia de prova que eu conversava alguma coisa com minha colega e a professora incisivamente disse que eu estava colando, só de ouvi-la esfriei por completo, quando vi, porém o seu semblante pensei: “Me meti numa encrenca!” e de fato até explicar o que tinha acontecido demorou. Dali em diante tomei pavor por prova e nessa época eu entrava em pânico e se a professora centrava o olhar em mim já ficava nervosa. (Professora C)

Moita (1995) destaca que a formação não se dá no vazio, mas em interações constantes com trocas de experiências e, ao acessar a maneira como cada sujeito se formou, pode-se introduzi-lo na dimensão singular de sua história, assim, perceber como cada um em seus contextos “(...) age, reage e interage” (p. 115) singularmente. Neste sentido, observamos que ao rememorem suas vivências escolares enquanto alunos, os professores resgatam algumas experiências dolorosas que tiveram, percebendo as atitudes de seus antigos professores como punitivas e por vezes interiorizando suas falas depreciativas.

[...] a minha memória me mostrou bastante isso que eu cresci de acordo com os olhares dos outros, eu acreditava no olhar dos outros. [...] Acredito que antes deste fato que relatei minha relação com a aprendizagem não era muito boa, mas depois do que ocorreu um grande bloqueio e medo de fracassar foi construído em mim. Marcas profundas se instalaram e caminharam comigo durante muitos anos, e algumas ainda se fazem presentes. (Professora E)

Eu lembro que foi uma experiência muito ruim quando eu reprovei a quarta série e de lá pra cá eu nunca mais me dei bem com a matemática. (Professora C)

Episódios como este aconteciam com frequência, além dos comentários que ouvíamos, tanto eu quanto os colegas, do tipo “Você é burro!” “Já te ensinei e você não aprende!” “Você não tem mais jeito!” O pior é que aos poucos fui introduzindo tais conceitos a meu respeito e em pouco tempo comecei a me sentir incapaz para muitas coisas no ambiente escolar. (Professora C)

Mesmo nas entrevistas, percebemos que alguns professores sentem a necessidade de rememorem o que lhes causou sofrimento no contexto escolar ou remetem ao fato da produção de suas Memórias Educativas ter possibilitado o acesso ao que provocou sofrimento, conforme destacamos.

Gente, desde a primeira série, eu só tive o prezinho de alegria. Quê isso?! Depois no segundo ano do Ensino Fundamental, eu comecei a ter aula particular. Na minha primeira série, eu tive o meu apelido de Lúcia já vou indo. Então, assim, é uma coisinha que parece que não é nada, é uma brincadeira inocente de professora que crianças espertíssimas ouvem e ficam te fritando. Os professores não sabem disso, né? Ou se sabem não querem ver, né? Então a criança sofre muito. Eu sofri demais, porque o tempo inteiro as pessoas falando, olha ela não fez, ela não vai, sabe? Essas coisinhas. Você imprime aquilo ali, você fala, caramba, realmente eu não consigo. Ah, fulana venha aqui na frente ler. Eu: - ah meu...Oh, Deus do céu, eu vou gaguejar, vou falar errado, não vou. Não sei fazer pontuação, não sei. Insegurança. Insegurança totalmente. Perdi muito tempo assim. *A gente não sabe o tanto que a nossa fala é importante na vida de uma criança.* (Professora E – Grifo nosso)

A “matéria-prima” veiculada pela memória educativa proporciona a compreensão do sujeito docente e da sua constituição enquanto pessoa e profissional, tornando-se mecanismo no qual o professor ouve a sua própria voz e, ao ouvir a palavra contida na enunciação mínima, constroem a sua verdade histórica, produzindo outra relação com o que vivenciaram o que possibilita reconstruir suas identidades “desencadeando um processo no qual o professor possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele, ou seja, o Ser infante no Ser Professor” (ALMEIDA, 2002, p. 4). Assim, ao relatarem suas experiências com a produção da Memória Educativa, seja nos Fóruns online ou nas entrevistas, os professores dão testemunho do que sentiram ao revisitarem suas histórias.

[...] só descobrimos o porquê de nossas atitudes quando refletimos sobre elas e tais atitudes uma vez pensadas devem ser refeitas, retrabalhadas na medida do possível, caso contrário não tem razão de assim ser, isto é, rememorar para quê se queremos continuar os mesmos pelo simples fato de nos defendermos dizendo que "somos assim mesmo"? Não será esta uma maneira de fugir de nós mesmos e de nossa própria história?! (Professora C)

Acredito que a Memória Educativa, nos faz reviver momentos em que muitas vezes não digerimos bem e ou encaramos como algo corriqueiro e normal mas que no fundo te marcou. (Professora B)

[...] e depois que eu escrevi, foi engraçado... Gente, pelo amor de Deus, eu não tenho nada de coisa boa para colocar, que coisa horrível. Como é que você faz isso, né? Mas, pra mim, foi positivo, foi difícil de começar a escrever, porque eu não tive muita coisa positiva, que, na verdade, não foi assim desespero, né? Mas, assim, eu comecei a entender algumas coisas, comecei a... Quando você vai lembrando, a memória vai começando a piscar, né? Algumas coisas adormecidas, algumas falas que ficaram ali que magoaram, outras legais que te levantaram e que você esqueceu, né? *A sua vida é tão dinâmica que você esquece das coisas, quando você para pra pensar, para pra lembrar, as coisas vão começando a surgir. Então, eu gostei de fazer, eu achei que ia ser mais difícil do que foi, eu achei inclusive que ia ser mais feio do que foi (risos). Pra mim, eu gostei demais porque eu comecei a ver que eu não sou o que imprimiram em mim, que eu sou melhor, sou mais segura e ponto, e...*
(Professora E – Grifo nosso)

E nessa experiência da memória também eu revisei muita coisa, tinha muita coisa que eu não me lembrava, sabe? E aquilo ali me fez até um bem mesmo, sabe? Me fez tirar de dentro de mim coisas que eu não recordava, que eu achava que não tinha me marcado, mas me marcou, porque eu me lembrei, né. Foi muito bom mesmo. (Professora B).

Para Moita (1995) o professor vai construindo sua identidade profissional na interface com o pessoal e, durante essa trajetória, as experiências vivenciadas na infância influenciam na relação com as crianças que serão educadas por eles. Alguns professores perceberam que a sua história, a sua experiência negativa na relação com o conhecimento pode interferir na sua relação com o aluno. Entendem que, ao reelaborar seus conflitos internos através da escrita de sua Memória Educativa, desinvestem-se das experiências e objetos primordiais, passam a ter novo olhar para sua profissão e aos vínculos que estabelece no contexto pedagógico, de certo modo possibilitando uma atuação mais significativa com novo sentido à prática pedagógica para que não se torne a "eterna revanche" com o passado.

Ele vai, pensa no que ele já viveu, né? E começa a desconstruir o que foi construído durante tanto tempo e quebra todos aqueles muros que atrapalhavam a vida dele começa a pensar que do mesmo jeitinho que ele sofreu por um professor ou por outro pode fazer a mesma coisa com outras crianças. Não é só... Quem disse que sou só eu dentro de uma sala de aula

que sofri, um monte de gente pode ter passado a mesma coisa que eu passei, né? *Por isso que eu acho que esse negócio da Memória Educativa interessante porque além de você mesmo, você pensa no outro, na criança que você tá ali educando, a educação não é só conteúdo de livro, obrigação... Ah, um mais um dois... Não, é muito mais [...]* (Professora E – Grifo nosso)

Quando eu identifiquei essa questão dessa memória eu falei assim: - opa, eu não posso falar qualquer coisa ao aluno, né? Porque eu posso marcá-lo. Então, eu tenho que procurar marcá-lo, mas não com algo que vai frustrar, negativo e sim algo positivo. Então a gente começa a ver a nossa vida, a questão da formação, as coisas influenciaram né?
(Professora D)

Percebemos então que ao escolher o magistério não foi a simples opção de querer ser professor, mas fatos marcantes em nossa caminhada nos levaram a esta escolha e que por muitas vezes nos vemos querer repetir aquilo que a nós foi feito, porém inconscientemente. Contudo, só descobrimos o porquê de nossas atitudes quando refletimos sobre elas e tais atitudes uma vez pensadas devem ser refeitas, retrabalhadas na medida do possível, caso contrário não tem razão de assim ser, isto é, rememorar para quê se queremos continuar os mesmos pelo simples fato de nos defendermos dizendo que "somos assim mesmo"? Não será esta uma maneira de fugir de nós mesmos e de nossa própria história?! Procurar nos conhecer é o melhor caminho para entendermos o que nos constituiu como pessoa e a partir disto auxiliarmos outros a percorrerem o percurso que lhes foi dado, no entanto de maneira mais visível e compreensível, não do todo porque este é de difícil acesso, porém de uma parcela significativa, a qual nos ajuda a lançar um olhar outro sobre si mesmo e conseqüentemente sobre o outro também. (Professora C)

[...] em especial este curso que tem me feito rememorar tantas outras situações que nem recordava, mas que, no entanto, ainda tem um peso relevante sobre minha forma de agir no que diz respeito a reconhecer minhas habilidades. O válido é que estas dificuldades hoje me sensibilizam no sentido de percebê-las com mais facilidade em meus alunos e de procurar lidar sabiamente em tais situações. Espero que eu não esteja causando este ou outro tipo de transtorno em meus alunos.
(Professora C)

Ao possibilitar o resgate do elo perdido com o passado, a Memória Educativa se apresenta como um dispositivo de ressignificação da identidade profissional e pessoal do professor, visto que ela não o deixa indiferente, mas o provoca intimamente no sentido de rever suas atitudes no domínio do atual. Essa provocação, possivelmente, possa levar o professor ao desejo de mudança, à transformação num movimento de desconstrução e construção da sua própria história. Afinal, parafraseando Tanis (1995) ao falar sobre a necessidade humana da história, precisamos rememorar a nossa história não para compreendê-la, mas para ressignificá-la, tornando o presente suportável e o futuro possível. Assim, ao relatarem suas experiências com a produção da Memória Educativa, os professores observam que é possível resgatar essa história e ressignificá-la com repercussões no ato educativo.

Dá pra gente perceber como, como... É... A gente muda, né? A postura, o... Tem um historiador o Eric Honstock que fala que conhecer a história, estudar a história só tem uma serventia que é a gente poder a partir do conhecimento do passado poder mudar nossa relação no presente e projetar o futuro, né? Se não for pra isso não tem serventia o estudo da história e perceber a minha trajetória olhar lá atrás e perceber eu agia assim e agora estou agindo dessa forma, isso serviu pra isso, serviu praquilo é importante, né? Então, fazer a construção dessa minha trajetória como professor serve pra me preparar pro que virá aí, né? Nessa nova... Novo modelo de ensino que ta sendo imposto que eu falei, né? Que exige muito mais do profissional de educação. Então isso é importante essa construção da minha Memória como professor e como aluno também. (Professor A)

De fato foi uma experiência ímpar e sem sombra de dúvida rememorar é um bem que todos deviam "ter acesso". A ação de trazer à memória o que nos constituiu o "ser de hoje" é simplesmente tentar perceber que nossas escolhas e ações estão intrinsecamente imbricadas às experiências vividas no passado. Entretanto, isto não é tão fácil de ser interligado a não ser que paremos e pensemos, assim como fizemos quando diante do computador ou de folhas em branco tivemos a dura missão de pensar em nós mesmos como ser constituído por uma trajetória singular. Quão difícil foi começar, todavia quando nos apercebemos tínhamos preenchido páginas inteiras... *E chegamos a algumas conclusões e a questionamentos outros resultantes do próprio ato de rememorar.* (Professora C – grifo nosso)

[...] adorei fazer o curso foi muito bom e reviver um pouco da nossa trajetória, né? E até entender, porque você busca conhecimento, porque que você tá buscando uma linha de pesquisa está esse tipo de professora e não o outro, sabe? Pra mim, foi muito bom fazer a Memória Educativa foi como... Eu revisei... Depois eu fiquei pensando, poxa, tanta coisa quando eu coloquei isso [...] *se todos os professores que fizesse uma memória da sua atuação profissional e revivesse a história de vida, sua história de vida, sua trajetória na educação enquanto aluno e enquanto professor, muita coisa mudava até pra ele mesmo, né? A gente reviver e modificar muita coisa, né?* (Professora B – Grifo nosso).

Ao serem questionados sobre o que representou revisitar a história de vida através da Memória Educativa, alguns professores remetem ao fato que esse espaço de reflexão ajudou-os a compreender a si mesmos, outros, entretanto, relatam da dificuldade em começar a escrever, da resistência em acessar a memória e trazer à tona aquilo que possivelmente os marcaram.

Noossa esse negócio da memória foi algo assim fantástico, fantástico. É... É... Eu lembro que eu tive muita resistência em começar isso. Por que que eu tive muita resistência? Primeiro, eu nunca tinha feito isso, né? Segundo, eu falei assim, mas pra que que a gente precisa gente parar, escrever e pensar sobre isso... E... E eu achei muito interessante porque comigo foi assim: eu relutei, relutei em começar... Mas... Sabe quando você vai deixando? Eu sei que eu tenho que fazer esse trabalho e vai deixando, vai deixando... Mas que quando eu sentei e comecei... Eu pensava assim não vou dar conta de fazer isso, porque eu não vou lembrar, porque vai ter um

monte de coisa que vai ficar e, né? Sei lá vai dar um salto grande de um pra outro... E eu lembro que quando eu sentei pra fazer esse trabalho, né? Essa memória... Nooossa eu não queria parar, porque aí uma coisa ia puxando a outra, ia puxando... E o de mais fantástico que eu pude perceber é que eu até então, eu mesma não sabia da minha história, né? Eu mesma não compreendia que trajetória foi essa, né? Que forma... Nunca tinha parado exatamente, nunca tinha parado pra pensar sobre isso, sobre essa trajetória, sobre essa questão do rememorar. E foi... Eu já sabia que isso era importante, mas na verdade diz que você só sabe quando você, na verdade, de fato faz e rememorar pra mim, foi assim, foi reviver, né? Foi encontrar em mim aquilo que eu de repente sabia, mas que... Sabe quando você não tem certeza? Então rememorar foi algo, assim, maravilhoso porque eu descobri coisas que eu não tinha resposta. Então o fato de escrever, o fato de contar pra mim, né? Porque eu senti contando pra mim. E. como é que foi isso? E tinha algumas coisas que estavam escondidas, que estavam nas entrelinhas [...]. (Professora C)

Senti uma certa dificuldade em começar a escrever minha Memória Educativa, mas logo que comecei a escrever, as lembranças vieram com facilidade e eu até gostei do resultado final. Alguns fatos rememorados me trouxeram explicações interessantes para situações que hoje consigo entender melhor. Acho que a dificuldade que senti durante a minha vida escolar me ajudou a escolher o caminho da psicopedagogia e assim ter o prazer de ajudar estudantes a desmistificar os problemas de aprendizagens que enfrentam em suas vidas. Todo sujeito é capaz de ter sucesso, mas para isso deve se sentir capaz de atingí-lo. (Professora E)

Então assim revisitar tudo isso pra mim, mesmo que eu tô me lembrando que eu me lembrei depois da memória, me fez entender um pouco de quem é a professora B, porque que eu sou assim, porque eu busco estudar tanto, porque são coisas que ficaram, é realmente uma vivência da Psicanálise que eu pra mim até então não tinha uma relação tão forte na Educação como eu vejo hoje que tem, por isso esse curso foi muito pontual pra mim. (Professora B)

Pode-se perceber a importância do resgate da história de vida através da produção da Memória Educativa no processo de formação, visto que é uma forma de reconhecer a dimensão subjetiva que atravessa a trajetória docente.

6.7. O sentido da formação docente atravessada pela Psicanálise

Maciel (2009), ao tratar da relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação, acredita que ambos, enquanto campos teóricos e práticos, podem funcionar na auto-criação do sujeito, visando à autonomia no espaço de encontro intersubjetivo. O encontro entre esses dois campos, para a autora, pode ser frutífero, pois historicamente começa com Freud e segue com os autores contemporâneos que escreveram sobre Psicanálise e Educação, possibilitando a criatividade e transformação, em que o “(...) ensino que dê espaço a nosso potencial narrativo, sem esquecer que somos dependentes uns dos outros na construção dessas narrativas, contribui para a existência de sujeitos mais presentes e atuantes na experiência do mundo e de si próprios” (p. 8).

Nos relatos dos sujeitos, destacamos os testemunhos da importância da interface Psicanálise e Educação para que o educador entenda os processos da constituição tanto de si mesmo enquanto docente quanto do aluno, independente do nível de ensino no qual está inserido.

[...] um olhar diferenciado, melhorou muito, assim, a minha... O meu olhar, sabe? Pro meu aluno, eu passei a entender mais porque que ele chegava agitado, a ter um pouco mais de paciência com a família, a ter um pouco mais de paciência com a própria mãe, sabe que eu passei a ter conhecimentos que eu não tinha e que me fizeram, é... Me clarearam assim em relação a minha atuação e às vezes, assim, até entender a atuação do meu próprio colega, saber porque que ele agia dessa forma, porque que a mãe chegava, passa o dia todo com o menino ali em casa, né?
(Professora B).

Hoje, [...] fazendo este curso sobre psicanálise na formação de professores, e pelo qual me apaixonei, cheguei a uma conclusão. Acredito que antes deste fato que relatei minha relação com a aprendizagem não era muito boa, mas depois do que ocorreu um grande bloqueio e medo de fracassar foi construído em mim. Marcas profundas se instalaram e caminharam comigo durante muitos anos, e algumas ainda se fazem presentes.
(Professora E)

[...] a gente começa a observar as coisas de outra forma alguns comportamentos, a gente começa prestar atenção de outra forma. A gente começa a entender algumas coisas. Olha, porque acontece isso na infância, porque que acontece isso. Por que essa criança cresceu assim... [...] Vamos começar pensar... Se a gente começar a ler todo o material que foi passado durante o curso, da psicanálise, da trajetória, né? A gente começa a entender melhor algumas coisas, alguns comportamentos, algumas formas de cada um agir. Eu gostei, achei que acrescentou demais.
(Professora E)

A contribuição riquíssima trazida para a Educação pela Psicanálise é a de se posicionar eticamente frente ao humano, difícil não?! Mas não é impossível!!
(Professora C)

Almeida, Domingues e Quast (2010) enfatizam que:

Na arte pedagógica não é diferente, o excesso de visão tecnicista nas didáticas, nas metodologias de ensino, nos métodos de avaliação e nos conteúdos propostos, solapou a visão do indivíduo como ser humano incondicional, indivisível e integral, destituindo-o da posição de unidade de vida, para quase máquina de aprender, aparelho com peças a serem desmontadas e “explicadas”. Havia a evidência de que a preocupação era com o que se obteria com o conhecimento, em detrimento de quem se tornaria. (p.3-4).

Nos fóruns de discussão sobre a interface educação e psicanálise, os sujeitos puderam refletir sobre a possibilidade de haver criatividade no contexto da prática pedagógica, assim se posicionaram:

Perceber e compreender o homem como ser criativo é acreditar que podemos fazer a diferença, e é dessa crença que a psicanálise compartilha e o professor é capaz de desenvolver essa criatividade no aluno. Segundo Nóvoa há um conhecimento realizado através da prática pessoal constituído e elaborado a partir da pessoa, Portanto existe sim espaço para a criatividade na arte pedagógica para tanto se faz necessário deixá-lo exercer a própria prática. **(Professora B – quinta, 10 de setembro de 2009, às 21:05)**

[...] Mais uma vez faço uso da palavra trazida pela colega: "Discutir criatividade é discutir o ser humano". O texto nos traz a idéia de que a Arte e a Psicanálise se unem, convergem, ou seja, a aproximação e adição no sentido dos termos "multidisciplinaridade e transdisciplinaridade" bem utilizados no texto. Dá sentido riquíssimo ao que tem se perdido em sala de aula que é a questão do criar do assumir quem realmente se é e fazer cair por terra idéias, conceitos e posturas, que na verdade não são do eu, mas do outro, pois é assim que a maioria dos alunos se sentem em relação ao conhecimento, sentem-se indiferentes por não serem autores deste, mas apenas repetirem, postergarem o que já está pronto há tempos. Acredito que seja isto. **(Professora C – sexta, 11 de setembro de 2009, às 18:18)**

Assim, pensamos que pelos relatos dos professores, esses julgam importante a formação docente que oportuniza o conhecimento de aspectos subjetivos da formação a partir do referencial psicanalítico.

6.8. Educação a distância: novas formas de interação na constituição do ser docente e construção do conhecimento

Dentre as ferramentas disponibilizadas pelo *Moodle*, o Fórum foi o mais utilizado pelo curso, pela praticidade, possibilitou a interação entre os cursistas que puderam discutir os temas propostos pela tutoria. O fórum tem por objetivo promover a reflexão após a leitura de determinado material didático, abrindo espaço para que os alunos ou cursistas atribuam significado às informações postadas (Silva e Silva, 2009).

Assim, ao promover a interação e reflexão, aproxima distância, oportuniza a colaboração, a socialização e o diálogo entre os participantes, promovendo a construção do conhecimento de forma coletiva (Kratowill, 2009) e a própria constituição do ser docente, tal como podemos observar em alguns trechos destacados dos fóruns de discussão.

Oi turma, espero encontrá-los bem! [...]

Mais uma vez faço uso da palavra trazida pela colega F: "Discutir criatividade é discutir o ser humano". O texto nos traz a idéia de que a Arte e a Psicanálise se unem, convergem, ou seja, a aproximação e adicionamento no sentido dos termos "multidisciplinaridade e transdisciplinaridade" bem utilizados no texto. Dá sentido riquíssimo ao que tem se perdido em sala de aula que é a questão do criar do assumir quem realmente se é e fazer cair por terra idéias, conceitos e posturas, que na verdade não são do eu, mas do outro, pois é assim que a maioria dos alunos se sentem em relação ao conhecimento, sentem-se indiferentes por não serem autores deste, mas apenas repetirem, postergarem o que já está pronto há tempos. Acredito que seja isto. **(Professora C – sexta, 11 de setembro de 2009, às 18:18)**

Muito interessante o texto proposto - Aspectos Psíquicos do Desenvolvimento Infantil de Leda Bernardino.

Desde que nascemos a nossa estrutura psíquica é formada pelo que percebemos e pelo que sentimos à nossa volta. O carinho da mãe, a atenção, o desejo presente no olhar de quem acalenta o bebê, os cuidados especiais de que o bebê necessita são extremamente importantes na construção do psiquismo infantil. O amor que se sente na amamentação, na troca da fralda, pelo toque é o que forma a base emocional do sujeito.

Acredito que seja possível fazer uma relação deste texto com a aula passada quando foi colocado sobre o desejo que existe no olhar, na voz, nos gestos da mãe para com seu bebê. Quando este desejo positivo é percebido, o bebê consegue se ver presente no mundo em que vive, consegue sentir seu lugar naquela família que o abraça com amor.

A afirmação de Celes me fez refletir sobre esta construção psíquica que acontece no início da vida. Somos o que vivemos, o que sentimos.

Nossos sentimentos se solidificaram em bases positivas ou negativas? Como fomos inseridos pela família no mundo em que vivemos?

O que foi construído fica com a gente sempre, mesmo com o passar do tempo. E o infans é percebido na educação, na sala de aula, pela forma como agimos. E agimos da forma que aprendemos quando estávamos construindo e solidificando nosso psiquismo...quando éramos bebês. . Acho que é isso...

Abraços (Professora E – terça-feira, 29 de setembro de 2009, às 23:02)

Olá.

Pensar as questões da transferência me fez lembrar como a colega S. o item abordado no meu diário de bordo em que num determinado momento acabei por transferir para a criança um sentimento que tinha em relação a mãe da criança construído e reconstruído ao longo do processo, percebo que foi a partir dessa transferência que pude repensar a condição de ser professora. **(Professora B – sexta, 6 de novembro de 2009, às 22:41)**

É bastante válido pensar as questões transferenciais e de fato quão bom seria se os professores conhecessem tal processo como comentou a colega P., pois uma vez que se tem acesso a esta teoria a prática em sala de aula pode ser repensada, seja como professor ou aluno. Acredito que o processo transferencial está impregnado de forma tão contundente em nosso cotidiano que passa despercebido sem nem ao menos sentir que este exerce tamanha força sobre nossas ações. Quão poderoso é o nosso inconsciente!!! Entretanto, só percebemos este poderio quando dispomos a pensar sobre este e seu respectivo agir em nossa vida diária. E quando pensamos sobre este agir nos assustamos porque ficamos frente a frente aos traumas adquiridos durante toda uma trajetória escolar. Contudo, eis aí a grande oportunidade de não só repensar mas também de reelaborar tais traumas e tentar na medida do possível que eles sejam utilizados como armas de defesa

ou ainda de ataque. Será que isto é possível?!

Pensem sobre isso!! (Professora C – segunda, 23 de novembro de 2009, às 16:22)

Desta forma, o “sujeito-professor”, em processo contínuo de formação, encontra o ambiente de aprendizagem virtual pulverizado pelo diálogo intersubjetivo entre os pares. A história singular desse professor deve fazer parte da construção do seu conhecimento como centro do processo, levando-se em consideração a sua subjetividade como questão prioritária, privilegiando o sujeito dessa aprendizagem investida das trocas de experiências que garantam a expressão subjetiva e o lugar onde possa re-pensar suas práticas pedagógicas. Assim, observamos que, nos fóruns de discussão, os cursistas passaram por vários momentos de reflexão sobre sua prática docente e a própria vivência enquanto alunos, articulando-as com os temas abordados.

Muito interessante pensar sobre as transferências que fazemos durante nossa trajetória escolar. Após o nosso encontro pude refletir sobre muitos pontos vivenciados e consegui identificar um ponto intrigante em minha história. Compartilharei um pedaço do meu Diário de Bordo para falar sobre transferência.

Eu nunca fui uma boa aluna de matemática e depois de um episódio constrangedor que aconteceu comigo quando eu era estudante da quinta série do Ensino Fundamental, eu me tornei pior ainda. Todos os

professores de matemática se tornavam chatos pra mim e ainda "tinham marcação" comigo. Ir às aulas da matéria era uma verdadeira tortura e eu não me interessava em aprender.

Recentemente aconteceu um episódio em que me vi tranferindo a minha aversão pela matemática construída e vivenciada enquanto estudante. Numa disciplina sobre os problemas de aprendizagem na matemática, no curso de Pós graduação, tranferi toda a minha antipatia pra aula. Não sei se foi só tranferência da minha parte, mas já achei a aula uma chatice e o professor pior ainda. Sinto uma falta de vontade tremenda de estar presente e participar das aulas. Há pouco tive esta consciência e agora trabalho meus sentimentos para serem revertidos. É como se eu estivesse vivendo uma nova chance de fazer as pazes com a matemática e desfazer o grande nó que ela virou em minha vida.

É isso aí turminha!

Beijos (**Professora E – sábado, 14 de novembro de 2009, às 20:24**)

Olá Colegas.

Fazendo a leitura do texto **Aspectos Psíquicos do Desenvolvimento Infantil - da Leda Bernardino**, retornei aos meus 12 anos de experiência na área de Educação Precoce onde lido dia - a- dia com crianças que apresentam TID - Transtorno no Desenvolvimento Infantil, atualmente estou trabalhando uma criança que apresenta transtorno porém não podemos classifica - lá como autista porém sua mãe afirma com todos as letras que a criança é autista, nossa experiência de trabalho versa de fevereiro deste ano até o presente momento, onde a criança chegou com dificuldades de contato olho a olho , ecolalia, e outras manifestações, procurei antes de mais nada reforçar a minha teoria de que estou lidando com uma pessoa e não com um diagnóstico, a mãe insistiu em trazer relatórios de psicólogos, terapeutas, neuro sempre reafirmando que se tratava de uma criança autista, tão era minha impaciência de declaradamente um determinado dia disse a ela que não me importava o diagnóstico que trabalharia com a criança e não com o diagnóstico que todos os sucesso e fracassos que pudéssemos passar seria por considera -lo como pessoa e não como um Autista, Asperger ou outra nomenclatura que ela procurasse. Olhou-me assustada e disse é o Pediatra dele também disse isso. Procurei saber a história anterior dele não relatada na entrevista inicial a mãe conta que o primeiro ano de vida da criança foi marcado por muito trabalho onde ela apenas via o menino quando saia e dormindo quando voltava, ao longo da conversa e após questionar que tipo de tratamento que seu filho hiperativo diagnosticado estava realizando ela me disse do uso da ritalina e dou um pouquinho pra ele também senão não consigo lidar com os dois, ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho procuro conversar com a mãe até que no último relatório que me entregou enviado pela Neuro diz " A mãe hiperativa com filho de 8 anos também hiperativo afirma que a criança é autista."

Resumindo que história esse sujeito hoje aos 4 anos carregou durante seus primeiros meses de vida, que modelo até o presente momento, que relações afetivas esta familia esta estabelecendo?

Ah. Hoje ele fala sem repetição e claramente, faz interação com o grupo, já apresenta marcha adequada para a idade.

Deixo abaixo um trecho do texto que destaquei por achar que ilustra bem os inúmeros casos de TID que recebemos em nosso dia - a - dia desde bebê até os 4 anos.

Sem esta instância – seu psiquismo – podemos encontrar crianças com capacidades cognitivas, psicomotoras, e mesmo afetivas, mas que estão desorganizadas, pois embora consigam fazer coisas, repetir palavras, sentir sensações, não têm acesso ao sentido, para entenderem a si próprias e o mundo que as cerca.

Apenas para refletir. **(Professora B – sexta, 18 de setembro de 2009, às 22:26)**

Podemos perceber também que mesmo na interação da tutoria com os cursistas há a socialização de experiências vivenciadas na docência permeada pela emoção, empatia e subjetividade.

Oi “B” e turma,

Fiquei emocionada ao ler o caso relatado, em especial porque já vivenciei situações semelhantes por diversas vezes.

Penso que o mais importante ficou muito claro no seu depoimento, sobretudo quando relata a evolução da criança: precisamos enxergá-la para além da sua deficiência ou limitação. A rotulação apenas nos paralisa e nos impede de tentar descobrir do que aquela criança é capaz.

Assim também, muitas famílias permanecem paralisadas por anos até procurar ajuda especializada. Muitas vezes, somos nós, professores, que descobrimos que há "alguma coisa de errado" com nosso aluno e sinalizamos para a família. Obrigada por compartilhar conosco um pouco da sua experiência e oportunizar essa discussão. **(Equipe de tutoria – quarta 23 de setembro de 2009, às 23:13)**

Oliveira (2009) enfatiza que a era digital, mediada pela tecnologia, modificou o conceito de tempo e espaço que adquiriram novos contornos, em que o sentido de tempo não diz respeito mais aos ponteiros do relógio que marcam horas e minutos. A distância é suprimida sem que haja o deslocamento, criando, assim, “(...) uma nova dinâmica entre espaço e tempo” (p. 94). Desta forma, nas entrevistas, perguntamos sobre o motivo de terem escolhido um curso de formação contínua com modalidade semipresencial, alguns professores apontaram para a possibilidade de ganharem tempo nessa modalidade de formação continuada sem precisarem se locomover.

Mas que essa questão do semipresencial, ela pesou muito, pesou, porque se fosse sei lá, digamos, todos os dias ou três vezes durante a semana nós não conseguiríamos fazer, né? Então essa questão do semipresencial pesou sim, por causa do tempo que nós não teríamos. Nós não teríamos esse tempo hábil de se locomover, né? Se fosse durante a semana, sei lá três, quatro vezes, nós não conseguiríamos. Isso facilitou muito apesar de no sábado a gente, às vezes, passar o dia inteiro, né? Saia de um curso e ia

pro outro, pra especialização. Mas foi tão enriquecedor que isso se tornou muito pequeno, né? A gente ia e a gente queria estar, né? É algo que você diz, ai, hoje eu vou fazer aquilo tudo, mas eu vou porque vale a pena, vai ser um momento muito rico, um momento muito proveitoso. (Professora C)

Eu sou professor de jornada ampliada, né? Quarenta horas, não dá pra o tempo inteiro está podendo me deslocar pra assistir aula, né? Então se o curso fosse stricto senso mesmo, presencial dificilmente eu conseguiria concluí-lo, né? Então o fato de ser semipresencial ter o espaço na internet pra postar os trabalhos, leitura dos textos, pra conversar com os colegas e com os professores facilita, né? É importante. (...) às vezes eu to lendo um texto em casa não entendo uma coisa e aí entro no Fórum, né? Já há um debate lá sobre determinado assunto, então, sem dúvida favorece muito. (Professor A)

Assim, compreendemos a modalidade a distância como possibilidade não apenas de promoção da educação continuada, mas de interação na constituição do ser docente que dia a dia reconstrói o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse trabalho, buscamos refletir sobre alguns aspectos relevantes abordados no corpus da pesquisa sem a pretensão de esgotarmos a temática da constituição docente. Priorizamos a trajetória do profissional da educação marcada pela história de vida, sustentada na dimensão pessoal e formação contínua de sua identidade/subjetividade tecidas no contexto sócio-cultural no qual está submerso. Entendemos, ainda, que a identidade docente está em processo de construção permanente, imantada pela subjetividade e singularidade, marcas, para sempre, dessa constituição.

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação é um ato complexo não cabendo, portanto, editar uma conclusão que dê garantias da amplitude da constituição docente no contexto escolar. Não há modelo que supra as demandas do sujeito do desejo que está sempre às voltas com o seu inconsciente, suas faltas – condição em que está imerso o humano que se constitui nos vínculos estabelecidos com o Outro.

Ao revisitarmos o contexto histórico da profissão docente, no qual delineamos não só a dimensão ideal da educação, mas as circunstâncias em que esse ofício foi sendo lapidado no imaginário social, cujos modelos tangenciaram ora a perfeição e completude ora os limites do sagrado, vislumbramos, parafraseando o poeta um presente repetindo o passado, pois está sempre às voltas com os resquícios, “pregnâncias” de um tempo que insiste em se fazer modelo, aos quais perseguimos na tentativa de alcançarmos a impossível educação ideal.

Nesta perspectiva, pensamos que o professor ao educar o seu aluno, além de estar implicado, historicamente, por modelos desejados de homem, concebidos no campo do imaginário e das idéias, também procura se identificar com os seus antigos professores que lhes serviram de modelos ideais. Não defendemos, entretanto, uma educação ausente de ideais, até mesmo porque o ideal nos impulsiona rumo à realização, mobilizando energias para a transformação, projetando o aluno em direção ao futuro. Todavia, demarcamos, neste estudo, um tipo de ideal pernicioso, que “estratifica” o aluno quando exige que esse cumpra um ideal de perfeição e completude que atende somente as demandas narcísicas do professor, distanciando-se da realidade do educando.

Revisitar a trajetória histórica da profissão docente, igualmente, reposiciona o professor diante da possibilidade de repensar o seu papel no cenário escolar, refletindo sobre que condições a constituição dessa identidade imbricada no contexto sócio-cultural, faz emergir um sujeito historicamente marcado. Ao mesmo tempo, desvela outra face desse profissional marcado pela dimensão pessoal, circunscrita pelas vicissitudes do psiquismo,

de um inconsciente que o impede de ser senhor de suas próprias ações e de onde, em grande parte, advém o sujeito que ensina e o que aprende. É desse sujeito do consciente, do conhecimento que abre a porta para o sujeito do inconsciente, que a nossa pesquisa se ocupa, da sua trajetória de constituição, confluência de todas as tramas que vão formando a identidade docente, tecendo o caminho, o percurso atravessado pelo histórico, o institucional e, principalmente, a personalidade do professor que contracenava juntamente com o aluno no cenário pedagógico.

Assim, entendemos, pela análise e interpretação dos dados que, na formação docente, deve-se observar também a dimensão pessoal dessa identidade do professor constituída nos processos de identificação que vão desenhando o seu jeito particular de atuar no contexto escolar e na maneira como estabelece os vínculos afetivos com os seus alunos e a relação com o conhecimento.

Durante o processo de análise e interpretação dos dados, compreendemos que a trajetória de formação do sujeito docente é marcada pela subjetividade que vai se constituindo durante o percurso de vida, que começa na infância e estende-se até a idade adulta, inscrevendo em sua história pessoal assinalada pelos processos de identificação tecidos de marcas positivas e negativas que foram significadas de forma peculiar conferindo ao professor um “estilo” em seu modo de atuar no cenário da sala de aula.

Conforme os escritos de Freud, os fatos que não são compreendidos retornam como almas penadas, sem repouso até serem resolvidos e encontrarem a libertação. Assim, pensamos que, possivelmente, ao resgatarem suas histórias de vida por meio da Memória Educativa, os professores puderam refletir sobre as vicissitudes que vão organizando a subjetividade humana e, por conseguinte, a subjetividade docente, inscritas pela ordem dos desejos inconscientes, ressignificando, de alguma forma, a história que o prende ao campo do seu infantil, promovendo a sua libertação.

O resgate e ressignificação da história de vida docente, por meio da Memória Educativa, privilegiam a formação voltada para o sujeito e a sua subjetividade na qual a fala/escuta revela a maneira de ser e estar na profissão, possibilitando a reflexão sobre a identidade profissional que se torna a extensão da própria pessoa marcando o jeito pessoal de atuar no cenário escolar.

Como enfatizou Millot (1987), ao verbalizar-se, o professor reconhece as características de como se desempenha concretamente na profissão, mobilizando, possivelmente, energias para que ocorra uma transformação efetiva na forma como lida na profissão.

Pensamos, entretanto, que falar sobre si mesmo não é fácil, demanda coragem, pois vai contra as próprias convicções sobre si mesmo, parafraseando Blanchard-Laville (2001), o professor deve assumir o risco de “se dizer” para que, ao se conhecer, ouvindo de si

mesmo o que o perturba, o incomoda, possa também conhecer sobre o outro e compreendê-lo e dizer sobre esse outro. Nessa ótica, a educação, possivelmente, possa transitar no campo da possibilidade, articulando-se dentro de uma realidade que põe em destaque o sujeito e a sua trajetória marcada pelo desejo e vicissitudes, inscrevendo-o no campo do humano.

Nesta pesquisa se propôs a estudar sobre a trajetória da constituição do ser professor, tendo como referencial teórico para além das concepções advindas do aporte psicanalítico, a historicidade de diferentes momentos pelos quais a humanidade tem atravessado e construído os projetos educacionais, perseguindo a “areté” reconfigurada a partir da tradição clássica dos gregos.

Por isso mesmo, reafirmamos que, neste trabalho, produzido a partir do curso de extensão Trajetórias de formação de professores: memória educativa e Subjetividade, no qual dentre os professores inscritos, cinco (5) aceitaram participar como sujeitos de pesquisa, sabendo à priori que a Psicanálise seria utilizada como referência teórica do estudo, tem-se clareza que não se presta a qualquer tipo de generalização, contudo, foi possível delinear aspectos dos processos de constituição do ser docente e da sua trajetória.

Assim, compreendemos que os processos psíquicos recortados neste trabalho a partir dos conceitos psicanalíticos de estágio do espelho, identificação, transferência e ideal do eu são expressões também do próprio desenvolvimento da história da Educação, dos projetos educacionais e em especial do “ideário pedagógico” na formação de professores, ou seja, na constituição do ser professor.

Enfim, subscrevendo Lacerda Segunda (2011), possamos concluir que nos enredamos na rede relacional, construindo vínculos identificatórios que balizarão o processo de escolhas. Dentre estas, a questão da “escolha” profissional aparece como uma das mais significativas, visto que, ao escolher uma profissão, escolhemos não só o que fazer, mas, sobretudo, quem ser!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**, tese de doutorado, IP/ UnB. 2001.

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar**. In: Anais do IV Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI/USP, 2002, São Paulo. Scielo- Scientific Electronic Library On Line, 2008.

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de, DOMINGUES E QUAST. (2009) **Sol e lua: casamento possível? Reflexões sobre a teoria da criatividade na psicanálise e a formação do professor de arte**.

ALMEIDA, Sandra Francesca C. de. **Psicologia, Psicanálise e Educação: três discursos diferentes? In: BUCHER,R. ; ALMEIDA, S. F. C. de (Orgs.). Psicologia e Psicanálise: desafios**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994, 2 ed. Revisada.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith ; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed., São Paulo, Moderna, 2006.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

CHASSEGUEL-SMIRGEL, Janine. **O ideal do ego**. Trad.: Francisco Vidal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CHAUVET, Márcia Barra Milhomens. **Identidade Docente e suas implicações no trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco: uma leitura psicanalítica.** Brasília: UNB, Dissertação de Mestrado, 2008.

CIFALI, Mirelle e IMBERT, Francis. **Freud e a Pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. **Variações do lugar do objeto na psicanálise freudiana.** In: SIMÃO, Livia Mathias, SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de, COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. **Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;** tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DINIZ, Margareth. **De que sofrem as mulheres-professoras?** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FERRARI, Andréa Gabriela e ALCÂNTARA, José Vicente N. **Estádio do espelho, identificação e constituição subjetiva: algumas considerações.** Pulsional, Revista de Psicanálise. Artigos p. 7-14. Ano XVII, n. 178, junho/2004.

FREUD, Sigmund. (1909). **Notas sobre um caso de neurose obsessiva.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. (1914b). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. (1912). **A dinâmica da transferência.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1914). **Sobre o Narcisismo: uma introdução.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. (1917). **Luto e Melancolia.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. (1923). **O ego e o Id.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. (1930). **O mal-estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1933[1932]). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas.** São Paulo, Editora Ática, 1993.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008,

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: As histórias de Vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

JAEGER, Wener. **Paidéia: a formação do Homem Grego.** Martins Fontes

KRATOCHWILL, Susan. **Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva dialógica a partir do fórum on-line.** In: SILVA, Angela Carrancho da (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: o mestre do impossível.** 3.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

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

LAJONQUIÈRE, Leandro. **“O professor no divã”.** Caderno Educação do Jornal Folha Dirigida. São Paulo, 2004.

LAPLANCHE, Jean ; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEGNANI, Viviane Neves ALMEIDA, Sandra Francesca C. de (2002). **A idealização do ato educativo: Efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares.** Revista Estilos da Clínica, vol V, (8), 94-111.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 7.ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

MACIEL, Maria Regina. **Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. Interface (Botucatu) vol. 9, nº 17, Botucatu: Mar/Aug 2005.

MANACORDA, Alighiero. **História da Educação**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., Brasília, INL, 4.ed. Reimpressão, 1975.

MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. (1989). **A pesquisa qualitativa em Psicologia – fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC- Ed. Moraes.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1987.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da Sedução na Relação Pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2002.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

NASIO, Juan-David. **O prazer de ler Freud**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História, 1500-2000**. 2.ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Márcia Regina Mendes. **Psicanálise e Educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência**. In: Anais do V Colóquio do

Lugar de Vida/ LEPSI/USP, 2006, São Paulo. Scielo- Scientific Eletronic Library On Line, 2008.

OLIVEIRA, Leila Assis Mascarenhas de. **Ambientes virtuais e psicopedagogia: reflexões e novos desafios.** In: SILVA, Angela Carrancho da (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLASTINO, Carlos A. **O primado da Afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PLASTINO, Carlos A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRAZERES, Sandra Mary Gonçalves. **Constituição da Subjetividade Docente: as implicações na prática educativa.** Brasília: UNB, Dissertação de Mestrado, 2007.

RAMOS, Wilsa Maria e MEDEIROS, Larissa. **Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.** In: SOUZA, Amaralina Miranda, FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs). Educação a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, Helenice F. Oliveira. **Nos confins do ideal: identificação, sublimação e crueldade.** Acesso em 15 de janeiro de 2011 em: www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong.../TR_4143.pdf.

ROUDINESCO, Elizabeth ; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

SAFRA, Gilberto. **Investigação em Psicanálise na Universidade.** Psicologia USP, v. 12, n. 2, São Paulo, 2001.

SEGUNDA LACERDA, K. M. M. de. **Memorial: uma escrita de si.** Dissertação de Mestrado – FE/UnB, 2011.

SILVA, Angela Carrancho da e SILVA, Christina Marília Teixeira da. **Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem.** In: SILVA, Angela Carrancho da (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2009).

SOUZA, Amaralina Miranda de, REGO, Elizabeth Danziato e CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades.** In: SOUZA, Amaralina Miranda, FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs). Educação a Distância: Comunidade de Trabalho e

Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. **Os professores escutam a Psicanálise – mas quais foram os efeitos.** In Mrech, Leny Magalhães (Org). **O impacto da Psicanálise na Educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

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

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANEXOS

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sujeito da pesquisa

(nome): _____

RG _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()

Endereço: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: _____

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2009.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação na condição de sujeito da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito da Pesquisa: Trajetórias de constituição do ser docente, desenvolvido pela mestranda Jezabel Gontijo Machado de Oliveira e orientada pela Profª Drª Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação/UnB, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa quanto à metodologia;
- c) Liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e/ou prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2009.

DADOS DO ENTREVISTADO

O objetivo dessa ficha é coletar alguns dados que visam identificar características

iniciais quanto à formação e atuação docente dos sujeitos que participarão da pesquisa de mestrado sobre o tema: **Trajetórias de Constituição do ser docente.** É válido ressaltar que a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa permanecerá em sigilo.

Por gentileza, completar todos os dados abaixo:

NOME: _____

SEXO: M () F ()

IDADE: _____

TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO _____ ANOS _____ MESES

REGIME DE TRABALHO: () 20H () 40H () 60H

TIPO DE ESCOLA: () PÚBLICA () PARTICULAR

MODALIDADE: () ENSINO REGULAR () ENSINO ESPECIAL () EJA

NÍVEL DE ENSINO: () EDUCAÇÃO INFANTIL

() ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 5º ANO

() ENSINO FUNDAMENTAL: 6º AO 9º ANO

() ENSINO MÉDIO

() ENSINO SUPERIOR

FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO: _____

ANO: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

OUTRAS FORMAÇÕES: _____

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que o/a levou a ser professor (a)?
2. Houve influência da família ou de algum professor na escolha dessa profissão?
3. Como você se sente na “pele” de professor (a)?
4. Quais os prazeres e alegrias fazem parte do seu dia-a-dia como professor?
5. Que dores, angústias e sofrimentos fazem parte do seu cotidiano enquanto professor?
6. A sua maneira de ser enquanto pessoa e a sua história de vida interferem no seu jeito de ensinar, de se relacionar com os alunos e de ser professor (a)?
7. Como você se percebe enquanto professor (a)?
8. Para você, como seria o professor ideal? Liste algumas características que não poderiam faltar nesse professor.
9. Em sua opinião, até que ponto a aprendizagem do aluno e a forma de se relacionar com o conteúdo têm ligação com a postura do professor?
10. Há algum modelo de professor com o qual você se identifica?
11. Como foi o seu processo de formação, que percursos você fez para se tornar professor?
12. Como você vê o papel do professor na atualidade?
13. Quais os comportamentos dos alunos em relação aos estudos, à disciplina e aos professores?
14. O que te levou a fazer o curso de extensão Trajetória de Formação de Professores: Memória Educativa e Subjetividade, em 2009?
15. Que aspectos relevantes o curso trouxe para a sua prática pedagógica?
16. O que o motivou a escolher um curso de formação contínua com modalidade semipresencial?
17. O que representou para você revisitar a sua história de vida através da produção da sua Memória Educativa?

FÓRUM DE DISCUSSÃO ONLINE

Módulo I

O Módulo I foi dividido em dois tópicos temáticos: Estatuto Epistemológico da Psicanálise e A Infância. Neste módulo trabalhou-se a interface Educação e Psicanálise. Cada parte ou tópico temático é composto por dois Fóruns de discussão, ferramenta cujo objetivo é a participação e aprendizagem dos cursistas.

PARTE I: Estatuto Epistemológico da Psicanálise.

Fórum 01: Formação ou En(formação)? – sábado, 15 de agosto de 2009, às 11:52

O primeiro fórum de discussão teve como tema A práxis docente e o sujeito do desejo. O debate foi mediado pela equipe de tutoras a partir de dois questionamentos e dos textos apresentados para leitura:

1. **As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a Educadores, de Rinaldo Voltolini.**
2. **Educação e Psicanálise: desafios e perspectivas, de Luiza Mendes Rubim e Vera Lopes Besset.**

Questões que nortearam a discussão no Fórum:

-Os cursos de formação docente têm possibilitado aos professores uma reflexão sobre a sua prática e as possibilidades de transformação desta?

-Existe uma preocupação, nestes cursos, com o reconhecimento e a significação da pessoa do professor no exercício da sua profissão?

Equipe de Tutoria – sábado, 15 de agosto de 2009, às 11:52:

Olá Pessoal! Estamos iniciando nossas discussões sobre a Trajetórias de Formação. Sejam todos bem vindos!

Durante esta semana, vamos "conversar" um pouco sobre o nosso ofício, a práxis docente e suas especificidades, a partir da leitura psicanalítica.

Para mediar nosso fórum apresentamos dois questionamentos:

Os cursos de formação docente têm possibilitado aos professores uma reflexão sobre a sua prática e as possibilidades de transformação desta?

Existe uma preocupação, nestes cursos, com o reconhecimento e a significação da pessoa do professor no exercício da sua profissão?

Leiam o texto teórico da semana e participem!

um grande abraço,

Equipe de Tutoria

Professora E – sexta-feira, 21 de agosto de 2009, às 17:47:

Oi turma!!!

Estou muito feliz em participar deste Curso e nos Fóruns compartilhar com vocês experiências, pensamentos, dúvidas... Além de aprender muito com todos os colegas.

Durante minha formação no curso de Letras senti que a gramática e a literatura tinham um peso bem maior do que a didática e a prática em sala de aula. Durante o estágio supervisionado, realizado somente em duas semanas, senti dificuldade, senti falta de ter aprendido e praticado o "como fazer".

Acredito que, assim como o conteúdo da língua portuguesa, a prática tem grande valor e contribui muito para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Na verdade acho que aprendemos muito mais no cotidiano escolar. É a experiência que ensina o que fazer em determinadas situações. É o dia-a-dia que nos desperta a vontade de aprender mais para nos superarmos e superarmos os problemas que se apresentam.

Espero que os cursos de graduação tenham a preocupação de formar professores preocupados em ensinar de uma forma verdadeira. Que o professor seja e se sinta valorizado pelo trabalho que faz com amor e vontade de fazer a diferença no aprendizado do aluno.

Beijos

Equipe da Tutoria – domingo, 23 de agosto de 2009, às 21:07:

Olá pessoal!

Espero que todos estejam tendo um excelente domingo! (...) A propósito, e retomando o convite de leitura desta semana, em seu texto - **As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores** - o Rinaldo Voltolini faz algumas considerações a este respeito. Vamos discuti-las?

Aguardo contribuições, um grande abraço e uma excelente semana a todos,

Obs:O texto do Rinaldo está no link - Texto 01 - na página principal do nosso curso.Qualquer dificuldade, estamos à disposição.

Professor A - domingo, 23 de agosto de 2009, às 21:20:

Meu curso universitário de História também buscou formar Historiadores e não docentes de História. Mas eu penso? Terá sido isso errado? Creio que não. Penso que no que se refere a História, pois não posso falar de outros cursos, deve ser assim. O historiador não deve ser só docente ou pesquisador, deve ser os dois e com igual competência. Quando decidi, já na metade do meu curso, que pretendia ser professor fui buscar a qualificação para isto. No departamento de História encontrei professores que contribuíram para minha formação docente, e outros que não e fui buscar nas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação - não só as obrigatórias - a formação docente desejada. O que quero explicitar é que não é o Curso quem faz o aluno e sim o contrário. Daí a minha concordância com a importância da formação continuada. As

graduações se constituíram dessa forma há muito tempo e esta característica, de se ocupar mais da pesquisa que do ensino, se constituiu em uma permanência histórica. Não pretendo criar aqui uma polêmica vazia, mas de fato e com efeito, devemos é perguntar a nós mesmos professores se temos buscado corrigir nossas deficiências docentes e transformar nossa prática pedagógica para melhor. O texto proposto aponta uma característica estrutural da pedagogia que é buscar uma imagem ideal do homem. Nós Professores buscamos uma imagem ideal dos nossos cursos, militantes e preocupados com a educação, penso que assim como não existe a neutralidade da ciência, não exista também este tipo de curso militante.

Professora B – segunda, 24 de agosto de 2009, às 12:01:

Fiz o curso de Magistério no ano de 1996 concluí em 1998 iniciei o curso de Pedagogia na UnB, desde 1997 atuo como professora e deste minha formação tenho participado de cursos de formação seja de extensa de poucas experiências que levam os professores a refletirem sobre sua própria prática, acredito que quando o professor começar a ser instigado verdadeiramente sobre sua prática com certeza haverá transformações o que possibilitará ao professor reconstruir seu caminho ao longo de sua experiência e do seu dia - a dia. Pensar o professor enquanto pessoa infelizmente têm sido tratado por poucos autores e como esse processo ainda está engatinhando tão pouco há esse trabalho proposto nos cursos de formação de professor.

Por ACREDITAR na proposta deste curso é que estou aqui pois poucos têm a proposta de tratar o professor enquanto Pessoa.

Professora D – segunda, 24 de agosto de 2009, às 20:18:

Infelizmente algumas Instituições de Ensino que formam professores não visam o aperfeiçoamento dos mesmos quanto docentes, pois a comercialização destes cursos está em alta, proporcionando com isso, profissionais com dificuldades em exercer seus ofícios.

Fico muito feliz ao perceber que existem pessoas que se preocupam com a nossa formação e grata pela atenção em que todo o grupo nos tem concedido.

Professora C – terça, 25 de agosto de 2009, às 21:37:

Temos percebido a dificuldade que é assumir postura argumentativa frente a tantos questionamentos complexos não é mesmo?!

O primeiro é a respeito dos cursos de formação e a preocupação destes em relação ao reconhecimento da pessoa do professor.

O que dizer ou como responder? É verdade o que os colegas tem respondido, isto é, que há grande deficiência em nossos cursos de graduação, mas o que esta por trás disso? O texto de Rinaldo Voltolini traz algumas considerações a respeito disto. A partir da leitura é válido pensar que o nosso foco maior está em pautar as dificuldades e não em pensá-las, porque aquelas já são de conhecimento de todos, nossa responsabilidade é ir além, em busca de algo que transite satisfatoriamente no espaço a que todos estamos imersos, o espaço institucional, como já foi apresentado por alguns colegas como o motivo dificultador de caminhar e pôr em prática o que realmente acreditamos ser o melhor.

O texto fala a respeito da transmissão de um legado cultural que toda instituição tem e nós como educadores também temos o nosso legado e o que estamos fazendo com ele,

omitindo devido as fortes pressões trazidas pela instituição, mas será que é só este o motivo que nos paralisa? O processo é bem mais longo do que imaginamos, afinal o que nos levou a fazer o curso que fizemos, porque licenciatura, era isto mesmo que queríamos? Infelizmente poucos de nós refletimos sobre a tarefa de ser um educador, pois é mais que uma mera profissão é optar por conhecer além de aprender a lidar e sobressair dia após dia na "relação produtiva com o impossível". Não será isso o que A.C. quis dizer com "educação verdadeira"?!

A contribuição riquíssima trazida para a Educação pela Psicanálise é a de se posicionar eticamente frente ao humano, difícil não?! Mas não é impossível!!

Pensemos então na possibilidade de não fixarmos nosso olhar nas queixas, mas tentar encontrar nestas ou a partir destas alternativas que pelo menos nos aproxime do tão desejado ideal de homem, o qual perpassou todas as fases históricas e prevalece até hoje.

Algo fantástico na contribuição de S. e que vem acalhar ao que quero dizer é que nós como educadores/professores "não ensinamos apenas o que conhecemos, mas o que somos no dia a dia", não será esta última bem mais que a primeira?!

Se concordamos com isso nossa responsabilidade é bem maior e mais valiosa do que imaginamos, porque contribuimos para formar acima de tudo pessoas e por instruí-las para a vida como um todo e não apenas parte desta.

Refletamos sobre estas coisas...

Equipe de Tutoria – quinta, 27 de agosto de 2009, às 07:54:

Olá turma!

Estou adorando ler as contribuições de vocês e, em especial, porque percebi que já começaram a interagir uns com os outros, articulando as ponderações e percepções do texto da semana com as perguntas deixadas para reflexão.

Bom, penso que está na hora de apimentar um pouco mais esta discussão....rs...

Que tal refletirmos um pouco mais sobre essas "vicissitudes" de que fala o Voltolini no seu texto? O que temos feito diante delas no dia a dia da escola, na sala de aula? Que postura temos tido diante destas dificuldades, que são inerentes ao nosso ofício?

Espero as contribuições.....

um abraço.

Professora B – sexta, 28 de agosto de 2009, às 22:11:

(...) falar da Pessoa enquanto professor têm sido ponto importantíssimo para a Formação do professor.

Abraços.

MEMÓRIA EDUCATIVA

Professora C

Minha trajetória escolar foi marcada por percalços e as relações com a escola desde o início foram complicadas. Recordo-me dos primeiros dias, era um tormento ter que ir a aula, não sei o que acontecia, mas já ficava arredia na porta e ao perceber que estava sem a minha mãe chorava desconsoladamente a maior parte do tempo que passava, mas aos poucos fui acostumando. A escola era na rua de casa e estudávamos eu e meu irmão na mesma sala, acredito que era meu consolo ver que tinha alguém conhecido por perto.

Após um ano de dura experiência fui estudar na escola de uma tia que era professora e dona da mesma. Lá aprendi a ler e escrever, a contar mais ou menos, descobri minha dificuldade com os números e a minha tensão com a matemática começou a despontar, pois só de pensar que quando eu errasse seria punida pela professora com a palmatória, eu gelava. O mais cruel, porém era a lição tomada de dois alunos por vez e quando errava era o coleguinha que dava bolo....ai que dor, era só nisto que eu pensava quando estava estudando, suava a mão, ficava nervosa e não conseguia memorizar a tabuada, era aterrorizante a sensação da palmatória em cima da mesa. Quando estava próximo ao fim da aula e a professora dizia que só iria embora quem desse a lição da tabuada correta eu já sabia que seria uma das últimas e provavelmente levaria uma bronca por não saber toda a lição. O pior é que era uma bronca em sala e outra ao chegar em casa pois quando meu pai ia me buscar perguntava como tinha me saído na escola e então contavam que eu não tinha conseguido concluir a tarefa.

Episódios como este aconteciam com frequência, além dos comentários que ouvíamos, tanto eu quanto os colegas, do tipo “Você é burro!” “Já te ensinei e você não aprende!” “Você não tem mais jeito!” O pior é que aos poucos fui introduzindo tais conceitos a meu respeito e em pouco tempo comecei a me sentir incapaz para muitas coisas no ambiente escolar.

Acredito que um dos fortes motivos para não me fechar e isolar-me no meu casulo foi a EBD (Escola Bíblica Dominical). Desde pequena eu e meus irmãos frequentávamos esta maravilhosa escola onde aprendemos a amar a Deus e a conhecê-lo. Interessante que só agora neste momento que estou a rememorar posso ver a discrepância de comportamento e desenvoltura. Como era distinto o meu proceder em ambos os ambientes. Nunca tinha parado para pensar sobre isto! Lembro-me que na escola era um tormento fazer trabalho em grupo, principalmente na quarta série, devido ao tratamento da professora que não era dos melhores ao meu respeito. Entretanto, na igreja sempre fui destaque e líder, meu grupo era um dos mais cogitados, era uma disputa para participar do meu grupo e nas gincanas geralmente vencíamos por conseguir mais pontos. Era sempre muito elogiada pelos professores por minha dedicação e desenvoltura. Modéstia à parte, meus pais recebiam sempre muitos elogios a meu respeito e costumavam ser interrogados a respeito do que fazer para ter um filho tão dedicado e talentoso, pois desde bem pequena engajei no ministério de música e comecei a participar de festivais, dos quais venci muitos.

Quanta diferença posso perceber fazendo este paralelo!! É a primeira vez que me ponho a refletir sobre este dúbio comportamento e a compreender o porquê. É de suma importância que a criança tenha vivências em ambientes que valorizem seu potencial e a ajude em suas dificuldades ao invés de apenas apontá-las e sem nenhum interesse de fazê-las romperem. Fica nítido então a desenvoltura em uma e as dificuldades literais em outra.

Como é bom poder lembrar deste tempo que cresci abundantemente!!

Depois de um ano na escola de minha tia fui estudar na escola de uma amiga dela que por sinal era uma mulher temida por todos os alunos, mas consegui sobreviver. No ano seguinte meus pais resolveram me matricular numa escola mais próxima de casa e um fato registrado foi num dia de prova que eu conversava alguma coisa com minha colega e a professora incisivamente disse que eu estava colando, só de ouvi-la esfriei por completo, quando vi, porém o seu semblante pensei: “Me meti numa encrenca!” e de fato até explicar o que tinha acontecido demorou. Dali em diante tomei pavor por prova e nessa época eu entrava em pânico e se a professora centrava o olhar em mim já ficava nervosa.

O ideal era que continuasse na escola próxima de casa, mas como meu pai conseguira uma vaga na escola Duque de Caxias e por ser o colégio público mais cogitado da cidade fui estudar lá. Enfim, sosseguei um pouco no que diz respeito à mudança de escola saindo de lá apenas para cursar o nível médio porque só atendiam até a última série do Ginásio, hoje conhecido como Ensino Fundamental II.

Foi uma fase muito boa de minha vida e tenho boas lembranças, apesar de ter sido reprovada nesta escola no ano em que lá cheguei. Todavia, os acontecimentos dos seis anos posteriores amenizariam tal acontecimento, pois lá fiz amizades que até hoje perduram. Foi lá que me apaixonei por português e fui incentivada pela professora Robenilde a seguir a carreira do magistério, ela se deleitava ao me ver apresentando seminário de gramática. Começara ali minha paixão pela área das Letras. Por incrível que pareça me afeiçoei ao professor de matemática e consegui melhorar um pouco, mas ainda assim algumas dificuldades persistiam. Gostava de todos os professores e até hoje tenho contato com alguns e vibram sempre ao me verem, por saber que pude chegar tão longe, pois percebem que fizeram parte de minha trajetória e que escrevemos a minha história juntos.

Terminado este período de seis anos na escola Duque de Caxias fui para o Colégio “A Fazendinha”, uma escola particular muito requisitada. Resisti bastante, pois pretendia fazer o Ensino Médio em escola pública, mas por insistência de meu pai, por achar que era o melhor e que eu não tinha muito que escolher, fui. Fazer o quê não é mesmo?! Tive que ir.

Foram três anos ali, tempo necessário para descobrir o quanto era difícil ser professor numa instituição particular. Fiz muitos amigos e tenho contato com alguns até hoje. Nunca soubera o que era ser chamada para uma reunião com a diretora até me envolver com algumas “companhias singulares”. Aprontávamos de um tudo, até colar coisa que nunca soube fazer, fiz algumas vezes. Não gostava muito me sentia mal ao fazer porque entendia que enganava a mim mesma. Numa dessas travessuras fui pega...que roubada!! Foi uma confusão danada. O pior foi ter sido descoberta pela professora de Biologia. Sempre estudei bastante para esta disciplina, mas era outro calo no meu sapato, não sei o que acontecia, na hora da prova confundia tudo e fazia uma salada só com os conceitos. Entretanto, como nunca tinha sido pega a infração foi leve, não permitiram que eu continuasse a fazer a prova e só valeria o que tivesse feito até aquele exato momento. Não me lembro de ter sentido tanta vergonha como naquele dia.

Chegamos ao terceiro ano e ainda era praticamente a mesma turma, com saída de alguns e entrada de outros. Era tempo de decidirmos o curso que faríamos e estava decidida a prestar vestibular para Direito. Era o sonho de meu pai, sempre dizia que se tivesse tido oportunidade de cursar nível superior seria esse e se especializaria na área criminal.

O ano terminou e o vestibular chegou. A expectativa era muito grande, a decepção, porém foi maior, não fui aprovada, no entanto minha pontuação se adequava em outros cursos, inclusive Letras. Assim que acabou as férias matriculei-me num cursinho para recomeçar os estudos e dediquei-me com todas as minhas forças, portanto a única coisa que esperava era a aprovação. Todavia, no dia da prova estava uma pilha de nervos e quando estava tentando terminar a redação o tempo acabou, saí de lá arrasada e já cheguei em casa com os olhos cheios de lágrimas, tentaram conversar comigo, mas disse que

queria ficar sozinha e conversaríamos quando estivesse melhor. Chegou o dia do resultado e de alguma forma já sabia que não passara por mais que minha mãe tentasse me consolar dizendo que eu poderia ter passado. Enfim, mais uma vez a resposta foi negativa.

Diferentemente do ano que se passara não quis fazer cursinho o ano inteiro e preferi apenas depois das férias de julho. Na verdade estava cansada e bastante frustrada, com a sensação de derrota. Eu sabia que tinha todas as condições para ser aprovada, se não fosse a questão emocional e o peso da responsabilidade, pois já era a segunda vez que eu tentava. Era assim que eu pensava, mas não me ajudou em nada só atrapalhou.

Como havia planejado, fiz cursinho após as férias de julho e não me dediquei como no ano anterior. Prestei novamente para o curso de Letras e no dia da prova estava leve como uma pluma, iria fazer o que sabia, era o que eu pensava. E assim aconteceu.

O vestibular estava de cara nova e todas as provas eram discursivas. Na segunda fase eram três dias consecutivos de prova, cada dia com três disciplinas. Lembro-me que no último dia sentia-me muito fraca e não estava bem e quando saí da sala já estava quase desmaiando, uma dor estranha em todo o corpo. O diagnóstico comprovou dengue. Fiquei hospitalizada uns dias no hospital e quando saiu o resultado estava de repouso. Finalmente pude ouvir meu nome na rádio que divulgava nome por nome. Pena que não pude comemorar muito porque ainda estava debilitada. A alegria, porém era de todos. Lembro do sorriso e da alegria de minha mãe ao ouvirmos meu nome e para minha surpresa em vigésimo segundo lugar. Só nós duas estávamos em casa, mas quando os demais chegaram a festa foi completa.

As aulas começaram, porém no primeiro semestre os professores decretaram greve e foi o maior período vivido pela UFPA (Universidade Federal do Pará). No segundo semestre as aulas voltaram, uma nova relação com o conhecimento se deu e inúmeras experiências aconteciam. Muito material para ler, seminários, pesquisas e trabalhos escritos infintos, mas aliado a isso vieram os amigos, professores brilhantes, viagens, Fóruns, reuniões infindáveis e até a liderança de turma, além de exercer o magistério numa escola municipal. Quem diria que aquela garotinha do ensino fundamental, mas precisamente da quarta série chegaria tão longe!!

Quatro anos se passaram e já estava quase terminando o curso. Quando meu marido recebe a notícia que seria transferido para Brasília. Depois de muita conversa concordamos que seria melhor terminar o curso aqui mesmo. Quanta mudança em minha vida. Recém-casada, cidade, faculdade, casa, igreja...tudo novo e diferente do que já havia vivenciado até então. Foi difícil conciliar a nova vida, contudo o mais ruim foi ficar longe da família, essa foi e é a maior barra até hoje!! Todavia, crescimento e maturidade vieram com as experiências.

Foi difícil o processo de transferência para a UnB e tive que refazer várias matérias que já tinha feito. Que dureza!! Formei em 2007 e que alegria foi poder receber meus pais aqui. Nem sei quem tava mais feliz, se eu ou eles. Meu pai então estava radiante!!

Terminada a faculdade dei início ao curso de Psicopedagogia e cada vez mais tenho me apaixonado pela área. Fiz o estágio recentemente e alegrei-me muito ao término em saber que a garota que acompanhei já apresentava resultados inesperados, pois todos os professores queriam saber o que estava acontecendo com ela porque estava apresentando mudanças rápidas. Como é bom participar da história de alguém e muito mais é saber que construímos e vivenciamos com ela o processo de transformações.

Por estarmos a todo vapor na especialização e ao sabermos do curso Trajetórias não pensamos duas vezes em fazê-lo mesmo sabendo da correria e do quanto exigiria de nós, pois ao sair de um iríamos para o outro por ser ambos no mesmo dia. Enfrentaríamos então de 8h da manhã às 20h da noite. Bastante puxado não?! Mas o que fazer quando somos fisgados?! É exatamente como nos sentimos. Cansativo sim, mas prazeroso!! Tão prazeroso que nem terminamos o curso e já pensamos em embrenhar, na área de Educação, no primeiro semestre de 2010 disciplinas do Mestrado como aluna especial.

Bem para uma garotinha que se achava incapaz acredito que tem se superado a ponto de deixar muitos cdf's e colegas de destaque para trás, porque muitos resolveram parar, inclusive nem terminaram o curso de graduação. Recordo-me de inúmeros olhares de reprovação e de falas negativas inclusive uma que me veio a memória agora, foi da secretária da UFPA quando soube que seria transferida para a UnB. A palavra de incentivo e boa sorte foi exatamente assim: "Vixi UnB, vai conseguir não, lá é muito difícil, só entra os cabeças ou quem tem cacife. Se eu fosse você terminava logo por aqui. Deixa o marido ir depois você vai!" E outras coisa que nem lembro mais.

Independentemente de cacife ou mérito, realmente foi tudo muito difícil, o processo de entrada na UnB e os trâmites dão uma história longa. O que eu certamente sei é que até aqui Papai do céu tem me assistido de todas as formas possíveis e tem me dado a vitória em tudo o que me ponho a fazer.

DIÁRIO DE BORDO

PROFESSORA E

Minha trajetória escolar, infelizmente, não foi marcada por grandes momentos positivos. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental sentia dificuldades em algumas matérias. Por este motivo, ainda muito criança, já recebia apelidos de colegas e também de professores. Recuperações e reprovações marcaram minha vida escolar fazendo com que a relação entre os estudos e eu não fosse muito saudável.

Eu estudava num colégio de freiras o Centro Educacional Maria Auxiliadora, desde a alfabetização. Já na segunda série sentia dificuldades de aprendizagem e a partir daí aulas particulares se tornaram constantes durante grande parte do ano letivo.

O fato que relatarei neste Diário ocorreu quando eu estava na quinta série, hoje sexto ano, do ensino Fundamental.

Nunca fui uma aluna nota dez, principalmente em matemática, mas apesar das minhas notas baixas eu tinha um bom comportamento, era boa aluna. Esforçava-me para aprender a matéria. Achava que realmente eu era capaz de estudar sozinha e tirar boas notas. Participava de todos os eventos oferecidos pela escola e nunca faltava às aulas.

Na quinta série, alguns professores tinham o costume de entregar as provas corrigidas aos alunos divulgando o nome e a nota de cada um em voz alta. Acredito que como uma forma de punição, quem tirasse nota vermelha ainda deveria devolver a prova assinada pelos pais. Tirar notas baixas já não era mais um grande problema pra mim, mas todas as vezes que eu era chamada pra buscar minha prova na mesa do professor eu me sentia triste e muito constrangida com a situação. Além disso, me preocupava o fato de ter que mostrar a prova aos meus pais e pedir-lhes que a assinassem.

Um dia, seguindo a “tradição” da entrega de provas por ordem de notas, a professora de matemática [...] começou a devolver as provas corrigidas. Disse antes de começar a entrega, que a ordem da divulgação seria decrescente, da melhor nota até a pior. E assim o fez. Esperando ansiosa pra ouvir meu nome ser chamado ia percebendo o montinho se desfazer na mão da professora. Até que ela chegou à última prova. Então ela olhou pra mim e disse “lavo minhas mãos com você.”. Com esta frase e passando uma mão na outra, como se as estivesse lavando, me entregou a prova. Como eu me sentava bem na frente de sua mesa, não precisei me levantar muito para alcançar o papel. Logo me sentei e fiquei quietinha em minha carteira. Nem para os lados eu olhei tamanha vergonha que senti naquele momento. Fiquei muito triste e com uma grande vontade de chorar. Mas me segurei e demonstrei não ter dado tanta importância para o que acontecera. Ao final da aula muitos colegas vieram até mim pra ver minha prova, perguntar minha nota, falar comigo sobre a situação. Muitos riam de mim, me chamavam de vários nomes e apelidos depreciativos. Diante daquela situação, me senti muito mal e saí da sala. Chorei bastante sozinha. Este fato me marcou demais. Ainda me lembro da expressão da professora.

Bom, eu que já não estava bem na matéria comecei a achar que realmente não era capaz de estudar sozinha. Fiz aulas particulares, mas infelizmente reprovei sem nem passar pela recuperação. Foi um choque pra mim. Depois desta reprovação a minha relação com os estudos ficou realmente abalada. Não me interessava mais por nenhuma matéria. Me sentia incapaz de aprender.

Desenvolvi uma verdadeira aversão não só pela matemática e por matérias exatas, como também pelos professores das tais matérias.

Hoje, tanto tempo depois, estudando Psicopedagogia e fazendo este curso sobre psicanálise na formação de professores, e pelo qual me apaixonei, cheguei a uma conclusão. Acredito que antes deste fato que relatei minha relação com a aprendizagem não era muito boa, mas depois do que ocorreu um grande bloqueio e medo de fracassar foi

construído em mim. Marcas profundas se instalaram e caminharam comigo durante muitos anos, e algumas ainda se fazem presentes.

Há pouco tempo, analisando minha escolha profissional percebi que a minha trajetória escolar tem me influenciado e me ajudado bastante a compreender certos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem. Como Psicopedagoga tenho um grande desejo de reverter qualquer sentimento de incapacidade nas crianças e resgatar o desejo pelo conhecimento que cada sujeito tem dentro de si.

ENTREVISTA PROFESSORA D

Na verdade, foi um mero acaso. Eu não planejei ser professora. É... É... É... eu não queria fazer faculdade, porque eu tinha uma loja, então, a loja tava indo muito bem e eu não queria... Eu falava não vou perder, porque eu achava que era perder tempo fazendo uma faculdade, porque o meu já estava traçado... Meu caminho ali na loja. É... E aí meu pai falou não. É... Você tem que me dar de presente um diploma. Então, ele... Era o desejo no coração dele que formasse os filhos, né? Então eu falei: - pai o senhor escolhe o curso que o senhor quiser e eu vou fazer, para o senhor não é pra mim. Ele escolheu Letras e eu fiz e no estágio, quando eu fui fazer o estágio, eu vi um universo no qual eu me identifiquei mais do que na loja. Então eu deixei a loja, eu passei a loja para o meu irmão e comecei a trabalhar, dar aula. Assim foi uma identificação mesmo no estágio, ou seja, e no final do curso. Não, não foi do pai. Ele que escolheu o curso. Foi ele que escolheu...

Bom eu amo ser professora, é uma profissão na qual eu me identifiquei. Eu amo ser professora. Eu estou lá porque eu sinto prazer naquilo. Então, lógico que tem momentos bons, né, no qual você se satisfaz, mas também tem todos os aspectos negativos, né, da profissão, mas eu gosto de estar na pele de professora, né? Então, assim, eu sinto prazer em estar na pele de professor.

Cada indivíduo ele é diferenciado, né ele possui aspectos totalmente diferentes um do outro e o que eu vejo assim de positivo é poder ajudar a transformá-lo em indivíduos melhores, né. Eu acho que eu vi mais a frente o papel do professor, esse é o papel do professor, né? Do educador, é... Não é só chegar lá e lançar o seu conteúdo e trabalhar aquilo que diz respeito à disciplina na qual você vai transmitir, mas também transformá-los em indivíduos melhores, né? A ter censo crítico, a buscar ter consciência das coisas. Então esse é o papel. Ah, eu vejo assim, a alegria é poder conseguir transmitir isso aos alunos. E as tristezas que eu vejo, as angústias, né? Que eu vejo, é porque hoje há muitos pais veem a escola como... É... Educadores só eles têm... É, detém a questão de transmitir a educação aos filhos. Então muitos pais passam a mão na cabeça das crianças e eu vejo isso como uma angústia pra nós, né? Crianças que não respeitam, que não reconhecem autoridade, que não têm domínio pelas coisas, não têm domínio próprio, não têm... Tudo isso são angústias para nós professores. Isso reflete em todos os aspectos da escola. Isso é o fator principal, porque isso vai gerar... É... Por que que a criança briga na escola? Porque não teve uma certa educação, né? Lógico que tem crianças que foram educadas, mas mesmo assim brigam na escola, aí tem outros aspectos, mas o principal a questão de roubo, do nível de criminalidade que tem na escola, tudo vem da base, né. Então assim, hoje há um... Nas reuniões de pais e mestres mesmo, você fica impressionada como tem filho que vira pro pai e fala assim: - cala a sua boca. Então você vê que não tem realmente o respeito. Isso também vem dos pais por que que isso acontece? Eu vejo que muitos pais hoje criam os filhos como amigos, como coleguinhas. Não, pai tem que demonstrar que ele é autoridade sobre o filho, que ele tem um papel de educá-lo. Não de ser... Lógico, você tem que ser amigo do seu filho? Tem. Mas você não é coleguinha do seu filho, ele tem que ter o respeito por você e é isso que eu vejo que tá faltando muito dentro da escola.

Seria isso que eu acabei de comentar mesmo.

Sim como eu tinha a loja eu trabalhava diretamente com o público, então você aprende a vender o produto, né, então você tem que conhecer todos os tipos, as personalidades, pra poder cativá-los e vender o seu produto e eu vejo que querendo ou não você usa isso, você aprende e usa isso, você aprende a cativar os alunos e isso realmente influenciou no momento... Porque eu trabalho vendendo coisas desde o cinco anos então sempre trabalhei. Então isso influencia muito na minha profissão, o jeito de lidar com o aluno, saber que cada um é diferente e não adianta eu abordar um de uma forma, porque tem professores que abordam todos da mesma forma e quando você tá no comercio você sabe

que não é assim, tem uns que você vai ter que abordar de uma forma pra poder vender, outros você vai abordar de outra. Então, na escola, a mesma coisa, na sala de aula, a mesma coisa. Não adianta chegar de uma forma e dar... E, na outra criança, trabalhar e depois em casa você vai ver isso uma pessoa que tem vários filhos, você vai falar com um filho de uma forma e com o outro não adianta falar da mesma forma, você vai ter que mudar, porque são características, pessoas diferentes, é personalidades diferentes, quando você vai ter que saber cativar, acho que o professor que consegue enxergar não uma turma, mas sim cada um naquela turma, ele vai ter um desempenho melhor e a turma vai aceitá-lo melhor.

Não, eu gosto, foi aquilo que eu falei, eu gosto de ser professora então eu creio assim professor ele é professor em tempo integral, né? Eu vejo muito como um dom, então a pessoa que gosta de ser docente ela é docente em todos os lugares. O dom é a satisfação de estar ali, porque a gente sabe que tem pessoa que da mesma forma que, eu, eu vejo assim que eu dei sorte de ter me identificado com a profissão, mas e aquelas pessoas que acontecem coisas semelhantes e que não escolheram sua profissão e resolveram fazer um curso superior, fazem e não gostam, mas vão, a gente sabe que a sala de aula é um emprego que você se formou, rapidinho você consegue porque falta realmente uma demanda pra suprir a necessidade das escolas e aí você, você, acontece que você entrou na sala, nesse universo sem ter esse prazer, esse dom né, como que você, você vai se frustrar e da mesma forma que você vai se frustrar você vai frustrar os alunos e aí eu vejo a questão da e aí lá no final vem a questão da memória educativa e aí você pode pegar o aluno e fazer com que ele tenha aversão àquela matéria, àquele conteúdo, devido a você ser um ser frustrado ali em sala de aula.

Aquele professor que tem amor a sua profissão, que tenha... Que seja um educador, que consiga transformar realmente os seus alunos em indivíduos melhores, que domine o seu conteúdo, né? Que você tem que ter um domínio mesmo e , e conseguir transmitir de uma forma agradável aos alunos, né? Então lógico que a gente sabe que tem professores que não foram ideais que frustraram os alunos em determinados momentos e eles chegam e falam eu odeio a sua disciplina, então, né você vai ter que quebrar esse paradigma desse aluno. Eu tive uma professora na Pós-graduação a M.C o nome dela que ela foi fantástica, me identifiquei com ela, me identifiquei muito com ela. Ela dava uma disciplina que eu não gostava não... É... E através da maneira, do amor que ela tinha pela profissão mesmo, ela soube envolver não só a mim como aos alunos e ao, final do curso, a gente passou a amar a disciplina que ela dava aula, então é a questão do envolver mesmo o aluno, ter amor por aquilo que você faz.

Então é aquilo do professor. Se o professor é uma pessoa frustrada ele vê todos como um só. Não vê a singularidade. Lança o conteúdo como se os alunos fossem, né? Aquela tábua rasa, né? Que ele vai receber e acabou. E aí entra a questão do tradicionalismo, né? Eu detenho o conhecimento e vocês não são nada e têm muitos hoje que veem o ensino como isso e mudou e a gente vê que várias teorias foram acrescentadas e a gente viu essa mudança. Então muitos professores ainda não tiveram essa mudança, em pleno século XXI ainda tá, tem esse pensamento antigo, né. Então eu vejo que quando o professor muda essa postura, começa a ver a singularidade dentro da sala de aula, o aluno passa a ter um aprendizado melhor.

Eu tive uma professora de matemática na 5ª série, mas eu não lembro o nome dela, eu lembro que eu gostava do jeito dela, do jeito que ela passava o conteúdo eu me identifiquei com ela, acho que hoje eu pareço muito com ela o jeito de ser assim... Mas só. Você vê no primeiro ano eu já tive problema em matemática com outro professor e aí eu já peguei aversão por matemática, hoje que eu tô começando a quebrar essa... Engraçado isso.

Então eu fiz todo o processo normal, ensino médio, aí fiz a graduação em Letras e aí depois da graduação comecei já a lecionar e aí comecei a ver todas essas dificuldades de aprendizagem, então eu falei não ta faltando algo mais, aí eu fiz a Psicopedagogia e depois fiz Docência Superior agora estou fazendo o curso de LIBRAS pra... Então comecei a sentir

prazer em identificar essas dificuldades pra poder trabalhar, porque acho que se o professor tem essa noção ele vai trabalhar com aquele aluno de uma forma diferenciada, ele vai perceber que aquele aluno tem uma dificuldade X, vai identificar, vai poder encaminhar, vai poder tomar medidas que, pela questão do conhecimento mesmo.

Então, o professor, ele muitas vezes, principalmente da educação infantil, infantil fundamental um, né? Depois os meninos vão amadurecendo mais, mas eles estão mais como é, é, não como educadores de conteúdos, mas sim de disciplina. Eles estão tendo que, infelizmente, de disciplinar as crianças, porque elas não tão tendo uma disciplina em casa. Então, assim, lógico a gente fala assim, mas não são todos, a gente sabe que existem famílias que batalham, que ensinam, que... Mas hoje não é... Antes eu vejo que era mais, a família era mais presente, né? Hoje você vê que as crianças de segunda série os pais nem vão mais pra reunião de pais. Então assim, segunda série é uma série em que as crianças precisam ainda né? Lógico que todo ser humano precisa do apoio e tudo, mas eu vejo assim, é na formação da criança ali, os pais não estão presentes, é muito difícil. Eu vejo que o professor tem que se desdobrar pra assumir papel de pai, papel de professor, papel de amigo, papel de...

É um prazer, eu sinto prazer quando uma criança fala assim eu queria tanto que você fosse a minha mãe, eu gosto e é prazeroso, mas você que há um déficit em casa se ela está me vendo como mãe, cadê a mãe? Né. Eu não corto, eu não viro pra criança e falo não mas eu não sou sua mãe não. Eu falo ai que bom eu também queria muito que você fosse a minha filha, mas eu não corto, porque a gente não sabe o que está acontecendo em casa.

Então eu acho que falta um hábito maior, devido essa falta de cobrança em muitos lares, o aluno não tem o hábito de estudar e, além disso, é... Falta o reconhecimento de autoridade, então eles não veem mais o professor como autoridade em sala, eles veem o professor como uma pessoa que está ali exercendo sua profissão, vai embora, thau, né? Então eu acho que falta um pouco desse reconhecimento do professor. Falta... Falta a questão do hábito de estudo, que muitos, muitos não têm, você pega uma sala cerca de 15% tem o hábito de estudo, o restante não tem eles só simplesmente cumprem o cronograma da escola.

Eu conheci uma pessoa do curso, uma professora que ia ministrar lá a aula e a gente tava conversando sobre a minha aversão a matemática, que eu entro na sala de aula quando eu vejo o quadro com as contas chega me dá angústia. Então eu conversando com ela, eu falei: nossa, eu sinto isso! E aí eu fui conversar com ela sobre exatamente fazer uma retrospectiva da minha Memória Educativa dentro dessa questão dessa memória. E aí eu comentei, né? No primeiro ano, eu tive um professor de matemática e até então, até a 8ª série eu nunca tinha reprovado, nada. Não tinha nem ficado de recuperação em matemática, sempre passei direto, mas, no primeiro ano, naquela transição, né? Você sai do Fundamental, vai pro Ensino Médio entra diversas matérias, você muda de escola, você fica perdida, né? E entrou um professor, ele era um professor antigo na Fundação... Da Secretaria e ele tava explicando um conteúdo e não tava... Ele explicou uma vez o conteúdo eu não entendi aí eu falei assim: - eu não entendi o que o senhor explicou e ele explicou da mesma forma que ele havia explicado, ou seja, eu não ia entender do mesmo jeito, porque quando o aluno não entende daquela forma você tem que mudar o jeito de explicar e aí perguntei... E aí eu falei não entendi novamente. Aí ele pegou uma folha em branco e falou assim: - faz o seguinte assina aqui ó, assina seu atestado de burrice, porque não dá não. E na frente da turma e aquilo pra mim foi a morte, né? Eu parei literalmente, eu parei de estudar matemática eu comecei a tirar zero, zero, zero... E aquele ano eu reprovei em matemática, que foi um ano que já teve dependência então eu passei pro segundo ano devendo matemática do primeiro ano, mas foi exatamente isso. Tanto que, no segundo ano, eu tive uma outra professora, bem legal ela, de matemática também, era uma carioca e ela já deu uma quebrada nisso, então passei direto no segundo ano, passei na dependência passei no terceiro ano direto. Então o meu problema foi exatamente o professor, só que isso gerou assim um desinteresse em matemática, né? De não gostar mesmo de matemática. Só

que em termos de raciocínio, às vezes tem contas pra fazer na escola, o professor fala: - quanto é tanto e tanto? Pra ver média de aluno e meu raciocínio é muito rápido pra matemática, pra lógica, né? E aí até os professores de matemática falam: - nossa, você tem um raciocínio muito rápido! Mas você vê, um professor quebrou isso. Eu poderia escolher uma profissão que abordasse a área de exatas, né? Por exemplo, engenharia, arquitetura, arquitetura nem tanto, mas tem a questão dos cálculos, mas eu não, não escolhi por conta da, da matemática. Então eu tenho muito cuidado no que eu falo com os meus alunos, porque eu sei que posso frustrá-los pro resto da vida, então eu sempre tento, né edificar, não derrubar, né.

Exatamente isso esse cuidado, né? Quando eu identifiquei essa questão dessa memória eu falei assim: - opa, eu não posso falar qualquer coisa ao aluno, né? Porque eu posso marcá-lo. Então, eu tenho que procurar marcá-lo, mas não com algo que vai frustrar, negativo e sim algo positivo. Então a gente começa a ver a nossa vida, a questão da formação, as coisas influenciaram né? Eu gostei muito da Psicanálise, né então a gente começa a ver que eu sou assim, porque aconteceu tal coisa na minha infância e isso proporcionou com que eu escolhesse tal caminho. Então a gente começa a ver isso na criança, nos alunos, né? Às vezes, a questão da simbiose, né? Da questão do Complexo de Édipo, aquela criança, aquele menino que a mãe protege, protege, protege... Que dorme com a mãe, que a mãe não cortou o cordão umbilical, você começa a ver que esse menino em sala é diferente. Então tudo isso, todos esses aspectos você começa a enxergar, fica com mais clareza né? Quando você tem esse conhecimento.

Não isso não influenciou em nada, a questão de ser semipresencial, podia ser presencial, foi a questão do conteúdo mesmo, né. Não eu não gosto, eu gosto mais da presencial, eu gosto de estar lá todos os dias, eu gosto muito de, eu sou nova, mas eu não sou muito fã de computador, da tecnologia, não sei se porque eu trabalho no [...], então mexo com computador o dia inteiro, lá as provas são semanais, então eu olho pro computador eu lembro de provas de coisas que eu tenho que fazer, então isso me...

Sim, eu vejo assim que os tutores eram bem atenciosos com a gente, informações o tempo todo, tudo que você perguntava elas respondiam, muito bom, os debates, né?

Foi isso a questão da matemática, né, você vê hoje tudo que eu escolho a matemática está fora, né e é inconsciente, não é algo que eu planejo, não vou tirar matemática não, quando eu vejo, já escolhi, não tem matemática naquilo, né eu achei interessante isso...