



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

Karen Geisel Domingues

SILÊNCIO DE NARCISO
Da relação do professor com o não-saber

**Brasília – DF
2013**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
Universidade de Brasília - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Faculdade de Educação - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

SILÊNCIO DE NARCISO
Da relação do professor com o não-saber

Karen Geisel Domingues

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Brasília – DF
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1007691.

Domingues, Karen Geisel.

D671s Silêncio de Narciso : da relação do professor com o
não-saber / Karen Geisel Domingues. -- 2013.
iii, 193 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

1. Educação - Brasil. 2. Professores - Formação.
3. Psicologia educacional. 4. Narcisismo. I. Almeida,
Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. II. Título.

CDU 371.13(81)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida
Faculdade de Educação – UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Elisabete Aparecida Monteiro
Faculdade de Psicologia – UNISAL

Prof. Dr. Ileno Izídio da Costa
Departamento de Psicologia Clínica – UnB

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Paulo Bareicha
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Claudia Márcia Lyra Pato
Faculdade de Educação – UnB

AGRADECIMENTOS

A Prof. Dra. Inês Maria, por sua escuta sensível, amizade e generosidade que me protegeram e orientaram em minha relação com o *não-saber*.

Aos professores, sujeitos dessa pesquisa, que singelamente expuseram seus sentimentos e experiências com o magistério durante as entrevistas.

Aos professores que compuseram a Banca de Defesa - *Profa. Elisabete Monteiro, Prof. Ileno Izídio, Profa. Teresa Cristina Cerqueira, Prof. Paulo Bareicha e Profa. Claudia Pato* - acrescentando ao trabalho sua experiência e atenção.

Aos meus pais, Lydia e Roberto e aos meus filhos amados, Lucas e Gabriel.

Agradeço profundamente a Getúlio, por seu apoio incondicional ao meu trabalho e as minhas escolhas.

*“Há uma idade em que se ensina o que se sabe;
mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe:
isso se chama pesquisar.
Vem talvez agora a idade de uma outra experiência,
a de desaprender,
de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível
que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes,
das culturas, das crenças que atravessamos”.*

(Roland Barthes, 1978/2007)

*O enigma da educação
retorna a cada pergunta
que como resposta recebe
“não sei...”*

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir com a análise da relação do sujeito professor, bem como sobre minha própria relação com o *não-saber* e sua articulação com a prática docente inserida em uma sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento. Para tal, investigou-se acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho que lhes tenham provocado angústias e fantasias; identificou-se os processos psíquicos utilizados para possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*; averiguou-se as interpretações dadas pelo professor a possíveis falhas/faltas em seu conhecimento, como também observar possíveis relações entre história de vida e constituição do docente na relação com *não-saber*. Para tanto, a abordagem psicanalítica foi trazido como referencial teórico a fim de construir-se uma possível compreensão dos elementos encontrados nas seis entrevistas com professores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, baseadas no método clínico para coleta de dados. Os resultados apontam que a constituição da profissão docente está profundamente enraizada na ambivalência, onde encontram-se em oposição as idealizações e projeções sobre o lugar do professor e sua capacidade em lidar com esse lugar; a habilidade empática do professor com o aluno em sua relação com o *não-saber* e a identificação projetiva provocadora de mal-estar; a necessidade de gerenciamento dos pólos tradição – criatividade, a capacidade do professor em escutar para além do dito e enxergar para além do vislumbrado, e, finalmente, a apresentação do professor como sujeito do silêncio, em oposição ao discurso proposto pela consciência. Pode-se verificar que a Educação se vale do *não-saber* tanto como matéria-prima e alimento para o desenvolver de novos saberes, como também alimenta-se dele a fim de manter o mecanismo de organização social vigente, necessária ao sentimento de estabilidade do grupo social. As metodologias que empregam o pensamento complexo e a pesquisa como procedimento de aprendizagem podem ser uma forma criativa para alunos e professores lidarem com o *não-saber*, como também uma nova maneira para ambos lidarem com as projeções de ideal de eu e figuras parentais sobre o lugar ocupado pelo professor.

Palavras-chaves: Educação; Formação de professores; Psicanálise; Narcisismo; Não-saber.

ABSTRACT

The present research aims to discuss the relationship between professors and the *not-knowing*, as my own, in a society configured by the gratification given by the knowledge. Therefore, it was investigated meaningful events for the teachers, which may cause anguish and fantasies; it was identified psychic processes involved in possible conflict resolutions associated with the experience of the *not-knowing*; also, it was investigated the interpretation given by the teachers about the possible flaws or gaps in their work with knowledge; at last, it was observed how life story may interfere in the docent constitution related with the *not-knowing*. This study was methodologically oriented by Psychoanalysis to build up the comprehension over the 7 interviews with the professors of the course of education in the University of Brasília. The results pointed out that the docent constitution seems to be deeply rooted in ambivalence, where it was found in opposition: the idealizations and projections over the place of the teacher and his capacity to deal with this place; the teacher's ability of empathy with the pupil in his relationship with the *not-knowing* and his projective identification which may cause many disorders. There was also the need to deal other oppositions: tradition *versus* creativity and the accuracy of the teacher to hear and to watch over the speech and the view. Finally, the professor may appear as the subject of silence in opposition to the discourse of the consciousness. By the end, it was configured that Education can either guide the *not-knowing* to the knowledge lands or to be guided by it, when it sustains the constructed knowledge to serve the stability needed by society. The research method and the complex paradigm may be appearing in the classrooms as a creative form to teach and also a new manner for teacher and pupils to deal with the *not-knowing* in order to face differently the many idealizations and projections of perfection over the figure of the professor.

Key words: Education; Teachers formation; Psychoanalysis; Narcissism; Not-knowing.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract | iii |
| Introdução | 1 |

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | |
|--|----|
| <u>CAPÍTULO I: O SER, PROFESSOR</u> | 6 |
| 1.1 História da educação e imaginário sobre o professor | 7 |
| 1.2 Sócrates e a pedagogia do <i>não-saber</i> | 13 |
| 1.3 Saber e <i>não-saber</i> – polos ou círculo da potência para o professor? | 14 |
| 1.4 Formação de professores na hipermodernidade | 17 |
| 1.5 Formação no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília | 21 |
| <u>CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO</u> | 26 |
| 2.1 Pensamento complexo e ecologia humana na educação superior | 26 |
| 2.2 Possíveis relações entre o saber e o <i>não-saber</i> | 32 |
| 2.3 Psicanálise e a epistemologia da complexidade | 34 |
| 2.4 Psicanálise e educação no Brasil | 37 |
| 2.5 Narcisismo e narcisismos | 49 |
| 2.6 Hipermodernidade, globalização e narcisismo | 58 |
| 2.7 O silêncio da Narciso – docência e relação com o não-saber | 64 |

PARTE II: A PESQUISA

| | |
|---|-----|
| <u>CAPÍTULO III: METÓDO</u> | 72 |
| 3.1 Contextualização e reflexões preliminares da construção metodológica do objeto | 72 |
| 3.2 Método clínico e a <i>démarche</i> nas ciências da Educação | 76 |
| 3.3 Objetivos da pesquisa e definição dos sujeitos | 78 |
| 3.4. O percurso do pesquisador no trabalho de campo e instrumento para investigação | 79 |
| 3.5 Procedimentos de análise e discussão da informação construída | 82 |
| | |
| <u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO</u> | 87 |
| 1º. Momento da análise | 87 |
| Sujeito 1: <i>Navegar é preciso, saber não é preciso</i> | 89 |
| Sujeito 2: <i>O jogo da vida e o não-saber</i> | 98 |
| Sujeito 3: <i>Gestão da ignorância</i> | 109 |
| Sujeito 4: <i>O tempo, o vento e o não-saber</i> | 119 |
| Sujeito 5: <i>Trapaceando com a incompletude</i> | 130 |
| Sujeito 6: <i>Repetir ou não-saber, eis a questão</i> | 142 |
| Sujeito 7: <i>O silêncio confesso</i> | 152 |
| 2º. Momento da análise | 153 |
| Caleidoscópio de verdades | 155 |
| <i>Idealizações, projeções e o lugar do não-saber</i> | 157 |
| <i>A capacidade empática e a fluidez na troca de papéis</i> | 160 |
| <i>Tradição versus Transgressão na docência do não-saber</i> | 166 |
| <i>Formação do professor e história de vida – para além do dito e do vislumbrado...</i> | 173 |
| <i>O silêncio e o não-saber</i> | 181 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 186 |
| REFERÊNCIAS | 193 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como núcleo temático a atividade docente e o narcisismo. O professor enfrenta o silêncio de Narciso quando acredita em respostas e certezas plenas, pois, aí, pode vir a ser confrontado com o *não-saber* que insiste em emergir no ofício docente, esgueirando-se por meio da experiência da falta inerente à condição humana.

Sociedade, Narcisismo e Educação

Pensar na relação do professor com o *não-saber* em épocas de hipermodernidade¹ e seu impacto no trabalho, em sala de aula, demanda reflexões, que pretendem ser apresentadas, nesta tese. Volta-se, então, o olhar em direção ao meio social e às próprias relações do docente com seus saberes, com suas angústias, com seus desejos e defesas diante de espaços da falta ou vazio, inerentes a qualquer área de conhecimento.

No âmbito social, a crescente demanda quanto à formação e ao trabalho de professores propõe uma adaptação à realidade social, que obedece à lógica e à prática administrativa da otimização de custos, de informações e pessoas numa sociedade globalizada de mercado. Nesse ambiente, o professor, como outros profissionais, vem sendo forçado a adaptar-se a este princípio e ritmo. Assim, diante de uma sociedade marcada por características narcisistas, o poder e o prestígio do docente acabam por advir do pretense domínio intelectual no campo científico, tecnológico ou humanístico no qual ele venha a se especializar.

Diante do mundo que apresenta cobranças crescentes de informação e de mão de obra cada vez mais especializada, parece ser impossível adotar seu ritmo, imitá-lo, reproduzi-lo em nosso universo pessoal. As universidades e faculdades, ao proporem que seus cursos acompanhem a evolução do mercado de trabalho, podem levar seus professores a uma falsa e forçada adaptação de suas atividades às necessidades de demanda do mercado da educação.

¹ Radicalização das características da Modernidade, tais como: racionalização técnica do mundo, democratização do espaço público, exacerbação da lógica individualista, mercantilização desenfreada de seres e coisas, globalização da economia, de informações e de comportamentos. (CHARLES, Sébastien, 2007, p.10,11).

Percebe-se, então, uma característica: a tendência à negação do sujeito em detrimento das exigências de uma educação globalizante.

As circunstâncias educacionais, não raro, envolvem metodologias de ensino e conteúdos a serem transmitidos, que parecem pouco refletir as necessidades de formação dos indivíduos, ao excluírem a dimensão imaginativa e simbólica, por meio de suas propostas de economia hipermoderna. Parece perigoso, então, o professor passar a sentir-se somente instrumento a serviço da satisfação de uma sociedade, que se alimenta, cada vez mais do que possa ser adquirido como garantia de saciedade e poder. Acrescenta-se a isso, o funcionamento do sistema econômico-educacional, que parece excluir parte da vida psíquica do professor, ao responder quase que exclusivamente às expectativas de demanda da sociedade da informação. O profissional da educação, por vezes, vê-se descolado de sua subjetividade, por essa mostrar-se incompatível à sociedade que valoriza a forma homogeneizante do conhecimento como fonte de consumo, como mercadoria capaz de qualificar e valorizar indivíduos.

Pensa-se que a necessidade de controle, segurança e poder da atual sociedade configuram-se na educação em um saber de vigilância, de exame, um saber organizado em torno da norma, que controla os indivíduos em sua falta ao longo de sua existência – este é o gozo do saber-poder. Este saber, em verdade, pode marcar um esvaziamento do sujeito. Além dessa falta, acrescenta-se a exigência de conhecimento a fim de suturar temporariamente o vazio.

Vive-se, então, um processo de recobrimento do *não-saber* existencial, projetado no encobrimento de não-saberes diversos.

Na história da educação, percebe-se na construção cultural, a confirmação do valor do conhecimento e o controle de sua transmissão como forma de poder e de promoção da sobrevivência e desenvolvimento das sociedades. Ao exercício da razão e da consciência associa-se o saber, o poder e a autoridade dos responsáveis pela liderança de seu grupo; a complexidade não categorizável associa-se, ainda, à não-consciência, à ignorância, à falta de poder, ao desconhecido.

De acordo com Lipovetsky (1989), na sociedade hipermoderna - flutuante, consumista, descartável, o indivíduo sente-se ameaçado por momentos de desamparo e solidão em termos de formação e constituição de sujeitos. Para o professor, a exigência de seu ofício é o poder da resposta, o poder da certeza. O professor apresenta o que todos desejam: o

conhecimento.

A educação atual, segundo Mrech (2005), aparece como um novo tipo de mercado – o mercado do saber. Para a sociedade, então, mestre ideal é, pois, aquele capaz de não apresentar, a si mesmo nem a seus alunos, questionamentos, inquietações ou dúvidas – elementos indesejáveis, que acabam por explicitar e refletir de forma ameaçadora angústias imemoriais que assolam os homens.

Em contrapartida, existe o lugar do *não-saber*, posto que venha a exigir do professor nova dinâmica que, muitas vezes, não é trabalhada em sua formação: aprender a conviver com a ferida da incompletude, da limitação e da falta - aprender a conviver com a complexidade dos fenômenos da vida. A incorporação dessa experiência de falta, como experiência do real, poderá servir para que o docente cresça em maturidade, como sujeito do inconsciente, ao ser capaz de diferenciar informação de saber, homens de deuses.

Ao adentrar o universo da psicanálise neste trabalho, compreende-se que, apesar de o discurso atual privilegiar a concepção de que as instituições educacionais não devem definir seu trabalho, por meio da relação entre estereótipos idealizados de alunos e professores, verifica-se que, ao contrário, a sociedade tem fortalecido a hegemonia do trabalho pedagógico em contraponto às atividades que contemplam a diversidade do mundo subjetivo de saberes e não-saberes de professores.

Ressalta-se ainda que, para a psicanálise, a fragilidade do exercício de pretensão saber – aquele que advém do ato de ensinar apenas o conhecido e o absoluto - pode provocar nos professores a alienação da compreensão de que seu trabalho não é somente transmitir o passado cristalizado, mas estender o fruto do futuro, que se abre como vazio, um *não-saber* que somente pode ser explorado, mas não aprisionado.

Proposta do trabalho

Na pesquisa, propõe-se, com base no mito de Narciso e na teoria psicanalítica, a reflexão sobre duas vertentes na educação: a primeira como experiência da ferida narcísica - a consciência de nunca atingir o conhecimento pleno e a certeza sobre nossas vidas; a segunda apresenta-se pela ilusão de poder substituir o saber faltoso, referente à condição de sujeitos do inconsciente, pela fruição constante de novos conhecimentos adquiridos. Procura-se, pois, compreender as possibilidades da relação do sujeito - no caso o professor - com o *não-saber*, baseado no referencial teórico da psicanálise.

Parece, tanto do senso-comum como do exercício do pensamento científico, a concepção de que à Educação é oferecido o lugar seguro para se relacionar com o conhecimento. Todavia, verificam-se brechas e furos no saber, fenômenos que apontam uma limitação - não se alcança *o todo*, mesmo em árduos movimentos de expansão intelectual.

Nesta pesquisa, o espaço que se movimenta caleidoscopicamente, para além da consciência e do conhecimento, é denominado de o lugar do *não-saber*.

Com base neste lugar, propõe-se um estudo sobre a relação do professor e o não-saber. Coloca-se, então, como problema central: Conhecer a relação do professor com o *não-saber* em seu trabalho pedagógico inserido em uma sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento e como essa relação pode vir a influenciar seu trabalho pedagógico na formação dos futuros professores.

A questão norteadora que suscitou esse movimento foi:

Para o professor, é possível, reconhecer o *não-saber* como fonte de formação e informação em seu trabalho, numa sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento?

A fim de responder essa questão, propõe-se uma investigação empírica sobre a relação do professor com o *não-saber* tendo por objetivos específicos:

1. Investigar acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho que lhes tenham provocado angústias e fantasias.
2. Verificar a consciência da existência/espço do *não-saber* no saber docente.
3. Observar os processos psíquicos utilizados para a possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*.
4. Averiguar qual o tipo de interpretação dada pelo professor às possíveis falhas/faltas em seu conhecimento.
5. Observar possíveis relações entre história de vida e trabalho docente com o *não-saber*.

A fim de atender ao desenvolvimento desse tema, configurou-se assim o trabalho: o primeiro capítulo trata da construção do imaginário sobre ser professor, questão estruturante ao desenvolvimento do ideal do “eu” de determinado grupo a ser pesquisado. Um dos aspectos importantes apontados é a relação existente entre educação e poder como norteadores, até hoje, de uma educação calcada na consciência e na razão, como forma de controle sobre o incontrolável, neste caso, o *não-saber*. As questões discutidas evidenciaram o

distanciamento existente entre o imaginário social de idealização sobre a figura do professor e a necessidade, de investimentos em outras dimensões, por exemplo, a ordem imaginário-afetiva, na profissão docente.

O segundo capítulo aborda o referencial teórico da psicanálise recortado para essa pesquisa. Apresenta-se a história da psicanálise na educação brasileira no início do século XX como marco de modernização tanto na saúde quanto na educação, ao promover a formação dos alunos por meio da disciplinarização dos corpos infantis - educação sexual e distanciamento dos instintos pela sublimação. A psicanálise estreia, então, na educação brasileira como instrumento messiânico reformador das massas, um saber constituído que deveria agir de acordo com o ideário brasileiro educacional. Alcança os dias atuais, descortinando a atual situação da psicanálise em pesquisas na área da educação e do pensamento complexo. Trazer o pensamento complexo como coautor da investigação e análise de resultados. Morin (2002) influencia na percepção do Mundo como um lugar de paradoxos e antagonismos complementares. Juntamente à psicanálise, acolhendo a epistemologia da complexidade, vem juntar-se a estas reflexões Teillard de Chardin, com o panenteísmo que declara a relação dinâmica e integrada da evolução do homem, da vida e do conhecimento, a fim de exercitar o olhar sobre o processo de inserção e contextualização ecológica do ser humano professor.

Prosseguindo, volta-se o olhar para a conjuntura educacional, a fim de refletir sobre a condição psicoafetiva do professor do ensino superior frente às demandas institucionais, desenvolver o conceito e as várias definições de narcisismo ao longo do tempo, a fim de possibilitar a compreensão de algumas situações vinculadas ao ofício do ensinar dos professores universitários. Abordam-se os aspectos narcisistas presentes na atuação docente e sua relação com o *não-saber*, com base no quadro macrossocial.

O capítulo 3 descreve a metodologia utilizada e apresenta o método clínico-qualitativo empregado na realização desta pesquisa, detalhando os procedimentos da investigação: o contexto da realização da pesquisa, a descrição dos participantes, o método de análise das informações e a descrição do processo interpretativo. Apoiado na teoria psicanalítica, que privilegia a compreensão integrada do sujeito afetivo e racional e da perspectiva da complexidade de Morin, que dispõe sobre a necessidade da visão sistêmica, propõe-se o urdir informações heterogêneas, em um exercício de integração

Em um primeiro momento, elege-se a análise de conteúdo de Bardin (2006) para a organização e a interpretação do material resultante das entrevistas. A proposta foi a construção de professores-personagens capazes de traduzir a compreensão do *não-saber* experienciado pelo professor. No segundo momento, denominado *caleidoscópio de verdades*, sugere-se a articulação da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a relação do professor com o *não-saber* em um só discurso que apresenta o sujeito professor.

CAPÍTULO I

O SER, PROFESSOR

1.1 História da educação e do imaginário

O imaginário que cinge o professor é poderoso. Observar essa construção contribui para que se entenda a dimensão de como se constitui ser professor, ou seja, qual o sentido atribuído à prática, aos saberes, aos desejos, às crenças, às fantasias e aos valores que envolvem o ofício de ensinar e decifrar como, hoje, se enxerga o profissional da educação, revestido de atributos ancestrais de saber e poder. Destarte, busca-se tecer um panorama histórico-imaginário sobre o ser professor ao reconstruir brevemente a história da educação e de seus transmissores, a fim de que seja compreendida, a partir de um fundo submerso e talvez pouco nítido, como a função docente vem se constituindo no imaginário ocidental, mais especificamente, na educação brasileira.

Se, por um lado, existe um fluxo de informações em nível consciente e que parece enriquecer a existência objetiva, por outro, reconhece-se que o sujeito é permeado pela dimensão imaginativo-simbólica, que alimenta sua estrutura psíquica e emocional. Considera-se que a vida simbólica pode ser observada com base em muitos pontos, sendo um deles o estudo da construção do imaginário, parte constitutiva da cultura. Assim, a necessidade inicial de se abordar a questão do imaginário tem por objetivo geral a demanda inesgotável do homem em elaborar respostas e soluções frente à angústia do tempo e da morte e às experiências negativas advindas dessa consciência (TEIXEIRA, 2000), questões amplamente abordadas também pela psicanálise, como impotência primordial do homem frente às forças da natureza.

Foi escolhida a definição de imaginário, apoiada por Gilbert Durand, na antropologia do imaginário – Teoria Geral do Imaginário, pela qual o imaginário se revela um lugar “*entre saberes*”, um museu que reserva um belo conjunto de todas as imagens possíveis produzidas pelo homem (1998, p. 215-227).

Finalmente o imaginário não é outra coisa que este trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente, como Piaget mostrou, as representações subjetivas explicam-se pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo. (DURAND, 2002, p. 38).

Com base nesta definição, fundamentam-se as reflexões.

Retornando à educação de comunidades tribais na pré-história, verifica-se que trabalho, terra, produtos e conhecimento, tudo era propriedade coletiva, a sociedade homogênea, una e indivisível. A cultura dessa fase é integral, por abranger todo o saber da tribo; e universal, pois todos têm acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade (ARANHA, 2006). O conhecimento é transmitido oralmente. Após o incremento da produção, a hierarquização de classes, a divisão de trabalho entre senhores e servos, a necessidade de controle sobre negócios e indivíduos, a escrita surge como salto tecnológico de armazenamento da memória cultural do grupo. Aqueles que passam a ter acesso à escrita - ao saber - antes aberto a todos, tornam-se os iniciados com acesso ao conhecimento. Aos outros, cabe a submissão ao saber mais complexo, que se retira da esfera coletiva e se coloca em algum lugar entre deuses e homens.

Ao se adentrar na antiguidade oriental com seus governos teocráticos – Mesopotâmia, Egito, China e Índia - percebe-se a divisão que se instala: mulheres dependentes confinadas ao lar, homens que se especializam entre governantes, sacerdotes, mercadores, produtores e escravos, criando hierarquia de riqueza, conhecimento e poder. Em decorrência, estabelece-se a diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os ofícios, tendo início o dualismo escolar. A grande massa é excluída da escola e submetida unicamente à educação familiar (ARANHA, 2006). As orientações sobre como educar baseiam-se nos livros sagrados que determinam regras de conduta a fim de perpetuar costumes e evitar transgressões às normas, eventos considerados perigosos à estabilidade, segurança e sobrevivência grupal.

Destacando-se como exceção de governo teocrático, os hebreus desenvolvem uma nova ética voltada para os valores da pessoa, os Mandamentos inscritos na entrega das leis no Monte Sinai fazem deste povo o escolhido do único deus. A educação, moral e religião preparam e purificam estes homens para a vinda de seu messias.

Neste grupo de civilizações da antiguidade oriental observa-se que educação e religião são mescladas e sábios, mestres e sacerdotes integram essas funções. Desde as crianças até os jovens adultos, toda a formação, incluindo astronomia, matemática, literatura, filosofia gira em torno de explicações complementares metafísicas – não há distinção entre o mundo sagrado e o profano (ELIADE, 2010); não há diferença entre ciência e religião, todo o conhecimento provém dos deuses. Sacerdotes e mestres são intermediários entre o saber e os

homens. A educação oriental avança no ocidente com a deificação de governantes e a cultura do povo hebreu, que contribuem, por meio da devoção ao único deus e da construção de preceitos morais e éticos rígidos, à necessária convivência entre iguais.

Ao alcançar a antiguidade grega e romana, observa-se a educação pautada pela cultura ampla e geral para suas elites. A *Paidéia*, na Grécia, objetiva a formação do homem perfeito em corpo, mente e espírito; em Roma, a *Humanitas* persegue objetivo semelhante, ao idealizar seu patricio em complexa formação nas leis, na moral, nas artes e na educação do físico. Enquanto os escravos apresentam fusão de ama, mordomo, acompanhante e tutor, os filósofos têm a atribuição de acompanhar os jovens e adultos em sua formação intelectual e metafísica.

Encontram-se, pois, dois tipos de educação em um mesmo período da História. A educação grega desenvolve o pensamento livre, o questionamento, a dúvida; a educação romana desenvolve o método, a disciplina, a ênfase na retórica e nas leis. Por conta de invasões, conquistas e miscigenações, a cultura grega, a romana e as orientais miscigenam-se formando a cultura dominante, a helenística, que vai desembocar na educação da Idade Média.

A Idade Média corresponde a um período de mil anos. Neste ciclo cai um grande império terreno, o romano e, em seu lugar, ergue-se nova autoridade – a religião cristã baseada em um só deus e seu Messias. Entra-se na era da educação mediada pela fé.

As questões pedagógicas desse tempo são movidas pelo interesse de interpretações dos textos sagrados, pela preservação dos princípios religiosos, pelo combate à heresia e pela conversão de fiéis. A educação surge como instrumento de dominação dos territórios antes ocupados pelas armas, onde, agora, os religiosos incorporam a função de salvadores de almas e pregadores para o cidadão em seu caminho para vida eterna. Predomina a visão teocêntrica – Deus como fundamento de toda ação pedagógica e finalidade da formação de cristãos (ARANHA, 2006). Professores, preceptores, sacerdotes e mestres baseavam-se na filosofia cristã – a escolástica – a fim de engendrar conhecimentos em seus alunos. O conhecimento e a escrita são destinados a poucos, à Igreja e seu clero, representantes do saber, que exercem controle das leis e dos conhecimentos em seus fiéis.

Com a religião cristã, opera-se uma alteração radical dos princípios educativos: a *Paideia* organiza-se agora em sentido religioso, transcendente, ancorando-se nos saberes da fé e da razão. Os processos educativos realizam-se, sobretudo dentro de instituições religiosas: a

retórica, a memorização, as punições e a dialética pré-formatada prevalecem nos métodos de ensino. Aos professores, deve-se obediência e respeito, pois deles emana a sabedoria e o conhecimento do qual o homem tem fome e sede, a fim de calar suas angústias frente ao desconhecido.

De acordo com Cambi (1999), a Idade Média influencia profundamente a própria Modernidade, que dela se separa e a ela se contrapõe, embora incorpore instâncias relacionadas tanto com o pensamento quanto com a práxis - a ótica metafísica religiosa de um lado, a práxis autoritária e de domínio de outro. A Idade Moderna marca uma ruptura em todos os campos, da economia, da política, da cultura, das mentalidades, do estilo de vida, elementos que irão provocar a reorganização de poder e de saberes. Somados a esses aspectos, há também o nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social, que tem como centro a afirmação das individualidades onde os condicionamentos intensos controlam esse sistema, dando vida a um mundo em cujo cerne está a eficiência no trabalho e no controle social.

Durante o Renascimento, a problemática que sobressai é do homem livre e de sua inserção no mundo natural e social. Os intelectuais humanistas e educadores dos séculos XIV e XV resgatam obras originais dos filósofos da antiguidade clássica e, numa situação de colóquio humano, buscam restaurar a independência de juízo e a eminência humana. “As humanidades são recuperadas pelos humanistas como a nova e autêntica cultura em substituição à escolástica medieval” (HILSDORF, 2005), abrindo propostas para que o trabalho intelectual seja aprendido segundo os novos princípios de equilíbrio, harmonia, prazer e dignidade. Questões atravessam a visão dos humanistas: até onde devem ir a educação e o acultramento, a fim de construir o novo homem? O que será melhor o homem natural ou o homem social? Deve-se dar ênfase ao indivíduo ou à coletividade, ênfase à autonomia individual ou promover a submissão do indivíduo aos sistemas?

Em verdade, essas questões traduzem a luta entre sistemas de pensamento e educacionais que se prefiguravam: por um lado, há a busca de uma educação por meio do pensamento livre, da reflexão, da experiência e juízo autônomo; por outro, a educação é dirigida à disciplina de mentes, à memorização de conhecimentos, aos valores e dogmas eternos e absolutos, a fim de alcançar a segurança da manutenção das estruturas sociais. Nos séculos seguintes, XVI e XVII, a educação prossegue entre essas duas vertentes, a prática

livre dos filósofos e intelectuais da época da burguesia secularizada e o ensino religioso e rígido das escolas monacais.

Durante os eventos da reforma protestante e da contrarreforma católica, acentua-se o poder das igrejas na educação e a autoridade dos mestres é renovada. No primeiro caso, a reforma retira dos sacerdotes a autoridade da leitura e interpretação da Bíblia, mas renova a autoridade dos novos mentores espirituais e de novos dogmas, agora associados aos interesses burgueses. No caso da contrarreforma, a autoridade da igreja católica se revigora na educação, por meio da criação da Companhia de Jesus e sua função catequizadora universalizada. Portugal e Espanha tornam-se representantes maiores da educação religiosa e partem rumo ao novo continente.

Nesse contexto, aportam no Brasil os educadores jesuítas, carregados de propostas para salvar almas, catequizar índios e educar filhos de colonos. No Brasil Colônia e, posteriormente, no Brasil Império, durante os sopros do Iluminismo, a educação, mesmo quando abandonada pelos jesuítas sob a orientação da reforma pombalina, continua prenhe de religiosidade. A cultura religiosa herdada de Portugal serve de margens seguras à nova sociedade de espíritos ainda selvagens que surge no Brasil, enquanto mudanças propostas pelo positivismo e crescente desenvolvimento do pensamento científico laicizado se desenrola no restante da Europa. No Novo Mundo, o conhecimento pertence a Deus, e os padres-professores apresentam-se como mensageiros desse saber; enquanto no velho continente, a ciência e seus pensadores livres despontam como nova autoridade sobre a organização social dos indivíduos – a ela se deve total obediência e adoração.

Durante o final do século XIX e início do século XX, notam-se ideias e ideais renovadores alcançarem a educação brasileira. O movimento escolanovista entusiasma os intelectuais e educadores com a educação centrada no aluno, a experiência como fonte de aprendizagem influencia propostas políticas de laicização, universalização e gratuidade de um ensino público de qualidade. A família, antes única responsável pela educação de seus filhos, cede lugar para o Estado, enquanto este se organiza, a fim de abraçar a responsabilidade do ensino. Novamente, forças se contrapõem: enquanto escolas religiosas particulares afirmam que não há possibilidade de educação sem formação religiosa (SAVIANI, 2008), intelectuais e médicos da sociedade apregoam a necessidade de modernização e emprego da psicologia nos métodos educacionais. Durante as décadas seguintes, paulatinamente, o movimento da Escola Nova na educação foi afirmando-se entre os católicos e a elite.

A escola progressivista proposta por Anísio Teixeira deveria preparar o *homem novo*, produtor e produto de uma nova criação ou de regeneração, que emerge de um mundo, da velha ordem ou da velha humanidade. A nova educação implica uma *nova escola*.

Nos anos 50 e 60 do século XX, testemunha-se o professor, na figura de Paulo Freire, que se recobre de competências de embate e libertação dos oprimidos. Sua obra fala muito mais ao imaginário que à razão científica (TEIXEIRA, 2000), despertando a esperança e o desejo de busca, de mudança, de transformação da sociedade pelo homem. A educação remarca seu espaço messiânico, como resgatadora, desta vez, da cidadania e da consciência.

Avançando na história, em direção à pedagogia tecnicista dos anos de 1960 e 1970 e mesmo nas atuais tendências pedagógicas, percebe-se que, como realidade objetiva, o professor perde respeito e direitos em sala de aula. Em contrapartida, no imaginário, esta figura continua comprometida com imagens ancestrais de poder, controle, conhecimento e cuidados parentais.

Essa visita ao passado possibilitou a percepção da existência de duas correntes que alimentam a formação e atuação do professor. A primeira visa à total adequação do ser humano à sociedade, por meio de seu “adestramento” social e intelectual. Esse tipo de educação manifesta-se pelos conhecimentos plenos de certeza, por dogmas comportamentais e critérios de avaliação da realidade objetiva. Nesse caso, o professor caracteriza-se pela postura autocrática e poderosa de senhor das garantias. O segundo tipo de educação reveste-se de proposta reflexiva e mediadora de conhecimentos subjetivos; o aluno é apresentado ao universo de não-saberes e o professor, junto com o grupo de estudantes, deixa-se levar por questionamentos, dúvidas e pesquisa: ele, o mestre, não é senhor dos saberes. Mesmo considerando as duas possibilidades de educação, verifica-se que a autoridade do professor não se modifica frente às posturas - autocrática ou libertadora, pois existe algo além da realidade objetiva.

O imaginário social, construído por séculos de investimento na orientação e aprendizagem dos indivíduos, na luta por sua sobrevivência e bem-viver, acaba por engendrar na função docente qualidades de poder, controle, “*salvação*” e posse do todo o saber.

1.2 Sócrates e a pedagogia do *não-saber*

Sócrates é figura emblemática não só na Filosofia como também na prática educativa. Afirma não crer saber: “o mais sábio não sabe nada além do seu não saber” (KOHAN, 2011, p. 11).

O filósofo apresenta a pedagogia do *não-saber* baseado em sua busca da crença do conhecimento humano. Busca os políticos, os poetas e, finalmente, os trabalhadores manuais. Depois de dialogar com todos eles afirma:

É provável que nenhum de nós saiba algo de valor, mas este crê saber e não sabe; eu, ao contrário, efetivamente, não sei, tampouco creio saber. Parece, pois, que sou mais sábio que esta nesta mesma pequenez: que o que não sei tampouco creio saber (APOLOGIA, 21d, p. 65).

O que distingue Sócrates dos outros homens é uma atitude negativa em relação ao conhecimento verdadeiro: não crê saber. E este é o motor de sua vida e de sua filosofia. Segundo Sócrates (KOHAN, 2011), o problema não está em ser ignorante, pois acreditava que todos os seres humanos o são. A questão passa pela relação que o homem tem com a ignorância. Alguns a ignoram – esse seria o principal defeito. O problema central dos que ignoram a ignorância seria a de que o homem se imiscui em uma relação disfarçada com o saber e, com base nessa relação, fecha-se à possibilidade de saber o que de fato ignora e por conta disso, encerra toda a busca.

O mito da ignorância é também o mito da filosofia. Viver na Filosofia, para Sócrates, significa dar certo lugar de destaque à ignorância, no pensamento e na vida. É ter uma relação de potência afirmativa, gerativa com a ignorância. Este sábio realiza em si mesmo o exercício do *não-saber* a fim de superar o enganoso saber baseado em ideias preconcebidas.

O impressionante em sua vida é a maneira como Sócrates desperta nos outros o *não-saber*. Sua busca e seus questionamentos, o seu educar-se exige educar o pensamento dos outros. Ele e o outro se encontram entrelaçados, afetados por sua relação com a ignorância, pois sua maneira de ser acaba por questionar os homens sobre sua própria relação com o saber.

De acordo com Aranha (2006), derivam desta posição de negatividade em relação ao verdadeiro conhecimento diversas consequências para a educação: o conhecimento tem por fim tornar possível a vida moral; o processo de adquirir o saber é o diálogo; nenhum conhecimento pode ser dado dogmaticamente, mas, como condição para desenvolver a

capacidade de pensar; toda a educação é essencialmente ativa e, por ser autoeducação, leva ao conhecimento de si mesma e, finalmente, à análise radical do conteúdo das discussões, retirado do cotidiano, provoca questionamentos do modo de vida e da própria cultura.

1.3 Saber e *não-saber* – polos ou círculo da potência para o professor?

Neste trabalho colocam-se a atividade do saber e do conhecer como instâncias equânimes da consciência, promotoras de ciência e significado sobre o mundo e o homem. Propõe-se também, que saber e *não-saber* formam, simultaneamente, polos opostos e círculo virtuoso da potência humana e do ofício do educar.

Sente-se, primeiramente, a necessidade de diferenciar conhecimento e saber de informação. Informação, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2002, p. 944), é ao ato de trazer comunicação ou notícia ao conhecimento do homem, uma coleção de fatos ou outros dados fornecidos à máquina, a fim de objetivar um processamento. Segundo a teoria da informação, esta é uma medida da redução de incerteza sobre determinado estado de coisa, por intermédio de uma mensagem; neste sentido, informação não deve ser confundida com significado.

Chauí (1997) afirma a preocupação do homem com o conhecimento, vindo de tempos imemoriáveis, pois se confundia com o próprio Ser. Os primeiros filósofos se perguntavam: *Por que e como as coisas existem? O que é o mundo? Qual a origem da Natureza e quais as causas de sua transformação? Essas indagações colocavam no centro a pergunta: o que é o Ser?* O princípio da ontologia (p. 109). O homem, ao buscar conhecimento, em verdade, busca sentido e significado para sua existência. O saber apresenta-se, muitas vezes, como vontade de o homem adivinhar, compreender e enxergar o passado - o princípio de todas as coisas e o devir – o destino final.

Mais tarde, duas correntes se chocam, sofistas e socráticos passam a disputar se verdade e saber são atingíveis ou não. Os sofistas, diante da pluralidade de filosofias anteriores e dos conflitos entre várias ontologias concluem que não se pode conhecer o Ser, tecendo somente opiniões subjetivas sobre a realidade. A verdade é, simplesmente, uma questão de opinião e de persuasão. Sócrates, distanciando-se dos primeiros filósofos, afirmava que a verdade pode ser conhecida, mas primeiro seria necessário afastar as ilusões dos sentidos e das palavras e opiniões para alcançar a verdade apenas pelo pensamento. Conhecer

é passar da aparência à essência, da opinião ao conceito, do ponto de vista individual à ideia universal. A premissa que guia seu método de conhecimento é: *só sei que nada sei*. Inicia-se, aqui a percepção de polos complementares entre saber e *não-saber*, que fazem circular a concepção de potência. Conhecimento e verdade se mesclam desde os primórdios do desenvolvimento da consciência e homens disputam-nos como arma capaz de apaziguar angústias pessoais e da sociedade.

Ao trazer a filosofia e o saber/*não-saber* para sala de aula, Rancière (2007) explicita que o ato de ensinar não deve jamais perder a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido. Se, por um lado, tem-se, simplesmente, a ação de fazer passar os conhecimentos do professor para o cérebro daqueles que ignoram, segundo sabida progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas - o mestre sendo, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do homem na sociedade. Por outro lado, existe a perspectiva de que não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade que o ensino deve se fundar.

Em um primeiro momento, ensinar pode significar duas posturas oponentes: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, forçar uma capacidade, da qual ainda não se tem conhecimento ou a qual se denega a aparecer e desenvolver as consequências desse conhecimento. *O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação*. Em verdade, a verificação pode ser a seguinte: saber se o ato de receber a palavra do mestre, ou a palavra do Outro, é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. Saber e *não-saber* deslocam-se da informação material para o conhecimento do Ser.

Em um segundo momento, observa-se saber e *não-saber* em movimento de engendramento: não se consegue diferenciar onde um começa e termina o outro, pois em todo o conhecimento, como nebulosas se encontrando, saber e *não-saber* mantêm-se misturados, pois a partir do momento em que se define um novo nível do *não-saber*, inicia sua retirada do palco do desconhecido, atraindo-o para o campo da consciência e das leis do conhecimento humano.

Tanto *saber* como *não-saber* podem ser percebidos como perspectivas momentâneas e subjetivas de um fenômeno ou ser. Assim, atravessa-se um novo modelo, em que o *não-saber* passa a ser fundante e fundamental à construção do conhecimento, sempre dependente da percepção e da iniciativa de indivíduos e grupos, que, contra o curso intelectualizante da aquisição de informação, assumem o risco de percebê-lo e verificá-lo.

Por ser ancestral e atual, o *não-saber* está presente naquele que busca. Aquele que busca, sempre encontra. Pode não encontrar necessariamente aquilo que determinou que iria encontrar, menos ainda aquilo que precisaria encontrar. Mas encontra alguma coisa nova a relacionar à coisa já conhecida. Mestre, então, *é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente* (p. 57).

Poder-se-ia, então, afirmar que o *não-saber* é o motor do procurar? Esse é o embrião do conhecimento? Pra ensinar alguém a trilhar o caminho da busca, segundo Jacotot (RANCIÈRE, 2007)) é necessário que esse alguém conhecesse a si mesmo. Para que o movimento pendular entre *saber* e *não-saber* possa se transformar em círculo virtuoso é necessário outro movimento do homem – a humildade da igualdade entre os sujeitos que participam da busca e a humildade da consciência sobre o *não-saber* – o conhecimento e aceitação de que se navega por oceanos de incertezas com pequenas ilhas de certeza para descansar os receios (MORIN, 2002).

Quando se fala sobre o professor, observa-se que esse lugar é ocupado, muitas vezes, pelo sujeito que, normalmente supõe ser o transmissor de informações necessárias à formação das mentes humanas - aquele que supõe saber mais que seu aluno. Se for essa sua postura, o mestre provavelmente é considerado por Jacotot (ano?) como o mestre embrutecedor, aquele que afirma as desigualdades entre aluno e professor, pois, a cada etapa de conhecimento vencida, cava-se novo abismo da ignorância, que ele se propõe tapar, antes de cavar outro. “Eu poderia lhe explicar, mas você poderá não compreender. Isso lhe será explicado depois...” (Rancière, 2007, p. 41). O mestre embrutecedor personifica *O Velho*. Este diz, prescreve, tem necessidade de segurança e das leis das instituições. *O Velho* tem necessidade do desigual estabelecido por decreto. *O Velho* decora, ele propõe o livro acabado, o finito e pronto. Nesse tipo de relação, há sempre um hiato a separar mestre e aluno, como se cada uma dessas personagens do mundo acadêmico representasse, em si mesmas e por si só, o conhecimento e a ignorância, polaridades inconciliáveis no pensamento positivista cartesiano.

O mestre emancipador, para Jacotot, o mesmo que mestre ignorante, é aquele consciente da igualdade da natureza que se chama emancipação e que abre o caminho para toda a aventura no país do saber (*ou não-saber?*). Para este tipo de professor existe a crença de que *tudo está em tudo* (*ibidem*) e não existe separação válida entre conteúdo e saberes que exista para sempre. Este é *O Novo*, o que permite ao aluno comparar, perguntar, incessantemente, até o infinito. Mas este infinito – o *não-saber* que o aguarda logo ali adiante

- não é mais um segredo do mestre ou uma ameaça, é a marcha do aluno. *O Novo* propõe, aguça, provoca. Mesmo causando angústia, ele fomenta descobertas e conhecimento. Porém, “para emancipar outrem é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhantes a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual” (RANCIÈRE, 2007, p. 32)).

O círculo da potência, onde o homem gira entre saber e *não-saber*, aponta também a presença de outro elemento - a impotência necessária aos viajantes do espírito, geradora de toda a potência necessária à movimentação do conhecimento.

Compreende-se que educação, então, seja além de treinamento e transmissão de informação certa a futuros profissionais. É reconhecida como projeto emancipador de sujeitos reflexivos, capazes de compreender os paradoxos da vida, a fim de construir sentido e significado às suas existências.

1.4 Formação de professores na hipermodernidade

O mercado de saber, segundo Mrech (2005, p. 58), vende a ideologia da aprendizagem contínua como importante para os professores se atualizarem e estes concordam que têm que aprender cada vez mais. Encaminha-se para ritmos impostos pelas mídias eletrônicas e televisivas, pelo mercado do saber. É o tempo das máquinas que impera, ou seja, o ritmo da produção capitalista e não o da sociedade e do sujeito. Um tempo cada vez mais rápido, cada vez mais externo ao sujeito.

A Educação Continuada introduziu a crença de que é possível o sujeito se transformar sempre, aprender sempre mais. Mas, em oposição ao *hardware* de um computador, que pode ser trocado, as mudanças nos seres humanos esbarram em processos mais complexos: afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos – o real emerge e a limitação vence.

A formação de professores constitui elemento fundamental à necessidade de atingir objetivos propostos pela educação, pois professor é o sujeito que traduz em suas práticas as tendências pedagógicas predominantes em cada época. Na realidade brasileira, estudos e pesquisas já realizadas sinalizam desencontros entre propostas e práticas pedagógicas, engolfadas, que estão na hipermodernidade. Para Mrech (2005), na sociedade moderna, havia a crença no poder da razão para controlar o mundo. Hoje, vive-se a constatação dos limites do

pensamento racional, provocando o modo de repensar os contextos educativos e seus objetivos.

Por tempos hipermodernos, reitera-se o entendimento da radicalização das características da modernidade, tais como: racionalização técnica do mundo, democratização do espaço público, exacerbação da lógica individualista, mercantilização desenfreada de seres e saberes, globalização da economia, de informações e de comportamentos e, por fim, mas não menos importante, a falta de limites aos desejos individuais como realização à existência do sujeito (CHARLES, 2009).

Neste mundo acelerado em suas funções de sobrevivência e felicidade a qualquer custo, passam a existir aspectos ambíguos, que exercem pressão nas fontes de formação de professores. Pelo viés do imaginário, Brzezinski (2002, p. 16) ressalta a associação existente entre a fé, o sacerdócio e o trabalho docente, “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado e, esta concepção condiz com o imaginário que relaciona a profissão professor chamado a prestar um serviço ao bem comum”.

Pelo viés técnico, a atual formação e o trabalho do professor propõem uma adaptação à realidade social, que obedece à lógica da prática administrativa numa sociedade globalizada de mercado. O professor é forçado a adaptar-se a este princípio e ritmo. Nessa encruzilhada de propostas de trabalho encontra-se, em especial, o docente do curso de Pedagogia, entre fé e ciência, técnica e emoção, formação e treinamento.

Na atualidade, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como no passado, mas também, com a tecnologia, o enredamento social e a complexidade da subjetividade de si mesmo e dos sujeitos com os quais trabalha, entre os quais os alunos prioritariamente. Quando os alunos de todos os grupos sociais, raças e etnias estão na escola, esta revela a enorme complexidade, que não existia no passado, e que se acentua pelo fato de a própria sociedade ter dificuldades da compreensão tanto da real função a ela atribuída, quanto da clareza e coerência, no que concerne aos objetivos educacionais.

Outro aspecto complexo que se pode apontar na formação do professor pedagogo e no trabalho docente do nível superior no curso de pedagogia é a própria dificuldade em se delimitar o ato de educar. Freud, em pelo menos duas de suas obras, no Prefácio que fez ao livro *Juventude desorientada* de Aichhön (1925) e no texto *Análise terminável e interminável* (1937) afirma a tarefa de educar como da ordem do impossível.

Minha cota pessoal nessa aplicação da Psicanálise foi muito leve. Em primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar, governar [...] Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (FREUD, 1925, p. 267).

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões impossíveis quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo (FREUD, 1937, p. 265).

Vasques-Menezes (2005, p.35) em sua tese sobre A contribuição da psicologia clínica na compreensão do *burnout*: um estudo com professores assinala que “o educar é algo imensurável: tem seu início impreciso em algum momento remoto da nossa existência e torna-se contínuo, sem que nunca possa dizer que está concluído”.

Nóvoa (1992) ressalta que na formação de professores e em sua própria atuação na docência, tende-se a valorizar duas competências: a primeira é a competência de organização, isto é, o professor não é um mero transmissor de técnicas, nem é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens e vivências associadas a essas aprendizagens pela via de novos valores relacionados a cada área de conhecimento. Aqui, portanto, há uma dimensão da organização das aprendizagens, o preparo do trabalho escolar e esta disposição é mais do que o simples trabalho pedagógico do ensino, vai além destas dimensões, e tais competências de organização são essenciais para o professor se posicionar e dispor seu trabalho com propriedade diante de outras disciplinas.

O segundo nível de competências relaciona-se com a compreensão do conhecimento, pois não basta deter a técnica e transmitir a alguém; é preciso compreender o que está sendo construído e ser capaz de reorganizar, reelaborar e transpor em situação didática em sala de aula, caso seja necessário.

Outro aspecto a ser mencionado sobre a formação de professores passa pelo conhecimento profissional. Há um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, às pessoas da história, das ciências, entre outras, e que os professores devem ter. Há o conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação e que os professores também carecem possuir. Mas, além disso, há o conhecimento profissional que não é científico, nem pedagógico, é feito na prática; é um conhecimento elaborado na reflexão debruçada sobre a experiência pessoal (NÓVOA, 1992).

Por último, mas não menos importante, acrescenta-se a necessidade do exercício de conhecimento subjetivo sobre si mesmo e a tentativa de compreensão do mundo subjetivo do

outro, atributos pouco desenvolvidos na formação do professor e, por isso mesmo, um fator complicador no ofício docente.

Em qualquer uma das áreas citadas: organização das aprendizagens, compreensão do conhecimento a ser transmitido, experiência pessoal na vivência da profissão e o conhecimento subjetivo sobre si e sobre o outro, todos apresentam pontos cegos, ou seja, aspectos ainda não acessados pelo profissional, por algum motivo. Partindo, pois da premissa de que o sujeito docente é, como qualquer outro sujeito, finito e incompleto, será certo a necessidade deste profissional estar consciente de áreas que não serão totalmente dominadas por seu saber. O aspecto da limitação do ser passa a ser uma exigência a ser trabalhada na área educacional, permeada por um imaginário de controle, poder e saber. Aparentemente, sob a égide da incongruência, observa-se o oposto acontecendo na sociedade hipermoderna.

No cenário atual, percebe-se que a Educação Superior no Brasil se democratiza e amplia as chances de acesso de muitos ao ensino de 3º grau; o docente do ensino superior público encontra espaço para desenvolver práticas e metodologias pedagógicas modernas, reflexões inovadoras e avaliações objetivas e científicas.

Entretanto, a realidade do ensino superior apresenta grande quantidade de faculdades e universidades espalhadas por todo o território nacional. A demanda de professores para reforçarem as estruturas de faculdades recém-criadas vem trazendo profissionais cada vez mais jovens para assumirem o ensino de adultos. Atualmente, no grande número de instituições particulares, existe um corpo docente predominantemente de tempo parcial, que possui outros encargos, ou ministra aulas em mais instituições. Na sua maioria, esse professor vai à universidade somente para dar aulas e o contato entre professor-aluno limita-se, muitas vezes, ao encontro técnico sobre os conteúdos a serem vencidos. Passa a haver, por falta de tempo ou sobrecarga do profissional da educação, dificuldade de espaço à pesquisa, de reflexões e questionamentos mais profundos sobre o fazer pedagógico.

Retornando à aparente divergência da dupla vertente pedagógica: desenvolver e treinar competências, adequando indivíduos ao trabalho docente *versus* refletir, questionar e pesquisar o ofício do ser professor, compreender-se-á que a necessidade atual de universalização da formação de professores tem impelido o ensino para bases simplificadas do fazer e do saber. Existe a urgência de formação e aculturação do povo, mas existe também a negação da necessidade de reflexão sobre os conteúdos a serem “vencidos”.

Quantidade de informação, hoje, passou a ser, na maior parte das vezes, qualidade de saber e conhecimento, aspectos que se confundem na formação dos profissionais.

Diante de ambiguidades, inespecificidade e fluidez do que seja educar e formar, o professor vê-se imerso em diferentes demandas na sua atuação como professor proletário, mestre pesquisador, orientador espiritual, ou outras muitas facetas diante da sociedade. A hipermodernidade faz-se acompanhar de uma espécie de fragilidade e de incertezas ligadas à evidente relatividade dos valores e dos gostos, assim como das normas previstas para legitimá-las (CHARLES, 2009), essa estrutura quase etérea compromete a formação de professores. Aglutinam-se fatores histórico-sociais e psicológico-individuais, que influenciam o modelo escolar moderno, enquanto se apregoa a especialização constante dos professores em relação a conteúdo e métodos, cobrando-se, ainda, atendimento às demandas emocionais e subjetivas dos alunos.

Com base nessas considerações, a proposta desta tese afirma-se, portanto, como um estudo que se propõe a melhor compreender, por meio do aprofundamento teórico-metodológico, as diversas configurações com que os docentes lidam e articulam seus saberes múltiplos no campo do *não-saber*, em sua atuação profissional.

1.5 Formação no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, no artigo 43, assinala como finalidade da Educação Superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar habilitados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, tendo em vista o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. É citada ainda a necessidade de promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por intermédio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Acrescentam-se como finalidade, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e por fim, mas não menos importante, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

De acordo com o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília (UnB-FE, 2009), a pedagogia enraizada no pensamento complexo procura exprimir a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas como postura metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, propõe uma atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e modelos. Ao definir um estatuto epistemológico e praxiológico para a pedagogia, o paradigma da complexidade acaba por apontar para a afirmação da identidade e da emancipação das ciências pedagógicas e da educação.

Retomando algumas das ideias apresentadas acima, enfatiza-se, no curso de Pedagogia, a necessidade de recolocar os seres humanos, individual e coletivamente, no centro do processo formativo, inserindo-o em um processo de humanização amplo e fundamentado tanto no caráter inacabado do vir a ser humano quanto na tessitura epistemológica entre os planos biológicos e culturais. Como Chardin (1989) coloca, a função primordial do ser humano é reconhecer um fato irremediável que, como espécie, faz parte de um único e imenso ecossistema, hoje ameaçado, na sua globalidade, revertendo, assim, a falsa ideia de que a espécie humana teria se libertado em definitivo da natureza. Indo além, reconhecer os vínculos com a historicidade, resgatando o processo evolutivo da condição humana prestes a descobrir as possibilidades cognitivas e comunicativas que a tecnologia faz surgir, levando a considerar que a humanidade é um projeto, que faz sempre recontextualizar a cultura, a civilização e a ecologia humana numa perspectiva aberta a novas determinações como redefinir e reinterpretar as necessidades, em termos de organização social, de sistemas políticos e de condições para uma vida plena e democrática com a necessária reconciliação entre o local e o planetário, entre o universal e o singular dentro de uma mesma esfera humana.

O Projeto Acadêmico (UnB-FE, 2009) propõe a implicação de outra metodologia para a práxis pedagógico/acadêmica, baseada no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de

verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos.

O processo de formação, por maiores que sejam seus desafios e sua complexidade, não pode ser diminuído em sua dimensão educativa, reduzindo-se a um processo de instrução.

A instrução poderia contentar-se com a aquisição de saberes - dimensão que remete ao domínio teórico de conceitos - ou de saber fazer - dimensão que remete ao domínio das diferentes metodologias e técnicas. Mas, uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se. Indo além, a formação deve visar, ainda, desenvolver nas pessoas, grupos e organizações a capacidade de saber situar-se social e historicamente.

O curso de Pedagogia não trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas trata de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos, que contribuam para desenvolver os comportamentos profissionais técnicos, científicos e filosóficos, sociais e políticos e afetivos e espirituais - relativos à vida pessoal e íntima.

Na busca de um referencial que daria o suporte teórico e metodológico ao projeto de formação inicial no curso de pedagogia, o pensamento complexo, elaborado por Edgar Morin aparece como uma alternativa sólida e abrangente que tem sido proposta. Nele encontram-se elucidações para questões postas ao homem contemporâneo, situando-o na sua filiação à espécie de organização social, articulando esta num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas que atualizam o processo de hominização, de Teilhard de Chardin.

De acordo com o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília (UnB-FE, 2009), as perspectivas abertas pela teoria da complexidade permitem vislumbrar novos rumos para a ação formadora e detectar os caminhos, que se apresentam para a compreensão do mundo onde esta se inscreve. A reforma do pensamento que represente o paradigma da complexidade vem dar novo sentido ao humanismo, recolocando o futuro da humanidade como tarefa profundamente política.

A complexidade abordada pela via antropológica, psicológica, sociológica, ética, política ou histórica revela níveis mais importantes em que o ser humano encontra o seu modo de estar no mundo, esclarecendo que estes níveis são como diferentes faces de um mesmo fenômeno: o fenômeno humano (CHARDIN, 1989). Para ser possível compreender a

complexidade humana, admitem-se todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sociopolítico. Cada vez que se tenta reduzir a complexidade humana a somente um destes níveis, não se faz jus à complexidade – não se contempla o ser humano total.

O curso de graduação em Pedagogia tem por objetivo central formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Faculdade de Educação apresenta, como objetivos específicos de seu curso, formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos, para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência; formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos; preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais, considerando as diferenças individuais e grupais e, por fim, mas não menos importante, formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada.

Sobre a estruturação do curso, este se apresenta delineado à formação de um profissional autônomo capaz de reeducar-se permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica; ao estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada - escolarização e não escolarizadas e a atenção prioritária às necessidades da população brasileira e o estudo da realidade socioeconômica e cultural do país, com ênfase nas populações carentes e marginalizadas.

Faz-se necessário esclarecer que o Curso de Pedagogia considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino profissional à atuação como professor. O curso pretende formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. O curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino.

A Faculdade de Educação tem presente uma formação cultural, que articula

organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propicia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório.

Finalmente, o Curso de Pedagogia apresenta-se estruturado de maneira que propicie preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.

Outro aspecto a ser abordado é a concepção de um programa de formação que, baseando-se numa visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada, a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão por meio da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação.

Acrescenta-se à formação cultural, a ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem e a formação de um profissional autônomo,

Observa-se, com base no delineamento do curso de Pedagogia, a ampla formação exigida ao profissional da educação envolve não somente aspectos técnico- metodológicos, como também perspectivas filosófico-humanistas, ao avançar pelas fronteiras subjetivas do sujeito aprendente e transbordar para além da lógica cartesiana conhecida.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

A espessura das evidências foi destruída, a tranqüilidade das ignorâncias foi abalada, as alternativas ordinárias perderam seu caráter absoluto, outras alternativas se desenham; a partir disso o que a autoridade ocultou, ignorou, rejeitou, sai da sombra, enquanto que o que parecia o pedestal do conhecimento se quebra.

(MORIN, 2005, p. 18)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília propõe seis áreas de concentração para o desenvolvimento de pesquisa: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Educação e Comunicação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Desenvolvimento Profissional Docente, Educação em Ciências e Matemática e Educação e Ecologia Humana, na qual são desenvolvidos estudos e investigações a respeito das relações entre educação e subjetividade, advindas da psicanálise, sob uma visão transdisciplinar dos fenômenos, apoiadas na ética do pensamento complexo, que implica maneira peculiar de pensarmos em nós mesmos e no mundo. Neste eixo de pesquisa são explorados os elementos objetivos e subjetivos do processo de formação do educador, firmando a importância não somente de aspectos cognitivos, como também de aspectos afetivos e motivacionais – a subjetividade associada à prática pedagógica. Esta linha de pesquisa aponta, portanto, para as questões de Subjetividade e Complexidade na Educação.

Tome-se, por baliza condutora da tese, o referencial teórico da psicanálise – baseado no mitologema de Narciso. Juntamente à psicanálise, acolhe-se a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, a fim de exercitar o olhar sobre o processo de inserção e contextualização ecológica do ser humano professor. É no entretecer dessas perspectivas, que se traz a reflexão sobre a relação do professor com o *não-saber*.

2.1 Pensamento complexo e ecologia humana na educação superior

Etimologicamente, complexidade tem origem latina na palavra *complectere*, cuja raiz significa trançar, enlaçar. Lembra-nos o trabalho de construção de cestas, no entrelaçar de um círculo, que vem a unir o princípio com o final de pequenos filamentos. O sufixo “com” acrescenta o sentido de dualidade de elementos opostos que se envolvem intimamente, sem anular sua dualidade. Morin (2003) explica, então, que a palavra *complectere* pode ser

utilizada para marcar tanto o sentido de combate entre dois guerreiros como o abraço estreito entre dois amantes.

Morin (2005) indaga: o que é complexidade? Para ele, a complexidade é um tecido - *complexus*: o que é tecido junto - de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: a complexidade coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em um segundo momento, a complexidade passa a ser o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico. A dificuldade de se trabalhar com o pensamento complexo é o de que a mente humana não está habituada a enfrentar o emaranhado, o jogo infinito de inter-retroações dos fenômenos da vida, não consegue, na maioria das vezes, enxergar por meio das brumas das incertezas e das contradições.

Pode-se afirmar que o complexo resgata o mundo empírico dos fenômenos incertos em formulações exatas, incertos em leis eternas, incertos em ordem absoluta. Recupera-se, então, a capacidade de encarar as contradições dentro de uma ecologia humana. Na mentalidade clássica positivista, havia indício de erro quando surgia uma incoerência no cerne de uma argumentação. Isso indicava que era necessário retroceder e empreender nova forma de argumentação, pois havia erro na construção da lógica. Por outro lado, na perspectiva da complexidade, atingir algum tipo de contradição pode não significar erro, mas desvelamento de camadas mais profundas da realidade, que nossa lógica ainda não se encontra capaz de compreender.

Trazendo para o social, o complexo surge diante de escolhas polarizadas em que parece viver o homem - ser ou ter, agir ou refletir, saber ou não saber, sentir ou racionalizar - o pensamento complexo não se apresenta com o objetivo de pôr ordem ou clareza no real, ao invés disso, ele ousa propor a comunhão entre processos aparentemente inconciliáveis.

Ainda sente-se no seio da proposta do novo paradigma da complexidade, confusão, intranquilidade e certa desordem, pois este é um lugar-problema e não um lugar-solução. Aqui, tenta-se abrir espaço às partes mutiladas do saber humano, numa tentativa de multidimensionalizar o conhecimento ao abrir novas perspectivas para a inclusão dos saberes da alma². Para tanto, faz-se necessário um primeiro conhecimento: que o conhecimento completo é impossível - “um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade da onisciência” (MORIN, 2005, p. 7).

Ter e ser colidem na construção da identidade humana, e esse processo não se

² Percepção e experiência dos processos inconscientes. (BETTELHEIM, Bruno. *Freud e a alma humana*. São Paulo: Cultrix, 1998).

apresenta desvinculado da Educação, instituição que reverbera em si toda a construção social. Diante da pretensa dicotomia da existência, a educação ora pende para o hemisfério do ter, ora pende para o hemisfério do ser. Ainda não se alcançou um sistema de ideias coerentes que possa realizar a complexa integração entre sujeito e objeto, entre acaso e conhecimento, construído entre a lógica e a emoção na pesquisa empírica.

Segundo Morin (2005, p. 19), a teoria dos sistemas, iniciada por Von Bertalanfy, a partir dos anos de 1950, se expandiu nas mais diversas direções. Essa base epistemológica serve às intenções desta pesquisa, pois afirma a interdependência entre elementos da natureza e do conhecimento humano, onde há busca constante de interações e equilíbrio entre pretensos polos antagônicos. Aponta-se, então, a inter-relação entre aparentes processos de desequilíbrio, que geram estados posteriores de estabilidade, continuidade e crescimento. O conceito de sistema aberto apresenta valor paradigmático, pois conceber “objeto e entidade como fechado e acabado implica em visão de mundo classificadora, analítica, reducionista, numa causalidade linear” (MORIN, 2005, p. 23), parece uma proposta considerada como visão descuidada sobre a realidade, ao levar em conta a perspectiva da presente pesquisa.

As características do pensamento complexo englobam pontos interessantes a serem apresentados como embasamento teórico desta pesquisa, postulados que permeiam as análises das entrevistas:

I. A complexidade não diz respeito somente à ciência, mas também à sociedade, à ética e à política. É um problema de paradigma que envolve a epistemologia geral. O pensamento complexo postula a dialogicidade, a recursividade, a hologramaticidade como princípios de compreensão dos fenômenos.

II. O pensamento complexo reconhece o movimento e a imprecisão como forças potentes dentro do processo de investigação científica, suplantando o autoengano do conhecimento estratificado, eterno e onipotente.

III. Um pensamento complexo não admite ser completo. Reconhece, por princípio a incompletude e a incerteza. Ele aceita estar animado pela tensão permanente entre o desejo pelo saber total, não dividido e o reconhecimento do saber inacabado, incompleto e inalcançável – algo que nunca termina.

IV. O paradigma da complexidade concebe dois tipos de ignorância: a daquele que não sabe e deseja aprender, e, a mais perigosa, - daquele que acredita que o conhecimento é um processo linear, cumulativo que avança rompendo a escuridão, mas ignorando que *toda a*

luz também produz sombras como efeito (MORIN, 2003, p. 55). A educação deve avaliar que as ciências e as artes no século XX, em geral, revelam a nova face da incerteza e da confusão. O pensamento complexo coloca em xeque o cartesianismo como única forma de análise da realidade e retoma as aquisições centrais da filosofia da suspeita, assumindo: a ideia socrática de ignorância, a dúvida de Montaigne, que rompe com qualquer ideia de verdade absoluta, e a aposta de Pascal – interessante jogo de argumentação que demonstra como levar um indivíduo a um raciocínio errôneo. A proposta passa então a ser o *reaprender a aprender* com plena consciência que todo conhecimento traz em si mesmo a marca da incerteza – “uma luta contra o absolutismo e o dogmatismo disfarçados em verdadeiro saber” (MORIN, 2003, p. 43).

V. O pensamento complexo, diferentemente da construção intelectual que conduz a um ponto terminal, é um pensamento rotativo, um constructo em causalidade circular. Este tipo de pensamento deve “realizar a rotação da parte para o todo, do todo para a parte, do molecular para o molar, do molar ao molecular, do objeto ao sujeito, do sujeito para o objeto” (MORIN, 2005, p 44). Diferentemente do pensamento simplificador, a complexidade pode conter por princípio seu próprio antagonismo.

Com base nesses postulados, passa-se a construir a premissa desta pesquisa: o *não-saber* como fonte de formação e informação do trabalho docente em uma sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento.

Observando a questão sistêmica, adentra-se o campo da ecologia humana, daí o assombro ao se constatar que a sociedade parece não refletir as necessidades dos indivíduos, por meio das atividades de suas instituições. Existe a percepção de que o homem passou a existir para servir às exigências externas, tendo que se esquecer cada vez mais da sua subjetividade e singularidade. Polos antagônicos, que poderiam ser complementares, vida subjetiva e vida objetiva chocam-se numa tentativa de anularem-se. Como na perspectiva positivista clássica do conhecimento científico, a predominância ainda é da certeza científica objetivizada por meio do empirismo cartesiano. Imersos nesta crise, adentram-se novos paradigmas e a ecologia humana surpreende ao sussurrar que fazem parte da Natureza... e surge a pergunta: *fazemos parte mesmo?!*

Esta nova abordagem coloca ainda uma questão maior: é possível a existência do Homem independente de sua subjetividade e da Subjetividade sem o homem? Nessa relação dialética passa a existir a necessidade de uma visão mais reflexiva, do desenvolvimento de um

objetivo maior no sentido do que é oferecido ao Universo como seres ecológicos e inseridos em um sistema que ainda não é percebido plenamente. Existe a percepção de que na grande partida que se joga, o homem é, ao mesmo tempo, o jogador, as cartas e o cacife (CHARDIN, 1995, p. 250).

Será essa consciência, o ponto de partida para uma visão sistêmica e ecológica da Ciência? Para Chardin (1955), o homem sempre se julgou encontrar numa virada da História, e não se enganava, pois a evolução da humanidade encontra-se configurada na imagem de uma espiral crescente.

Em sua necessidade primária em tentar compreender o mundo que o cerca, o alimenta e o ameaça, o homem vem desenvolvendo sua capacidade de reflexão. A ansiedade e angústia existencial do ser fundamentam e exercitam o desenvolvimento de sua consciência e de seu pensamento.

Como primeira centelha de Pensamento surgida na Terra, a Vida se apercebeu de ter posto no mundo um poder capaz de criticá-la e de julgá-la. Como filhos que cresceram ou como operários que se tornaram conscientes, os homens começam a descobrir algo que se desenvolve no Mundo, por meio deles, às suas custas. Para o pensamento complexo, todo acréscimo de visão interna passa a ser o germe de uma nova visão que inclui todas as outras e que leva para ainda mais longe. A evolução e desenvolvimento do pensamento pairam e abarcam a consciência humana como garantia de progresso, a fim de que seja alcançada uma meta maior: *o termo de nós mesmos* (CHARDIN, 1955, p. 251).

Com base nessas reflexões, pode-se constatar a presença constante da necessidade do pensamento complexo e sistêmico, onde sujeito e objeto se unem e se transformam no ato do conhecimento. O homem se reencontra em tudo aquilo que observa e se olha em tudo o que vê. Ele é o centro de perspectiva e, simultaneamente, centro de construção do Universo. Para onde quer que se dirija, é atravessado por sua própria paisagem e pelas encruzilhadas de caminhos e vales com suas objetividades, estabelecendo assim a percepção em sua totalidade. Subjetividade e objetividade se complementam, sem excluírem-se. A capacidade de Ver mescla-se à capacidade de refletir, pensar e tomar consciência da teia da vida.

Desde que existe o Homem se oferece como espetáculo a si próprio. Com efeito, há dezenas de séculos ele se olha a si mesmo. E, no entanto mal começa a adquirir uma visão científica de sua significação na Física do Mundo. [...] Ao Homem também, para descobrir o Homem até o fim, foi necessária toda uma série de “sentidos”, cuja gradual aquisição [...] abrange e esconde a própria história das lutas do Espírito (CHARDIN, 1955, p. 26).

Afinada a essas ideias, várias áreas de conhecimento têm demonstrado os fenômenos do Universo, considerados partes integrantes de um todo harmonioso e inseparável, visão que, coincidentemente, emerge de *insights* adquiridos após estados meditativos de consciência e de antigas ciências, onde se vêem expressos princípios reafirmados pelas Ciências Naturais desta época.

A consciência humana vem desenvolvendo a capacidade de enxergar o mundo em termos de relações e integração dos seres. Os sistemas envolvem, além dos organismos individuais e suas partes, os mesmos aspectos de totalidade nos sistemas sociais – a complexa teia de relações. Essas relações são consideradas em todos os níveis: subatômico, celular, orgânico e social. Esse efeito é denominado de Ecologia Humana.

O desejo não é somente por isto ou aquilo, mas pela totalidade, por tudo. A fome por sentido abre o homem ao infinito. Ele não sabe concretamente o que deseja: a parte, o ser, o todo? Aristóteles dizia que o verdadeiro e único objeto de desejo era o *apeiron* - o todo indeterminado (BOFF, 2000).

A ecologia humana propõe que o ser humano desenvolva a capacidade de ser continente ao conhecimento e não somente seu receptáculo inodoro, incolor e transparente. Prega-se o desenvolvimento de um tipo de pensamento e a consciência capaz de abarcar o todo, mesmo que exista a exigência de percepção das partes e a diferenciação de conteúdos.

O pensamento complexo e a ecologia humana são, também, movimentos de globalização da consciência que parecem oportunizar ao homem o crescimento científico, social e individual, a fim de permitir sua aproximação do Indizível, do silencioso mistério da Vida, fazendo com que o próprio homem se veja e se reconheça em sua condição de ser biológico, de ser humano, de ser terrestre e cósmico. Dessa forma, a tese de Boaventura Santos de que todo conhecimento é autoconhecimento parece coerente. Diz Santos:

O desconforto que a distinção sujeito/objeto sempre tinha provocado nas ciências sociais propagava-se assim às ciências naturais. O sujeito regressava na veste do objeto. [...] Deus, pode estar em vias de regressar. Regressará transfigurado, sem nada de divino senão o nosso desejo de harmonia e comunhão com tudo o que nos rodeia e que, vemos agora, é o mais íntimo de nós (2006, p. 82).

A construção da Modernidade e do novo paradigma emergente nas Ciências anuncia são apresentados de forma simples e bastante direta por este autor: uma nova gnose está em gestação e, como educadores, são chamados a presenciar e participar das salas de aula - úteros que poderão fecundar nova geração de sujeitos cada vez mais ousados e participativos.

Ao adentrar a área de Ecologia Humana relacionada à Educação Superior, imagina-se que estejam contribuindo à construção, não somente de um meio ecológico-social externo mais harmonioso para o aluno-sujeito, mas também a um meio interno cognitivo-afetivo mais ecológico. Nesse meio interno, desejam-se águas menos turvas, menos ruído na comunicação aluno-professor e atmosfera menos poluída de material humano e intelectual em decomposição por desuso e esquecimento. Propõe-se o exercício de re-criação e ressignificação dos conteúdos desconexos em conteúdos relacionados e relacionais no contexto socioafetivo dos estudantes, propõe-se a atuação abrangente dos profissionais da educação em todas as fases do planejamento do ensino e trabalha-se por planejamentos curriculares menos alienantes.

Somado aos traçados do pensamento complexo e da ecologia humana, propõe-se nesta pesquisa, o referencial teórico psicanalítico, representante da complexidade humana, e que serve para reflexão, abertura e amadurecimento de questões ligadas à educação e aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A psicanálise tem apresentado abrangência suficiente para lidar com elementos complexos do ser humano, entre outros com afetividade, valores, desejos, constituição de identidades, subjetividade, enfim, a dimensão psíquica do sujeito.

Esta teoria propõe limites protetores ao bem-estar dos indivíduos, pois estabelece a verdade do sujeito do inconsciente³, o de real ignorância e limites à onipotência pregada pela sociedade do gozo na qual se vive. A psicanálise vem provocar reflexões que tentam trazer o docente para níveis mais realizáveis de autoexigência na profissão, e de exigências em relação ao saber do outro por trabalhar questões como projeções, transferências, mecanismos de defesa e toda uma série de processos, que, se permanecerem desconhecidos ao sujeito, podem levá-lo ao adoecimento, mas, se trabalhados, possivelmente levem-no à busca de autoconhecimento, expressão de criatividade subjetiva e preservação da saúde psíquica.

2.2 Possíveis relações entre o saber e o não-saber

Ao adentrar o paradigma do pensamento complexo, observa-se que “não há mais solo firme... Não há mais uma base empírica simples” (MORIN, 2005, p. 19). No novo modelo de ciência, deixa-se para trás a base lógica simples: as noções claras e distintas descritas pela

³ Conceito que nasce com Lacan sobre o dizer do inconsciente de uma verdade referida a uma falta – as próprias manifestações do inconsciente. O sujeito do inconsciente é o que porta a verdade do sujeito permeada pelo não-todo, pela incompletude (LACAN, Jacques. *A ciência e a verdade*. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998).

ciência positivista agora vêm se apresentando como realidades ambivalentes; as relações causais lineares e determinísticas propostas pela física clássica dão lugar a resultados e observações provocadoras de contradições e paradoxos. Então, como dar conta de assimilar as alternativas modernas?

Morin (2005) apresenta os três princípios que podem auxiliar a pensar sobre a complexidade e a promover a reflexão sobre como os campos do saber e *não-saber* interagem e alimentam-se mutuamente no trabalho docente.

O primeiro princípio é o dialógico. Onde duas lógicas antagônicas, que inicialmente parecem destruírem-se uma a outra, em verdade trabalham para a manutenção da vida, são complementares. “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade (MORIN, 2005, p.74).

O campo do *não-saber*, ao invés de ser considerado ameaça ou polo antagônico ao saber, constitui alimento à construção do conhecimento futuro. A matéria-prima, o desconhecido, o caos, em verdade, apresentam-se como instâncias provedoras de futuras questões, que ainda não tiveram madureza sutil para surgirem como impulso ao saber. Destarte, saber e *não-saber* podem ser percebidos como um único fenômeno decomposto em dois momentos: o que já é sabido – a ordem, o instituído e o que ainda poderá ser sabido - a pretensa desordem, o novo.

O segundo princípio é o da recursão organizacional. Morin ((2002) explica que esta lei expressa o processo de turbilhão, ou seja, o processo recursivo onde cada evento é, concomitantemente, produto e produtor. Produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e consequências do que os produz. A ideia recursiva é uma tentativa de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de sujeito/objeto. Assim a causalidade circular tenta açambarcar como eventos propulsores elementos que anteriormente eram descartados como eventos negativos à expansão do conhecimento.

Quando se observa o segundo princípio - de recursão organizacional - abre-se espaço à experiência do *não-saber* como fenômeno produzido e produtor do saber e vice-versa. A experiência do saber só é possível pela vivência anterior que se tem sobre o *não-saber*. E este último se apresenta como possibilidade eminente a todo àquele que trabalha com o saber, pois o desconhecido é sempre o momento seguinte do conhecido. Saber e *não-saber* encontram-se intrinsecamente associados à produção do conhecimento e da ciência. O saber produz sempre novos *não-saberes*, e estes estão sempre a produzir novos saberes. Nesta linha de

compreensão, pode-se propor a seguinte configuração, ... *não-saber* – saber – *não-saber* – saber... assim, conformam um círculo sem início e sem fim.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2005, p. 63).

O terceiro princípio é o hologramático. Morin (2005) expõe a ideia de que este princípio vai além do reducionismo separatista em que são vistas as partes ou o todo de um fenômeno. Como em um holograma, o todo está na parte que está no todo. Ou seja, não é possível definir onde começa ou termina determinado fenômeno, pois é o olhar de cada um que determinará pontos existentes ou inexistentes no evento. Captam-se apenas fragmentos de uma realidade maior e acaba-se por tomá-los pelo todo, isto em função da dificuldade de compreender a complexidade da teia da vida. Então, ao se indagar até onde vai o saber e quando inicia o *não-saber*, sugere-se que a resposta talvez esteja além da nossa capacidade de percepção dos dois mundos – saber e *não-saber*, onde cada um deles aparenta estar separado do outro. A compreensão que se tem que desenvolver, segundo o pensamento complexo, é a de que em todo saber existe, pulsante, o germe do *não-saber* - espaços, como pontos cegos, que escaparam à compreensão e à ciência. Da mesma forma, pode-se, então, afirmar que em todo *não-saber* existe o potencial do saber, ou mesmo fagulhas de desejo de consciência, que, mais adiante, serão preenchidos com ilhas de conhecimento, lançando redes de consciência a distâncias cada vez maiores.

2.3 Psicanálise e a epistemologia da complexidade

A dinâmica inicial da emergência de um modelo repousa numa nova visão da natureza, do homem e do conhecimento. O paradigma que ainda orienta fortemente a produção e organização do conhecimento, nos dias de hoje, emerge nos séculos XVI e XVII e propõe como objetivos fundamentais, na época, a emancipação do homem e da sociedade e a regulação da vida social. Nesse período, o homem vai sendo comprimido à sua consciência racional, e a natureza passa a ser percebida e compreendida como uma máquina capaz de determinar seus eventos futuros. Com base nessa perspectiva, o processo de conhecimento científico desabrocha, pois a ciência passa a prometer a previsão e a intervenção nos processos da natureza, articulando-se ao objetivo de controle e dominação, projeto central do pensamento moderno (PLASTINO, 2001).

Como categoria respeitável a ser seguida, o paradigma da modernidade aplica a percepção dualista e as distinções arbitrárias entre ser humano e natureza, natureza e cultura, sujeito e objeto, corpo e psique. Vai além, pois prega o conhecimento totalitário e explicativo das causas, afirmando que conhecer significa quantificar, e aponta a linguagem da Física como linguagem de todas as ciências, em que, para haver a verdadeira ciência, há obrigatoriamente a neutralidade do observador e toda e qualquer complexidade do real é ignorada ou reduzida a partes dissecáveis em benefício das leis determinísticas. A emergência das ciências sociais, a partir do século XIX, exprime esse momento, quando a sociologia nascente é denominada de física social. Assim, o positivismo do século XIX fomenta o início das ciências sociais e humanas.

Plastino (2001) aponta que, nesse momento, é que se coloca o nascimento de uma nova forma de ver a natureza e o homem nela inserido. A psicanálise, quando surge, vem contestar as instâncias do real, do conhecimento e do homem, pois ao afirmar a heterogeneidade do real, nega a redução do mesmo a meras fórmulas de simplificação dos fenômenos da vida. Freud provoca, com a nova ciência, uma nova forma de saber baseada na experiência singular do conhecimento – a subjetividade - que surge como meio de experienciar conhecimento; afirma-se, então, a existência da relação intersubjetiva entre sujeito e objeto caracterizada por relações de afeto. A inferência passa a ser considerada método válido de conhecimento, originando nova forma de alimentar a construção de saberes e, por fim, é proposta a indissociabilidade do psiquismo e do homem, por conta da descoberta do funcionamento do Inconsciente – portador de sentido nos processos de apreensão do real e do conhecimento, “capaz de gerar sentido para além, e para quem da significação produzida pela linguagem” (PLASTINO, 2001, p. 49).

A psicanálise, ao contrário da psicologia existente na época, adota a realidade psíquica como diferente da realidade material, mas, não menos válida, passa a afirmar o caráter inconsciente da realidade psíquica e o sentido existente na atividade inconsciente - pedra angular na construção da nova ciência. A realidade psíquica é considerada genuína e originariamente inconsciente, caracterizada por processos específicos.

O homem busca novos modelos para compreender o que a ciência da época não está alcançando, a alma humana, ou seja, o sentimento e a imaginação que permeiam a vida do homem.

...depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo [...] de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento de nossos conhecimentos das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios (SANTOS, 1988, p. 49).

A psicanálise passa a defender a existência e o estudo sistemático de inscrições psíquicas de imagens, consideradas como as primeiras e genuínas, e a existência posterior de processos de pensamento inconsciente, à margem da linguagem com anterioridade ao acesso à linguagem. Vai além, na concepção emergente que a psicanálise propôs, a natureza passou a ser apreendida em sua dinâmica autopoietica⁴ e em sua heterogeneidade, alterando a percepção anterior das relações entre natureza e cultura, corpo e psiquismo e corpo e natureza.

Na perspectiva contemporânea, denominada perspectiva da complexidade, não é mais possível pensar no homem subtraindo-o da natureza, nem integrando-o completamente nela. Na nova epistemologia, são igualmente inaceitáveis a redução completa ou a disjunção. Um novo termo se faz necessário: o primado da afetividade, como afirma Plastino (2001), em que afetos e sentimentos humanos são compreendidos além do intelecto e da consciência.

Assim sendo, a psicanálise transpõe a dicotomia cartesiana e a concepção forjada pelo pensamento moderno, passando a coincidir com a nova perspectiva que emerge de resultados das ciências contemporâneas, nas quais a natureza é compreendida como um organismo vivo, autopoietico e produtor de sentido relacional. Reafirmando sua posição no novo paradigma da complexidade, a psicanálise aponta para a elaboração de modelos teóricos nos quais se aceita, como inevitável, não apenas seu caráter provisório, mas também, a possível emergência de paradoxos e antagonismos. Estes, que na perspectiva do antigo paradigma da modernidade, são considerados manifestação de erro da razão. Hoje, nos métodos de na epistemologia da complexidade, os limites são considerados como prova de que a totalidade e a complexidade do real são inatingíveis.

⁴ Capacidade dos seres vivos de produzirem e equilibrarem a si próprios. (MATURANA, Humberto. *A árvore do conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2002)

2.4 Psicanálise e educação no Brasil

Compreender, em exercício histórico, como o campo da psicanálise vem se constituindo na conjunção com a educação no Brasil aponta o percurso desenvolvido da teoria psicanalítica na relação de implicação com outros campos de conhecimento - o fazer sintoma, ou seja, mexer e questionar estruturas rígidas de instituições e saberes.

No Brasil, do início do século XX, mais do que a introdução de uma nova ciência, a psicanálise foi um marco de modernização tanto na saúde quanto na educação. Tentava-se, em um primeiro momento, produzir essa modernização por meio da disciplinarização dos corpos infantis - educação sexual e distanciamento dos instintos pela sublimação - e a modificação do comportamento dos adultos, visando à organização familiar mais harmônica e saudável. A psicanálise estreia como instrumento messiânico reformador das massas, um saber constituído que deveria agir de acordo com o ideário brasileiro educacional.

Ao se delinear o cenário dos anos 1920, 1930 e 1940 no Rio de Janeiro - DF, foi fotografada uma época de exercício de distinção e desenvolvimento da consciência nacional, ainda meio que abafada no abraço cultural do Velho Continente. Mesmo assim, o país já se mostrava capaz de digerir ideias psicanalíticas veiculadas no meio das Artes e da Saúde, que proliferavam mundo afora - o estranho, o desconhecido, o excluído, o inconsciente eram agora eleitos como o centro de atenção das elites intelectuais.

A educação por ser território de tradicionalismos e disputas ideológicas acabou por ser a última fronteira a ser visitada pela psicanálise, a qual primava por aspectos divergentes e transgressores à ordem instituída na civilização do mundo ocidental. Essa educação, que não conhecia as possibilidades de outros caminhos constitutivos de cidadania a não ser pelo apelo social e coletivo, agora se deparava com perspectivas inovadoras a serem empregadas em seus processos pedagógicos.

A faceta subjetiva de formação do cidadão brasileiro não passou despercebida para um grupo de educadores, intelectuais e médicos da época. O movimento escolanovista e a introdução da psicologia na educação deram voz às experiências individuais e, como ideal de educação moderna, abriram espaço à expressão, à experiência pessoal e à construção particular do conhecimento por crianças e jovens em idade escolar. A Psicanálise acabava por encontrar o espaço necessário no âmbito educacional. Intelectuais respeitados no meio médico-psiquiátrico como Juliano Moreira (1873-1933), Júlio Porto-Carrero (1887-1937) e

Arthur Ramos (1903-1949), principais precursores das novas ciências no Rio de Janeiro - DF, conferiam respeitabilidade à teoria freudiana e possibilitavam seu emprego em terras brasileiras.

Cultura Popular *versus* Acultramento Educacional

No final do século XIX, passa a ocorrer, junto à evasão rural, crescente urbanização no Brasil baseada em acumulação de bens advindos da lavoura cafeeira. A esse aspecto capitalista soma-se a aceleração do processo de industrialização do país devido às dificuldades e importação de produtos manufaturados, ocorridas por conta da crise no comércio mundial durante a Primeira Guerra Mundial. O campo chega à cidade, a cultura iletrada adentra o mundo de códigos de linguagem, o turbilhão social remexe-se pesadamente na tentativa de ajustar todos aqueles indivíduos a um só tempo: o da Ordem e Progresso e, para tanto, há urgência da educação de todos, de homogeneização de valores e comportamentos dos trabalhadores que servem às elites dominantes. No imaginário de intelectuais e educadores brasileiros há o bradar do messianismo científico, de onde se afirma que as soluções para os problemas nacionais repousam sobre o empirismo radical das novas ciências sociais e da educação do povo

Pode-se, então, observar o funcionamento da formação cultural do povo. Por um lado, há a imposição de uma educação funcional e empobrecida por seu caráter reprodutor, com o objetivo de incorporação pelas massas de valores culturais de interesses dos países europeus, que foi denominada aqui de acultramento educacional; por outro, a cultura brasileira nativa desabrocha de forma intensa e criativa nos bastidores das Artes sob a égide do acasalamento dos conhecimentos ancestrais de negros, índios e brancos.

Com base nessa crise de identidade cultural, desenvolve-se um discurso original nas Artes. Inicia-se a valorização e a produção da singularidade, da individualidade brasileira, resultante da perda de referencial de certezas importadas e de vazios preexistentes em nossa própria manifestação como povo.

A Semana de Arte Moderna que ocorre em São Paulo no ano de 1922, é considerada declaração ebulitiva da contraordem existente à educação castradora nessa sociedade. Enquanto se permanece entre duas posições: reclusos em estéreis salas de aula ou excluídos da possibilidade de partilhar o ambiente educacional, um grupo de rebeldes artistas e escritores vinculados ao Movimento Modernista faz desabrochar um tipo de expressão

artística, que antecipa e provoca nova postura e olhar de um Brasil em construção de identidade.

Enquanto as Artes abrem território ao vanguardismo e às mudanças, a instituição educacional continua a sofrer constrições pelos resíduos ancestrais do ensino retórico, catequizador e purificador de indivíduos que trazia como legado. Impossível, nesse contexto, qualquer aliança ou vínculo entre Educação e Artes.

O vínculo cultural possível, para a época, ocorre entre Saúde e Educação, pois há objetivos comuns visando a construção de identidade, de consciência do povo brasileiro e de melhoria da raça, com base em abordagens que visam proporcionar o ajustamento do cidadão aos modelos ideais da época.

Binômio Educação - Higiene Mental⁵

Sob a justificativa da inclusão social, médicos e militantes higienistas dedicam-se à prevenção de doenças mentais na infância. Tal propósito objetiva extirpar os males sociais, adequando o comportamento dos indivíduos, ainda na infância, a um ideal de homem, conseqüentemente, levando a raça brasileira a um patamar superior de caráter e intelectualidade – persegue-se a eugenia⁶.

Acredita-se que, baseada no conhecimento do comportamento humano dos grupos, pode haver a completa prevenção, modelagem e adequação do trabalho individual ao ideal de progresso e desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação, considerada o primeiro momento de produção do ser humano, deve ser utilizada como fenômeno social capaz de transformações totais na sociedade. Para tanto, médicos, intelectuais e educadores voltam-se para o processo pedagógico na certeza de poderem atingir os objetivos almejados de reorganização e desenvolvimento social. Para tanto, há a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada em 1923, que tem como um de seus objetivos a “realização de um programa de Higiene Mental e de Eugénica no domínio das atividades individuais, escolares, profissionais e sociais” (FONTENELLE 1925, p.223).

Tanto para a Saúde quanto para a Educação, a política vigente consiste em trabalhar de forma profilática na higiene mental da sociedade. Neste caso, o objetivo é atingir crianças em

⁵ Higiene mental é o mesmo que se conhece hoje por saúde mental

⁶ Processo de purificação da raça com propósitos evolutivos.

seu ambiente de formação educacional, que, podem ser tratadas e moldadas a fim de darem continuidade ao plano de construção do projeto de cidadão brasileiro idealizado por intelectuais, médicos e sanitaristas da época. Destarte, enquanto, por um lado, é implantado o ensino de psicologia nas Escolas Normais a fim de orientar professores primários sobre os princípios do desenvolvimento e aprendizagem, a fim de que aprendam a controlar e modelar comportamentos infantis; por outro, o grupo de higienistas investe maciçamente no controle e tratamento da higiene mental infantil.

Médicos, intelectuais e educadores, por ainda não terem se aprofundado nas teorias psicossociais e histórico-culturais da época, desprezam as forças sócio-históricas que agem sobre os indivíduos. Firmam suas hipóteses de evolução biológica e social sobre fatores de hereditariedade e do meio social inculto e insalubre, que podem adoecer as “*mentalidades*”. Esses fatores danosos ao desenvolvimento de uma sociedade saudável devem ser extirpados por meio da educação, do saneamento das cidades e do tratamento mental dos indivíduos.

Localiza-se aí, o surgimento da teoria freudiana ao esboçar as primeiras influências psicanalíticas nas atividades e medidas higienistas que são, posteriormente, infiltradas à educação, ambas firmando-se sobre um princípio específico: o de transmissão de legado cultural capaz de provocar a eugenia do povo brasileiro. O objetivo central é a promoção e a sustentação de um ideal de indivíduo, no caso, o cidadão brasileiro ideal ao desenvolvimento da nação. A psicanálise, pois, é vista como mais um instrumento de modernização da sociedade por meio de duas dimensões amplamente defendidas pelo psiquiatra e professor de Medicina Porto-Carrero: a primeira é a educação dos impulsos sexuais nas crianças pela sublimação, e a segunda pela orientação que visa modificar o comportamento dos adultos, a fim de que se harmonizem as relações familiares (RUSSO, 2005).

Educação e Psicanálise

Frente às ideias e aos ideais inovadores em relação à educação brasileira, no início do século XX, destaca-se o movimento escolanovista, em contraponto aos princípios da escola tradicional. Importado da Europa e dos Estados Unidos, o movimento apregoa novas formas de se entender a educação, o aluno e as funções do professor. As contribuições da nova perspectiva educacional levam os intelectuais a enfatizar a necessidade de individualização da obra educativa, ao mesmo tempo em que colocam a criança na centralidade do processo de aprendizagem.

Novamente tenta-se alcançar o nível de países industrializados mais desenvolvidos. Ensaia-se abandonar a forma de educação que enfatiza a cultura predominantemente humanística e enciclopédica, em que ao aluno não cabe o direito de questionar ou refletir sobre os dogmas filosóficos impostos ou conteúdos transmitidos. Na educação progressivista, o foco central se desloca do professor-dogmático para o aluno-criativo, corresponsável por seu desenvolvimento, sendo que a tarefa maior da educação é a emancipação e o alargamento da experiência deste aluno, ou seja, a ampliação da própria consciência do ser, no mundo. Neste momento aparece a oportunidade de a educação sair de sua postura passiva para uma modernidade ativa, necessária à constituição dos sujeitos nos espaços escolares.

De acordo com Cunha (apud SIRCILLI, 2008), há duas formas divergentes de se perceber a função de Educação Nova: a primeira inspira-se nas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação – tendências individualistas; e a segunda está associada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugere uma concepção mais nítida da escola como instituição social – perspectiva social e coletiva da função de educar. Prevalece no escolanovismo brasileiro a compreensão da escola como espaço socializador e de normalização da ordem vigente. Esta última perspectiva prevalece e direciona o trabalho psicanalítico na educação brasileira.

As ideias de Freud aportam no Brasil, ainda no final do século XIX, por meio da psiquiatria com Juliano Moreira, considerado precursor e propagador da psicanálise no país, responsável pelo incentivo ao estudo da nova ciência por outros médicos. A primeira menção ao nome de Freud é feita em 1899, antes do lançamento da obra *Interpretação dos Sonhos* (1900), citada em uma aula na Escola de Medicina da Bahia. Juliano Moreira apropria-se dos saberes psicanalíticos sobre patologias como histeria e neuroses, a fim de integrá-los como ferramenta em seu projeto de produção do saber científico brasileiro (CARVALHAL & VENÂNCIO, 2005).

Embora a psicanálise no Brasil só tenha sido institucionalizada algumas décadas mais tarde, já, em 1910, é conhecida por intelectuais como Henrique Roxo (Faculdade de Medicina) e Carlos Seidl (Faculdade de Direito) no Rio de Janeiro. Em verdade, por conta da complexidade e do vanguardismo da teoria freudiana – a existência da sexualidade na infância; culpas, fantasias e desejos inconscientes; distúrbios emocionais associados à educação familiar rígida, desejo de incesto, desvios sexuais, e outros tantos assuntos polêmicos – faz com que sua inserção na sociedade da época seja gradativa, lenta e sinuosa.

Por conta da influência positivista da época, de matizes darwinianos com visão determinista de hereditariedade e de evolução da espécie humana, estes temas acabam por influenciar a leitura do mundo freudiano nos médicos e intelectuais; afinal, este era o paradigma vigente na cultura da época. Salienta-se uma citação de Freud (1905, p.167), que parece ter servido para fundamentar a cultura higienista e de eugenia da época:

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda.

Já evoluindo para seu terceiro momento, quando a teoria sobre o narcisismo coloca-se em função da compreensão da constituição psíquica do sujeito e sua subjetividade, a cultura brasileira persiste na utilização da psicanálise como método de solução para os problemas educacionais, ainda impregnada pela ciência positivista da razão pura e pela lógica como meio absoluto de acesso ao conhecimento e sucesso da educação

No ano de 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade, universalidade e de coeducação pelo Estado. O Manifesto sugere fundamentos filosóficos da Nova Pedagogia, ao propor uma educação que leve o indivíduo a desenvolver seus potenciais e aplicá-los à sua comunidade e ao seu progresso. No Manifesto também é atacada a desigualdade entre as classes sociais, e propõe-se um ensino unificado que não separe trabalhadores manuais de trabalhadores intelectuais, suprimindo o ensino de caráter profissionalizante da escola primária. Nesta mesma época, Lourenço Filho, psicólogo ligado ao Movimento, apresenta a proposta de nova compreensão das necessidades da infância, inspiradas em conclusões de estudos de biologia e da psicologia. A psicologia passa a servir aos interesses educacionais mais modernos (SIRCILLI, 2000).

Em 1934, Anísio Teixeira, principal propagador das ideias escolanovistas sobre a educação centrada no aluno – baseada em sua formação com o filósofo e professor John Dewey⁷ - declara sua confiança nas contribuições da psicologia à Educação, indicando o

⁷ Precursor do movimento da Escola Progressivista ou Escola Nova nos Estados Unidos.

médico Arthur Ramos para assumir o cargo de direção frente à Seção de Ortofrenia⁸ e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, IPE, órgão vinculado ao Departamento de Educação do Rio de Janeiro, cujos objetivos são respectivamente: o tratamento da educação de escolares “anormais”, classificados como retardados ou débeis -que apresentam atraso no rendimento escolar, dos instáveis ou costumazes - que apresentam problemas de conduta, indisciplina e dos casos mistos; e a prevenção e a correção de transtornos mentais e de seus principais alvos: a criança, a família e a escola (SCHREINER, 2005).

A atividade médico-educacional exercida por ele faz parte do programa de reforma de ensino proposta por Anísio Teixeira nos anos de mil novecentos e trinta. O médico é responsável pelo programa de higiene mental escolar, aplicando seus conhecimentos de psicanálise. Os resultados deste programa são marcantes pelo seu ineditismo, pois implanta as primeiras clínicas de higiene mental do Brasil e, possivelmente na América Latina, vinculadas a um projeto educacional. Conforme dados de Ramos, entre 1934 e 1939 foram atendidas naquela seção duas mil crianças (ABRÃO, 2001).

Ao analisar os casos de alunos que o órgão recebe, Arthur Ramos detecta que a maioria deles não possui nenhum mal orgânico ou congênito que indique o afastamento da “*criança problema*”⁹ das atividades escolares. Em verdade, dois fatores influenciam fortemente o rendimento escolar infantil: o primeiro são as péssimas condições sociais de vida na cidade, e o segundo, o despreparo dos professores para lidar corretamente com a aprendizagem dessas crianças.

Para o médico-educador, a psicanálise fornece uma possibilidade de estudos que auxiliava a resolução de certas situações pedagógicas difíceis, que seriam insolúveis sem seu auxílio. O eugenista assinala que Freud delineou os principais pontos para haver a compreensão dos processos envolvidos na educação: o recalçamento e suas consequências pedagógicas, o conhecimento preciso da sexualidade infantil e o papel desempenhado pela sublimação. Arthur Ramos acredita que, conhecendo os sintomas do recalçamento excessivo e sabendo como tratá-los por meio da psicanálise, as dificuldades escolares acabariam.

⁸ Área da psiquiatria que trabalha com reeducação de doentes mentais.

⁹ Termo criado por Arthur Ramos para designar crianças que eram descritas anteriormente como anormais pela ortofrenia.

Os pedagogos são levados geralmente a classificar os escolares em duas categorias: os que possuem aptidões intelectuais e os que não possuem. Esquecem o dinamismo emocional subjacente. Esquecem o papel do inconsciente, verdadeiramente o motor das ações humanas. [...] Todos os testes de inteligência fracassarão aqui redondamente. Nos casos mais complexos, nesta multidão de “difíceis” escolares, e principalmente quando há defeitos mais graves de caráter, então a psicanálise, só ela, poderá resolver a situação, mostrando a decisiva influência que têm os acontecimentos da vida infantil, principalmente no domínio da sexualidade, em todos os atos da vida humana, na família, na escola e na sociedade (Ramos, p. IV, 1934 apud SCHREINER, 2005).

Convicto do valor da psicanálise na situação pedagógica, Ramos sugere alguns métodos especiais de análise infantil denominada *pedanálise*. Afirmar que conflitos de pouca importância, apesar de não definir quais fossem, podem ser resolvidos pelos próprios professores com formação psicanalítica, enquanto que os conflitos mais graves serão destinados ao médico. As técnicas de pedanálise baseiam-se nos trabalhos com sonhos, fantasias diurnas, estudos de jogos e brinquedos (MOKREJS, 1993).

Apesar do interesse de intelectuais e médicos da época sobre o novo campo da psicanálise, por motivos políticos e econômicos afirmados na época, esta vai se retraindo do âmbito escolar e passa a fazer parte dos consultórios de psiquiatria. Durante os anos de 1950, 1960 e 1970, a psicanálise é absorvida pela psicologia escolar e pela psicopedagogia, perdendo assim, seu cunho específico de estudo do inconsciente e passando a ser uma parte de outras disciplinas aplicadas à educação. Somente nos anos de 1980 observa-se o retorno da psicanálise à educação.

Psicanálise e Educação hoje

O processo de aproximação entre psicanálise e educação tem sido um demorado trabalho de amadurecimento, pois, primeiramente, foi necessário que os conhecimentos fossem aplicados em sua própria área, a saúde, para depois migrarem e serem aceitos em outras. O procedimento de aplicação generalizada vem sendo um segundo passo, posterior ao amadurecimento teórico. Hoje, ainda, pensadores, psicanalistas e educadores envolvidos com a compreensão mais profunda da trílogia professor-aluno-processo educacional labutam frente às questões castradoras do tradicionalismo na educação.

Enquanto a educação formal, não reflexiva, promove a cultura da imagem ideal do homem, sustentada por um discurso pedagógico-religioso, a psicanálise, em contrapartida, esvazia essa imagem idealizada. O adoecimento, tanto do indivíduo em formação quanto do professor, encontra-se em grande parte na construção ou crença no ideal de ego, impossível de

ser alcançado. A perfeição ainda é o fantasma que assombra os sujeitos nas salas de aula, o causador do sentimento de impotência e fracasso diante da tentativa de nunca errar.

Talvez a conciliação entre educação e psicanálise se concretize em um novo movimento na relação com o saber, onde o indivíduo se reconheça implicado e não apenas receptáculo de conteúdos. Tanto alunos quanto professores poderão sentir-se participando com interrogações e dúvidas, pois é nelas que estão os germes de questionamento do ideal (VOLTOLINI, 2001). A psicanálise traz à escola e à sociedade sérias reflexões: o que é ensinar e o que é aprender? O que ensinar? O que aprender? Que relações ocorrem em sala de aula entre alunos e professores? Como os sujeitos se relacionam com o saber? Qual a finalidade da educação para os indivíduos e a sociedade? Como a criatividade inata do ser humano pode ser mantida, apesar da construção necessária do superego? Para a psicanálise, o que a criança busca atrás de seus intermináveis porquês é justamente o que todos querem saber: de onde viemos e para onde vamos?

Para a teoria psicanalítica (FREUD, 1917), é objetivo da educação reprimir, inibir e proibir impulsos considerados pelo superego como, no mínimo, inadequados, mas uma repressão sem medidas teria como efeitos colaterais o aparecimento de neuroses, que poderiam ser evitadas. A educação deveria encontrar, assim, equilíbrio entre proibição e permissão. Destarte, ao educador caberia o papel de ser um orientador de seus alunos, interferindo o mínimo, para que as pulsões parciais realizem seu caminho natural à integração em momento posterior. Uma repressão excessiva (MILLOT, 2001) acabaria por comprometer a independência do pensamento e da atividade intelectual do indivíduo. A missão do educador seria facilitar a entrada do sujeito na humanidade, pela internalização da lei do incesto, que se dá com a dissolução do Complexo de Édipo.

Espera-se que a psicanálise se interesse cada vez mais por assuntos ligados à sala de aula, auxiliando educadores a compreender o funcionamento mental-emocional e o fenômeno das relações humanas que lá ocorrem para permitir que seus alunos operem criativamente no ambiente escolar. Atualmente percebe nos processos pedagógicos a importância que vem sendo dada à imaginação e à criatividade. Educação e psicanálise reúnem-se no intuito de promover ao sujeito, espaço de expressão de seu desejo e do desejo do seu grupo. Da mesma forma, há também a expectativa de que a educação se abra cada vez mais às reflexões psicanalíticas, pois, compreender o mal-estar na educação é compreender a dor do ser humano

que tenta se constituir como ser único e coletivo, como integrante de uma comunidade e presente em si mesmo.

Vindo em auxílio ao sujeito-educado e seu mal-estar, Freud (1913,1914, p. 56) explica que a ontogênese apenas repete a história filogenética da humanidade, sendo papel da educação “fazer com que a criança torne a passar pela evolução que conduziu a humanidade à civilização”. A educação deveria, pois, tornar-se medida profilática ao surgimento da neurose, deixando de ser uma de suas principais causadoras. Ainda mais, Freud compreendia a educação como expressão da história filogenética dos homens, tendo importante papel ao localizar o indivíduo como sujeito, a quem o recalque permitiria viver em sociedade (MILLOT, 1987).

A teoria psicanalítica foi recusada por alguns pelo foco em questões individuais e patológicas, o que, provavelmente, ocorreu por não terem sido difundidas, na época do surgimento da psicanálise, as principais obras voltadas ao bem-estar social e à harmonização do indivíduo consigo mesmo e, conseqüentemente, com o outro. Textos como *Totem e Tabu* (1913), *O Futuro de uma Ilusão* (1927), *O Mal-estar na Civilização* (1929), *Móises e o Monoteísmo* (1937-1939) são revisitados por estudiosos, a fim de aprofundarem seus conhecimentos sobre o caminho que a humanidade vem percorrendo no desenvolvimento do (in)consciente.

Hoje, a psicanálise regressa à complexidade do território da educação, retomando preocupações do passado com matizes modernos. Enquanto a saúde mental continua voltada à adaptação do indivíduo à sociedade, agora a sociedade também precisa aprender a adaptar-se e com eles conviver: alunos com dificuldades de aprendizagem continuam a necessitar de tratamentos e orientações para estarem em sala de aula, os colegas também são orientados a aceitar e conviver com a diversidade que se apresenta por meio do diferente no semelhante. Existe, pela face psicanalítica, o caminho na produção de conhecimento no campo da intersubjetividade - construção do eu na relação com o outro, no campo do pensar, do desejo de aprender, da experiência emocional envolvida nos processos de aprendizagem, matéria-prima essencial para as questões educacionais.

Sempre na busca pelo trabalho de desmanche do sonho de homem perfeito, logo, nação perfeita, mundo perfeito, a proposta psicanalítica inscreve-se na aceitação de realidade incompleta e faltosa do ser humano e da sociedade. Apregoa, apesar de ser contra a passividade do homem frente à Religião, à humildade e ao cuidado nos intentos pessoais e

sociais (FREUD, 1927). A teoria do inconsciente veio perturbar o sonho dogmático da ordem estabelecida e apresenta seu cunho pedagógico explícito: acalmaras propostas educacionais narcísicas, pois, segundo Mrech (2005), enquanto as mídias eletrônicas parecem aproximar as pessoas da crença na existência de um saber completo, de um modelo de profissional que se adapte a todos os contextos e processos educativos, a Psicanálise desvela o sonho que subjaz a esse tipo de falácia – o desejo pelo profissional completo, sem falhas. O sonho de ser uma pessoa que se adapte a qualquer cultura, a qualquer contato, a qualquer relação, a qualquer processo de ensino, a qualquer escola, enfim, a negação da subjetividade humana, a revelação de seres incompletos, profissionais incompletos.

A psicanálise pretende trabalhar com o desmanche da crença ingênua da transmissão única para outra proposta, que evidencie a complexidade dos sujeitos, alunos e professores, em sua singularidade, enfim o despertar do sonho de uma Educação plena.

Psicanálise - pensamento complexo em pesquisa em educação

Após quatro décadas de silêncio na relação existente entre educação e psicanálise, vê-se, a partir dos anos de 1980, o ressurgimento do campo, com os trabalhos de Catherine Millot - *Freud: antipedagogo* (1987) - e Jean Claude Filloux (1988), com o artigo *Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico*, promovendo um recenseamento sobre pesquisas realizadas no casamento entre educação e psicanálise. Em terras brasileiras, Maria Cristina Kupfer lança em 1989 o livro *Freud e a educação: o mestre do impossível*, onde são dados os primeiros passos no estudo do referencial psicanalítico e a educação. A autora, dez anos depois (1999) retoma a questão das relações psicanálise e educação, revisando a posição anterior na qual afirmava a impossibilidade de encontro entre os dois campos. A partir de então, vem trabalhando o possível casamento entre psicanálise e educação.

Com base na pesquisa de Maria Cristina Kupfer (LEPSI, 2010), “O campo das articulações entre psicanálise e educação no Brasil: estado da arte”, foram levantados dados que demonstram significativa expansão desse campo nos últimos 20 anos. Foram analisadas as teses produzidas, os artigos em revistas científicas e a produção bibliográfica, que somam por volta de 350 trabalhos, os quais foram separados nos seguintes eixos: 1. Transferência no campo educativo; 2. Formação de professores; 3. Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; 4. Relação com o saber: a posição do aluno e do professor em relação

ao saber; 5. Tratar e educar.

No levantamento da literatura existente sobre a área, foram destacadas três maneiras de encarar a articulação da psicanálise com a educação. Há os trabalhos que não fazem senão uma justaposição entre os dois campos – educação e psicanálise - colocando-os de forma paralela, trazendo considerações em torno de noções dos dois campos, sem extrair consequências ou fazer cruzamentos conceituais. O segundo tipo de articulação realiza uma leitura marcada por um viés ideológico: a psicanálise comparece como diretriz normativa sobre aquilo que deve ou não dever ser realizada no campo da educação. A psicanálise sobrevoa e interpreta o ato educativo, em uma relação de tipo total que tudo sabe: uma relação de mestria. Nessas duas categorias observa-se o tipo de visão aplicativa da psicanálise sobre a educação, são relações de exterioridade e superioridade de um campo em relação ao outro, o paradigma da aplicação é *“eu firo o outro campo, mas não sou ferido”* (VOLTOLINI, 2001; LEPSI, 2010).

O terceiro tipo de trabalho, a psicanálise não está erigida em posição de todo-saber que ilumina, fala ou pensa sobre a educação. Nesta leitura, entende-se que a conexão é fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em sua junção, em seu *caroço*. Essa categoria, que perfaz um total de 112 trabalhos, ou seja, 32% do total de produção, é observada por seu laço de implicação, e seu paradigma pode ser afirmado pelo princípio *“eu firo e sou ferido pelo outro campo”* (VOLTOLINI, LEPSI, 2010).

A pesquisa sobre narcisismo - da relação do professor com o *não-saber* - encontra-se situada em dois eixos os quais Kupfer (1989?) denomina (1) leitura psicanalítica da formação de formadores de professor e (2) relação com o saber: a posição do aluno e do professor em relação ao saber, esse eixo conta com 25 teses de doutorado, perfazendo um total de 14% do material sobre educação e psicanálise elaborado durante as últimas décadas.

Aproveita-se a Psicanálise, a fim de se enfatizar a posição sobre o saber que não diz respeito somente a algo que se repete, mas a um saber em movimento. Um saber perpassado pelo *não-saber*, uma atividade que pertence à ordem do incompleto e que vem desafiar nossa estrutura narcísica de seres humanos, de professores.

2.5 Narcisismo e narcisismos

No mito, o amor de Narciso é um genuíno amor ao outro; não é simplesmente egoísmo, mas está dirigido a uma imagem que não é real. Seu amor é puramente projetivo, pois o que Narciso ama é o reflexo de um aspecto em si mesmo que é inconsciente, explica Cavalcanti (2003).

Ovídio é considerado o mais antigo narrador do mito de Narciso (séc. VIII). Em sua obra *Metamorfoses* ele narra...

O MITO

...Narciso era filho do rio Cefiso “aquele que banha, o que inunda” - e da Ninfa Liríope, que pode significar voz macia como um lírio. Liríope foi vítima da insaciável energia sexual de Cefiso, em cujas margens nenhuma ninfa poderia passar incólume. De uma gravidez penosa e indesejável, com um parto jubiloso, foi como Narciso, um menino belíssimo, veio ao mundo. Na cultura grega, beleza fora do comum sempre assustava, pois seu portador mortal poderia sempre ser arrastado para a *húbris*, o descomedimento, a presunção, a vaidade - fazendo-o muitas vezes ultrapassar o *métron*¹⁰.

Competir em beleza com os deuses era uma afronta a ser punida e Narciso era mais belo do que os Imortais. Narciso era desejado pelas deusas, pelas ninfas e pelos jovens de toda Grécia, desejado por sua beleza e, entretanto, permanecia insensível e indiferente a todos. Uma beleza assim nunca vista preocupava o espírito de sua mãe. Encaminha-se Liríope a um velho sábio e cego que possuía o dom da profecia, Tirésias, a fim de saber: quantos anos viveria o mais belo dos mortais? A resposta do adivinho foi simples: enquanto ele não se vir...

Entre as apaixonadas estava a ninfa Eco, mas friamente repelida, a ninfa fechou-se em imensa solidão, por fim deixou-se definhando transformando-se em rochedo. As demais ninfas, irritadas com a frieza de Narciso, pediram vingança a *Nêmesis* – a justiça vingadora sempre atenta em punir os culpados, que prontamente condenou Narciso a amar o impossível.

¹⁰ Justa medida.

Era verão e, o jovem Narciso, sedento, aproximou-se da límpida fonte de Tespias a fim de matar sua sede. Debruçou-se sobre o espelho imaculado das águas e viu-se. Viu sua própria imagem refletida no espelho da fonte. Viu-se e não pôde sair dali: apaixonara-se pela própria imagem. *Nêmesis* cumprira sua função.

*Deitou-se e tentando matar a sede,
Outra mais forte achou. Enquanto bebia,
Viu-se na água e ficou embevecido com a própria imagem.
Julga corpo, o que é sombra, e a sombra adora.
Extasiado diante de si mesmo, sem mover-se do lugar,
O rosto fixo, Narciso parece uma estátua de mármore de Paros.
Deitado, contempla dois astros: seus olhos e seus cabelos,
Dignos de Baco, dignos também de Apolo;
A boca encantadora, o leve rubor que lhe colore a nívea pele.
Admira tudo quanto admiram nele.
Em sua ingenuidade deseja a si mesmo.
A si próprio exalta e louva. Inspira ele mesmo os ardores que sente.
É uma chama que a si própria alimenta.
Quantos beijos lançados às ondas enganadoras!
Para sustentar o pescoço ali refletido, quantas vezes
Mergulhou inutilmente suas mãos nas águas.
O mesmo erro que lhe enganava os olhos, acende-lhe a paixão.
Crédulo menino, por que buscas, em vão, uma imagem fugitiva?
O que procuras não existe. Não olhes e desaparecerá
o objeto do teu amor.
A sombra que vês é um reflexo de tua imagem.
Nada é em si mesma: contigo veio e contigo permanece.
Tua partida a dissiparia, se pudesses partir...
Inútil: sustento, sono, tudo esqueceu.
Estirado na relva opaca, não se cansa de olhar seu falso enlevo,
E por seus olhos morre de amor.*

(Ovídio 3, 414-428 apud BRANDÃO, 2000, p. 179)

E, ao procurarem por seu corpo, encontraram apenas uma delicada flor de centro amarelado rodeado por pétalas brancas, era o narciso (BRANDÃO, 2002, p. 173-182).

Narcisismo, definido como o fenômeno de amor pela imagem de si mesmo, teve, portanto, essa denominação inspirada no mito grego do belo jovem que não consegue apaixonar-se por ninguém a não ser por sua própria imagem refletida nas águas e acaba por morrer afogado nelas, ao debruçar-se sobre seu reflexo. O narcisismo, portanto, retrata a tendência do indivíduo de alimentar uma paixão por si mesmo. Freud (1914, 2006, p. 81) acrescenta que “o narcisismo nesse sentido não seria uma perversão, mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida, pode justificadamente ser atribuído a toda criatura viva”.

Baseado nas posições diferenciadas sobre o desenvolvimento do conceito de narcisismo, na obra psicanalítica, Jean Laplanche (1996) esclarece a intenção de Freud, afirmando que o narcisismo é uma fase necessária à evolução que vai do funcionamento anárquico, autoerótico das pulsões parciais à escolha do objeto.

A esse complexo conceito são dadas acepções diversas – durante a primeira tópica, quando Freud divide o funcionamento psíquico em consciente, pré-consciente e inconsciente, a psicanálise apresenta narcisismo como a fase inicial da experiência psicossocial de vida do bebê, quando a libido ainda não foi dirigida para a relação com o objeto e a criança investe toda a libido em si mesma, ela mesma como objeto de amor (autoerotismo). O narcisismo ocorre contemporaneamente ao aparecimento das primeiras formações do ego.

Posteriormente, no desenvolvimento da segunda tópica, quando são introduzidos os conceitos de Id, ego e superego – o narcisismo passa a ocupar o centro da Teoria das pulsões, propondo um eixo de movimento pulsional entre a libido do ego ou narcisista e uma libido dirigida aos objetos, passando a identificar o conflito entre interesses do ego ou narcisista e os interesses objetivos. Nessa oposição entre os dois tipos de pulsão, o movimento é de retraimento ou de investimento. Freud acaba opondo o estado narcísico global e primitivo, com indiferenciação entre ego e Id, que ele vem a chamar de narcisismo primário e o de relações com o objeto. Este estado primitivo corresponderia ao momento de crença da criança na onipotência de seus pensamentos, como ilustrado em *Totem e Tabu* (1913).

O termo narcisismo aparece pela primeira vez em 1910, na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, a fim de explicar a escolha do objeto de homossexuais: estes “...tomam a si mesmos como objeto sexual; partem do narcisismo e procuram jovens que se pareçam com eles, e a quem possam amar como a mãe deles os amou”. Em Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910), Freud atribui ao narcisismo um tipo de identificação característica frente à perda de um objeto, porquanto o ego se transforma à imagem e semelhança daquele. Em momento posterior, Freud propõe no estudo do Caso Schreber (1911), a existência de uma fase da evolução sexual intermediária entre autoerotismo e o amor de objeto. “O sujeito começa por tomar a si mesmo, ao seu próprio corpo, como objeto de amor” (FREUD, 1914, 2006, p. 99).

Em seu trabalho *Sobre o Narcisismo, uma introdução* (1914), Freud coloca este fenômeno no corpo da teoria psicanalítica e faz a distinção entre narcisismo primário e secundário, evidenciando a possibilidade que a libido tem de reinvestir no ego, desinvestindo o objeto. Referindo-se a um princípio de conservação da energia libidinal, Freud estabelece um equilíbrio entre a libido do ego (investimento no ego) e a libido objetal (investimento no objeto), onde o ego deve ser considerado um grande reservatório de libido, e de onde esta é enviada aos objetos, e que está sempre pronto a absorver a libido que venha a refluir dos objetos. Neste ponto o narcisismo já não surge como uma fase evolutiva do ser humano, mas como uma estase da libido onde nenhum investimento de objeto permite ultrapassar completamente. Observa-se como exemplo de retraimento ou investimento no objeto, direções opostas de investimento libidinal, a exigência dúplice que ocorre na existência humana: uma para servir aos interesses individuais, outra, como um elo numa corrente, na qual o indivíduo serve, contra sua vontade ou involuntariamente, aos interesses da coletividade (*ibidem*, p.103).

Enquanto o narcisismo primário é uma fase evolutiva do ego infantil, quando a criança investe toda sua libido primeiramente sobre si mesma para depois investi-la em outros objetos, o narcisismo secundário ou contemporâneo à formação do ego designa uma situação em que o ego, sentindo-se ameaçado, permite um movimento de retorno da libido para si mesmo, retirando-a dos seus investimentos objetais.

Para Freud (1914), o narcisismo secundário não designa apenas estados de regressão; ele é considerado uma estrutura permanente do sujeito. Estrutura no plano econômico, por existir um verdadeiro equilíbrio energético entre investimentos do ego e investimentos do

objeto; uma estrutura no plano tópico, pois o ideal de ego representa uma formação narcísica, que jamais será abandonada.

Para o ego, a formação de um ideal é fator resultante e condicionante da repressão - exigências do ego em relação à construção do amor-próprio, que acabam por expulsar da consciência tudo o que não seja do agrado de seu ideal. Esse ego ideal é agora alvo do amor de si mesmo desfrutado na infância pelo ego real. Nesse caso, o narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como ego infantil, se acha possuído de toda perfeição e valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão da satisfação que outrora desfrutou. Ele não consegue ou não deseja dispensar a perfeição narcísica de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pela censura e crítica de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de constituição de uma instância psíquica - um ego ideal: O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal (FREUD, 1914, 2006, p.100).

O narcisismo secundário apresenta-se na possibilidade de amar pessoas por elas mesmas, percebidas como diferentes de si, constituindo um progresso nas relações objetais, pois para Freud, o indivíduo só consegue amar a si mesmo como um retorno do amor pelo outro: esse retorno de amor é o próprio investimento sobre si mesmo. Freud distingue dois tipos de amor objetal: a escolha de objeto por apoio, aquele que se funda na relação do Eu como algo distinto de si mesmo, e a escolha de objeto narcísico, fundado no amor no qual o indivíduo se vê e dirige o afeto e admiração, em verdade, para si mesmo.

Com base numa perspectiva genética, a constituição do ego é concebida como uma unidade psíquica, correlativamente à constituição do esquema corporal. Tal atitude é precipitada por uma determinada imagem que o sujeito adquire de si mesmo, segundo o modelo do outro, o que denominado de ego. O narcisismo, então, seria a captação amorosa do sujeito por essa imagem. Lacan (1998) relacionou este primeiro momento de formação do ego com a experiência narcísica fundamental que designou por fase do espelho. Nessa mesma perspectiva, em que o ego se define por uma identificação com a imagem do outro, o narcisismo é percebido não como um estado de ausência de relação intersubjetiva, mas sim a interiorização de uma relação, a qual Freud designou identificação narcísica com o objeto, em seu texto *Luto e Melancolia* (FREUD, 1916).

Como pioneiro, Freud iniciou os estudos sobre narcisismo não chegando a verificar os aspectos autorreguladores da autoestima, da coesão, e estabilidade da autorrepresentação que fazem parte deste fenômeno. Podem ser citados outros psicanalistas que o sucederam em suas pesquisas e observações na clínica sobre o narcisismo: Melanie Klein, Heinz Hartman, Annie Reich, Paula Heimann, Herbert Rosenfeld, Jaques Lacan, Otto Kernberg, Heinz Kohut, Donald Winnicott, José Bleger, Margaret Mahler, Hugo Bleichmar, André Green, entre outros (CAVALCANTI, 2003).

Nos primeiros cinquenta anos dos estudos psicanalíticos, a teoria do complexo de Édipo foi fundamental, sendo seguida, atualmente, pela do Narcisismo. Em nossos dias, com o desenvolvimento de escolas da Psicologia do *Self*¹¹, de Heinz Khout, o narcisismo está em destaque. De acordo com Otto Kerneber (1995), nessas abordagens não é importante distinguir narcisismo primário ou secundário, mas sim o normal do doentio.

Hoje, o narcisismo do ego está diretamente ligado a um desejo de onipotência, de perfeição, a uma denegação da própria imperfeição e da própria finitude. A denegação do desamparo está na base do narcisismo, que busca em sua própria imagem de perfeição a completude que lhe fora prometida (SCHARTZ-SALANT, 1988).

Atualmente, a psicanálise considera a sociedade como um grupo com tendências à desordem de caráter narcísico, onde um vê o outro como um estranho ou alheio a si mesmo. Nessa situação, há dificuldades na construção de relações, existe pouca mutualidade, pois, normalmente o outro funciona somente como objeto de uso a ser explorado em benefício próprio, sem direito a existir como ser. Existe também um sentimento de onipotência, como função de controle e poder. Qualquer objeto que venha a estabelecer relação com o indivíduo é entendido como se existisse só para servi-lo, satisfazê-lo ou ameaçá-lo em seu desejo de onipotência.

Miguel (2007) explica que, sob o termo narcisismo, Freud apresenta uma gama de fenômenos: no início de suas obras, o narcisismo está associado às psicoses, às escolhas homossexuais, ao animismo caracterizado pela onipotência das ideias e desejos. Mais adiante, também são definidas por narcisismo as relações projetivas entre pais e filhos, as questões de escolhas de objetos. Em outra perspectiva, encontra-se o narcisismo participando no

¹¹ Entende-se por psicologia do *self* a que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, na sua essência. O *self* é o produto de processos dinâmicos que asseguram a unidade e a totalidade do sujeito.

complexo de castração de Édipo, nos processos de identificação e constituição do superego do eu-ideal e ideal do eu¹². Finalmente, Freud utiliza o narcisismo para pensar nos fenômenos sociais e culturais: o indivíduo, a massa, o líder, a agressividade e competitividade, a constituição subjetiva do humano.

Pulsão de vida - pulsão de morte e constituição do sujeito

Na sua obra *Totem e Tabu* (1921), Freud explica como a criação da cultura e da civilização teve início, paradoxalmente, com a maior transgressão da humanidade, o ato de extrema agressão, o assassinato do pai primevo da horda pelo grupo de filhos e o triunfo sobre esse pai. Esse crime deixou traços inerradicáveis na história da humanidade, a partir de onde a psicanálise toma como referência a construção da religião, da moralidade e da cultura. Nessa obra é descrito o pacto dos irmãos que se unem para assassinar o pai, instaurando assim, entre eles, uma ordem simbólica.

O grupo substituiu o assassinato repetitivo do pai primevo pela adoração a um animal totêmico, depois por deuses, por reis, por heróis e, finalmente pelo Deus único, na medida em que a civilização avançava. Os homens passaram a se organizar e a se estruturar baseados nos interditos fundamentais e fundantes da cultura, uma ordem social baseada em duas interdições: proibição do incesto e a interdição de matar o animal totêmico, aquele que simbolizava o pai. Os dois tabus são resultantes do sentimento de culpa filial e correspondem aos dois desejos recalcados do complexo de Édipo.

Segundo Nasio (2005), nenhuma criança escapa da vivência do complexo de Édipo, pois ele simboliza a vivência do interdito que o pai faz ao acesso direto do filho à mãe. Essa proibição instaura a lei familiar e coloca o filho em seu lugar maior, a sociedade. “*Eis então o essencial da crise edipiana: aprender a canalizar um desejo transbordante. No Édipo, é a primeira vez na vida que dizemos ao nosso desejo insolente: Calma! Fique mais tranqüilo! Aprenda a viver em sociedade!*” (NASIO, 2005, p.12). Conclui-se que o Édipo é a passagem iniciática e dolorosa de um desejo intenso e sem controle para um desejo socializado e a aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de ser totalmente satisfeitos.

¹² Eu ideal corresponde ao eu narcisista, enquanto que ideal de mim faz parte da construção dos ideais humanos. No entanto, o Eu ideal pode vir a contaminar e alimentar a construção social do ideal de mim no sujeito ou numa cultura (LAGACHE, Daniel. Los modelos de la personalidad. In: MIGUELEZ, Oscar. Narcisismos, 2007, p. 37).

A entrada na cultura, ou na civilização, outro termo usado por Freud para a mesma criação humana, ocorreu por meio do funcionamento e da combinação de três instâncias do aparelho psíquico do homem: ego, *id* e superego.

Freud aponta a diferenciação entre as três estruturas que formam o psiquismo. O ego é a parte da psique responsável pela exploração do meio ambiente, pelo controle motor, pela percepção, pela memória, pelos sentimentos e pelos pensamentos. Tem a função de arranjar formas socialmente aceitas de gratificação dos desejos do *id*, funcionando pelo princípio da realidade, por meio dos processos secundários. O ego é responsável pela organização da simbolização, onde o processo primário – a fantasia – é organizado e transformado, por meio do processo secundário, na elaboração dos símbolos em linguagem e permite ao indivíduo atuar no mundo físico e manter relações com outros objetos fora de si.

O *id* é a instância considerada como reservatório de energia do indivíduo; contém os impulsos instintivos inatos que mobilizam as relações do indivíduo com o mundo, busca a satisfação a qualquer custo, é responsável pelos processos primários no ser humano, funcionando pelo princípio do prazer e utilizando-se dos mecanismos de deslocamento e condensação, processos básicos do inconsciente; ambos relacionam-se à capacidade de “brincar” com os significados. A terceira instância dinâmica da personalidade é o *superego*, responsável pela estruturação interna dos valores morais, das normas referentes ao que é permitido ou proibido no grupo. Ele é uma estrutura necessária para o desenvolvimento do grupo social, pois traz em si a consciência moral, a evitação às transgressões que viriam a desestabilizar e ameaçar a ordem do grupo. Os principais mecanismos usados pelo *superego* são a repressão, a sublimação, a projeção, a racionalização, a negação da realidade e a identificação.

Em sua obra, *O mal-estar na civilização* (1929-1930), Freud questiona porque é tão difícil ao homem ser feliz, se a cultura foi uma criação dele para responder e aplacar suas angústias. Ele mesmo responde ao afirmar que no homem há um mal-estar inato, devido, sobretudo à estrutura conflitante de seu psiquismo. O advento do princípio da realidade opera a distinção entre mundo interno e externo, e o encontro com esse princípio que cinde o homem, provoca nele a necessidade de inventar satisfações substitutivas, para compensar as dificuldades da vida. Assinala, então, três sofrimentos primordiais da raça humana: a força arrasadora da natureza, a fragilidade de nossas vidas e a insuficiência dos métodos para regular as relações dos homens entre si, no seio da família, do estado ou da Sociedade.

A psicanálise aponta que a sociedade adota mecanismos de sublimação dos instintos e de racionalização para o controle da angústia sobre a sua finitude, constituindo-se, ao mesmo

tempo, o aspecto evidente do desenvolvimento cultural. Baseadas nos mecanismos desenvolvidos pelo ego, as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, desabrocharam e contribuíram para o desenvolvimento da cultura. Mas existe a sensação de escassez de mecanismos para o enfrentamento contínuo de mudanças e avidez constante na busca de respostas a questões práticas da vida em grupo.

A teoria psicanalítica considera que o indivíduo aprende, desde seu nascimento, a ocupar um lugar em que ele se encontrará com a estrutura e a cultura que comporá sua humanidade. No seio de sua estrutura familiar ele receberá a transmissão de uma língua, de tradições e costumes da comunidade, de leis que a regulam, além de particularidades do desejo familiar a seu respeito. Destes ingredientes resultará um produto - seu desejo próprio, sua subjetividade. Por um lado há um organismo portador da natureza: disposições genéticas, reflexos inerentes à espécie, materialidade de um corpo, com uma anatomia, uma fisiologia e um sistema nervoso; por outro lado, há o campo simbólico - a cultura que captura esse organismo e o transforma não somente em indivíduo, mas também em ser social.

A cultura é transmitida formalmente como instrumento de manutenção da ordem, da estabilidade e da segurança do grupo. Essa passagem de conhecimentos, tradições, normas, valores, comportamentos e instruções são mais especificamente exercitados nas instituições de ensino. Para a teoria psicanalítica (1917), é objetivo da educação reprimir, inibir e proibir impulsos considerados pelo superego como, no mínimo, inadequados, mas uma repressão sem medidas teria como efeitos colaterais o aparecimento de neuroses que poderiam ser evitadas. A educação deveria encontrar, assim, equilíbrio entre proibição e permissão, entre tradição e inovação. A cultura/vida necessita, então, equilibrar as forças de *Tánatos*, a pulsão de Morte e *Eros*, a pulsão de Vida para sua manutenção e desenvolvimento.

Freud (1920, p. 71) afirma não ser simples acompanhar as transformações pelas quais o conceito de instintos do ego passou até alcançar a construção de pulsão de vida e de morte. Inicialmente aplicou-se o termo "*instintos do ego*"¹³ a todas as tendências instintuais que poderiam ser distinguidas dos instintos sexuais dirigidos no sentido de um objeto, e opuseram-se os instintos do ego aos instintos sexuais, dos quais a libido é a manifestação. Posteriormente, Freud dedicou-se à análise do ego e reconhece que uma parte dos instintos do ego também é de caráter libidinal e tomou o próprio ego do sujeito como seu objeto; a partir

¹³ Característica própria das pulsões do ego é tender para o útil e para seu interesse de garantir-se contra danos (LAPLANCHE, Jean. Vocabulário de psicanálise. Laplanche e Pontalis. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 417).

daí, esses instintos narcisistas e autoconservadores foram incluídos entre os instintos sexuais libidinais. A oposição entre instintos do ego e instintos sexuais transformou-se na oposição entre os instintos do ego e instintos de objeto, ambos de natureza libidinal. Em seu lugar, surge uma nova oposição entre os instintos libidinais – do ego e de objeto e outros instintos que se encontram presentes no ego e possam ser observados nos instintos destrutivos. Por essa linha de pensamento, Freud conclui que existe uma oposição entre instintos de vida – *Eros*, e os instintos de morte.

A produção de conhecimento parece reproduzir os movimentos da vida, ou seja, existência e saber provocam e são provocados por paradoxos. Percebe-se que a produção de conhecimento ocorre por meio do conflito entre o *velho* e o *novo*, entre a natureza e a cultura, entre consciência e inconsciente, entre saber e *não-saber*, entre Eu e o Outro – percepções antagônicas, dentro da concepção de lógica positivista, na qual ainda se vive, apesar de o pensamento complexo já haver rompido, teoricamente, com esta visão de mundo.

No movimento de vida e contato com o *não-saber*, *Eros* e *Tánatos* acabam por se refundirem em suas funções específicas, pois quando Freud (1920) coloca que *Eros* afinal, encontra-se a serviço da pulsão de morte, fecha, em sua época, a incógnita da luta entre opostos, conseqüentemente, a estase final é o fim do conflito.

2.6 Hipermodernidade, globalização e narcisismo

Na cultura do espetáculo, o que se destaca para o indivíduo é a exigência infinita da *performance*, que submete todas as ações daquela. De novo aqui se confunde o ser com o parecer, de maneira que o aparecimento ruidoso do indivíduo faz acreditar no seu poder e fascínio. Nessa *performance*, marcada pelo narcisismo funesto em seus menores detalhes, o que importa é o que seja glorificado, em sua extensão e em intenção. Com isso, o eu se transforma numa majestade permanente, iluminado que é o tempo todo no palco da cena social. [...] Com isso, o que o sujeito perde em interioridade ganha em exterioridade, [...] Nesse sentido, o sujeito se transforma numa máscara, para a exterioridade, para a exibição fascinante e para a captura do outro (BIRMAN, 2005 p.168 e 289).

Ao iniciar a análise do fenômeno narcisismo em nível social, aponta-se a necessidade de compreender o conceito de ética, que se afiniza à ideia da psicanálise sobre a constituição do sujeito.

Por ética, do grego *ethos*, entende-se toda “a sensibilidade humana expressa pela responsabilidade social e ecológica, pela solidariedade, respeito e compaixão pela alteridade e para consigo mesmo” (BOFF, 2000 p. 42). Ela indica também um conjunto de aspirações, de valores e princípios que orientam as relações humanas, a fim de que a vida se concretize na

forma mais plena, proporcionando a autorrealização do seu produto maior, o homem.

De acordo com Domenico de Masi (2000), observa-se uma inversão das relações entre ética e economia. A política, no passado, era vista como a concretização da ética, como garantia dos interesses gerais e, a Economia, como garantia dos interesses privados, sobretudo a economia de mercado.

Nesse momento, ética e economia estão em conflito e os portadores de valores econômicos, os empreendedores, propõem a economia como disciplina geral no lugar da política. Atualmente, a teoria econômica tomou-se uma teoria geral, criando um grande perigo: embora a economia apresente a proposta de ser generalista, ela baseia-se nos valores aquisitivos de poder e de consumo dos indivíduos.

A sociedade atual centraliza seus interesses não em torno de pessoas, suas próprias formadoras, mas em torno de coisas. "A orientação no sentido do ter é característica da sociedade industrial ocidental" (FROMM, 1987, p. 76).

Ter e ser misturam-se na construção da identidade humana. De acordo com Fromm (1987), o indivíduo desespera-se em possuir o outro, possuir bens, possuir o tempo, possuir espaços, com o objetivo de formar-se. A atitude inerente do consumismo é engolir o mundo todo. O consumidor é a eterna criança de peito berrando pela mamadeira. Em resumo, consumir é uma forma de ter, e talvez a mais importante da atual sociedade industrial. A sociedade hipermoderna é identificada pela fórmula: eu sou = o que tenho.

Hoje, a economia tem uma grande ferramenta - a globalização. Os homens sempre procuraram globalizar seus conhecimentos. Primeiro, por meio da descoberta do planeta, da exploração e da cartografia da Terra, com as grandes navegações e, finalmente das viagens espaciais. A globalização foi iniciada com armas apontadas para as regiões recém descobertas; depois, a conquista veio por meio de mercadorias, de capitais e, finalmente, de ideias: a Igreja fez com os missionários, a CNN faz com os noticiários, o Brasil faz com suas telenovelas.

A produção em massa, a padronização, a administração centralizada buscam a ilusão de um crescimento ilimitado. A força da globalização vem por intermédio do poder, do controle e da dominação do outro, padrões predominantes em nossa sociedade.

As primeiras fotografias da Terra tiradas do espaço assinalam uma nova visão de ciclo de inclusão total. A imagem da Terra Total é uma fantasia e acontecimento perene para as culturas industriais, uma complexa fantasia narcísica de completude e união - a Terra-Célula,

a Terra Unificada. Paradoxalmente, ansiedade, desamparo e melancolia são os frutos recorrentes colhidos dessa amplificação do pequeno mundo individual para a imagem ampliada da Terra como célula global.

Segundo Capra (1982), o princípio positivista, o valor da consciência científicada, funciona de maneira agressiva, ao apoderar-se concretamente do que necessita ter, para ser. O funcionamento dos indivíduos nesse tipo de sociedade é antropofágico, destruidor - para o eu existir é preciso incorporar o outro, pois existe a dependência do externo para o sujeito se constituir. Com base nessa idéia, pode-se compreender o eterno desejo de o ser humano conquistar o diferente, o distante, enfim, a força primordial da ação integradora e globalizante da vida. A comunicação de massa, a riqueza de informações e a rapidez com que elas transitam pelo planeta reforçam a globalização, que pode ser percebida como poder político, econômico e psicológico. De acordo com Ianni (1999), não só a economia foi globalizada, mas, a personalidade e os sentidos também. A visão, a audição, o olfato – a consciência e a percepção estão treinadas para respostas adequadas à exposição de produtos globalizados: crenças, valores, ideais, música, cheiros, paladares, moda.

No mundo hipermoderno, tem-se de um lado a grande vizinhança, com uma mescla impressionante de experiências. De outro, o aniquilamento das diferenças, o mesmo que aniquilar a individualidade. Dessa situação, muitas vezes, se verifica a fragmentação de tudo, a permanente crise de identidade, a renúncia a qualquer profundidade e subjetividade, onde nenhum compromisso humano ganha significação e sustentabilidade. A forma massificada e desordenada de existência criou a dependência social dos fatores de oscilação do mercado e salários, fazendo emergir um indivíduo instável, inseguro e influenciável, sempre guiado por interesses externos a ele. Sabe que, a qualquer momento, poderá ser vítima de mudanças econômicas sobre as quais não tem controle e, muitas vezes, nem conhecimento. Não tem em que apoiar-se. A impressão real de fraqueza frente às forças econômico-sociais globalizantes produz agressividade e avidez de quem nada possui e sente-se constantemente espoliado em seu ser. Veem-se pessoas se digladiarem em seus empregos e lares, lutando por um paraíso pueril e individualista, pela estabilidade imaginária e fantasiosa para tentar construir alguma identidade com base no ter externo e projetado de si - mesmos.

Em o *Mal-estar da Civilização* (1929), Freud cita a tendência do homem a projetar suas necessidades internas em eventos e conquistas externos:

É impossível fugir à impressão de que as pessoas comumente empregam falsos padrões de avaliação - isto é, de que buscam poder, sucesso e riqueza para elas mesmas e os admiram nos outros, subestimando tudo aquilo que verdadeiramente tem valor na vida. (1996, p.176).

As várias pressões da sociedade instigam o indivíduo a buscar o significado nas coisas externas e na objetividade. O alvo pode ser o Estado, a organização corporativa, uma vida de conforto material. Em todos os casos, procura-se o sentido humano onde ele não está. Essa falta de relação do indivíduo consigo mesmo é projetada e observada na sociedade pela crescente desarmonia das relações sociais. Existe uma sensação inegável de senso de perda, solidão e confusão de identidade pessoal criada pela perda do apoio horizontal na comunidade: "Desequilíbrio com o ambiente provoca desequilíbrio dentro do indivíduo. Conflito externo e interno reforça um ao outro" (ACKERMANN, 1986, p. 241).

Atualmente, as formas que os indivíduos encontram para sobreviver às exigências do meio são variadas: uns consolam-se com sonhos de grandeza, outros se dedicam a eventos sociais e trabalho incessante, outros ainda buscam o conforto de drogas da felicidade, enquanto muitos se fixam em uma condição passiva de resignação que, de acordo com Capra (1982, p. 135): "não é o complemento da auto afirmação, mas o reverso desse fenômeno".

As características da hipermodernidade, com seu relativismo total, acabam apresentando-se como alienação inconsciente: a depressão, o sentido de perda de valor, a incapacidade de resolução de conflitos, a indiferença para com o valor da vida. Um tipo de cegueira desenvolve-se, produzida pelo adormecimento da consciência devido ao excesso de dor psíquica. E, se o individual e subjetivo adormecem, em movimento compensatório, o coletivo e objetivo passam a ter espaço para dominar.

O conflito diário do homem é adaptar-se à ética do sistema social, que parece estar em guerra com a Ética da Vida, expressa por intermédio da autorrealização individual. Quando esse processo se torna muito doloroso, as pessoas podem descobrir que não conseguem ou não vale a pena ajustar-se, daí ocorrendo o sentimento de desamparo.

Esse termo, de acordo com Laplanche (1996), é definido como protótipo da situação traumática geradora de angústia. O indivíduo sente-se impotente para realizar a ação específica adequada, para pôr fim à tensão interna, sente-se desprotegido, abandonado, tendo de lutar contra si mesmo, castrar-se, abafar suas necessidades básicas de afeto e segurança a fim de moldar-se e sobreviver a uma sociedade cobradora.

Parece interessante comparar a sociedade à família, constituidora e formadora da

identidade de seus membros. Pais frustrados, confusos, deprimidos, solitários e irritáveis dificilmente serão considerados como porto seguro para seus filhos. Na mesma proporção em que um pai não é capaz de oferecer segurança aos seus descendentes, esses também não conseguem nem identificar-se, nem ajustar-se à ética do pai. A relação do adulto com a sociedade ocorre dentro dos mesmos moldes. A conquista diária do adulto é adaptar-se à ética do sistema social predominante, sentindo-se constantemente cobrado a agradar a uma autoridade superior. Dessa forma, carece a função especular social, tão necessária para sentir-se compreendido. Para Schwartz-Salant (1987, p. 87), “ser refletido é ser compreendido”.

Apesar do individualismo exacerbado, fenômeno de autocentramento absoluto do sujeito, a alteridade tende ao apagamento e quase ao silêncio (BIRMAN, 2005); destarte, a sociedade parece não mais refletir as necessidades dos indivíduos, por meio das atividades de suas instituições e da economia globalizada. O homem existe para servir às exigências externas, tendo que esquecer, cada vez mais, da sua subjetividade e singularidade. O sistema mundial, além de excluir praticamente dois terços da humanidade, também exclui o interior do homem, pois esse se mostra desfavorável e incompatível à produção massificada e homogeneizante do processo de globalização. O importante é consumir - ter, parecer glorificado e não mais ser. Este, não traz lucro às instituições, *ser* é um lucro muito particular e individual para ser considerado na economia da hipermodernidade.

Até a metade do século XX, os indivíduos eram movidos por uma consciência excessivamente rigorosa, Édipo reinava absoluto. Hoje, os sujeitos mostram-se amorais, volúveis e desesperançados em seus relacionamentos, em suas próprias vidas e em seu trabalho. Nesse movimento parece haver se instalado a anarquia e, nesse contexto, surge um homem desamparado de suas bases. A antiga estrutura foi abandonada e a que vem surgindo mostra-se apenas, muito de leve, no meio do caos da hipermodernidade globalizadora.

Ampliam-se e generalizam-se os desencontros. Assim como muitas coisas se equalizam, muitas se desencontram. São padrões e valores, modos de ser e agir, pensar e imaginar, que simultaneamente combinam-se e tensionam-se. Ocorrem defasagens, desníveis, fraturas, anacronismos, dissonâncias, desencontros, tensões. O residual mescla-se com a novidade, o pretérito com o predominante, o que era com o que não é. Tudo se estilhaça, despedaça. O espaço e o tempo diversificam-se de modo surpreendente, multiplicam-se ao acaso, de modo conjugado e disparatado (IANNI, 1999, p. 109).

Diante dessa desorganização, o homem sente a necessidade de regredir a estruturas primárias de seu desenvolvimento psicoafetivo. Dessa forma, instala-se o caráter narcisista na

sociedade. Segundo Birman (2005), percebe-se uma sociedade onde, a característica principal, parece ser a negação do indivíduo em detrimento às exigências da sociedade.

O homem chega ao mundo do ventre de sua mãe que, se é saudável, ou seja madura, terá dado as possibilidades físicas e emocionais para que o potencial da vida se cumpra. Servirá de espelho e fonte à formação da identidade de seu filho. Qualquer alteração mais séria que ocorra no desenvolvimento do indivíduo, como o direito a viver, a desenvolver-se física, psicológica e mentalmente para integrar-se no mundo, determinará perturbações de intensidade variável em seu corpo, em suas relações consigo mesmo e com o ambiente.

Da mesma forma, no macro universo social, o meio ambiente deve prover suas crias com os elementos necessários ao desenvolvimento social e espiritual. Se tudo vai bem, o indivíduo é permeado por uma sensação de continuidade existencial, um sentimento de ser, de estar em comunicação com um ambiente, que, apesar de estar em constante mudança, permite seu crescimento e expansão.

Se algo não vai bem, não só a relação do indivíduo consigo mesmo sofrerá alterações, mas seu ambiente será objeto de um tratamento mais em função de interesses pessoais do que aqueles que estão determinados pelo estabelecimento da mutualidade (OUTEIRAL e ABADI, 1997, p.99).

Os indivíduos ou grupos sociais com tendências à desordem de caráter narcísico veem o outro como um estranho ou alheio a si mesmo. Não existirá uma relação, não existirá mutualidade, pois o outro funciona somente como objeto de uso a ser explorado em benefício próprio, sem direito a existir como ser. Nesse momento, o homem demonstra sua fixação narcísica da necessidade de constituir-se, procurando constantemente fontes de espelhamento e satisfação de suas necessidades.

Existe também, como fenômeno subjetivo, projetado na função de controle e poder, o sentimento de onipotência, pois assim era no início do paraíso infantil de narciso, onde qualquer objeto que estabelecesse relação com o bebê seria criação dele mesmo. Nesse aspecto, cada um de nós apresenta-se como uma criança faminta em meio à selva global. Qualquer objeto que venha a estabelecer relação com o indivíduo é considerado como se existisse somente para servi-lo, satisfazê-lo... ou ameaçá-lo em sua fantasia de poder e plenitude.

Para Outeiral e Abadi (1997), os transtornos narcisistas caracterizam-se por uma maneira particular de estabelecer relações com os objetos, permeada pela capacidade muito

limitada para compartilhar e uma predominância da competitividade. Os sujeitos com transtornos narcisistas competem, não compartilham: “O compartilhar é atributo da saúde” (p. 99). Para o narcisista, o mundo é ele. Extremamente consumista em suas relações, seus desejos não têm limite, exige gratificação imediata e não percebe que o sentimento de vazio e abandono dá-se por não reconhecer e respeitar suas carências e limites.

Socialmente, há falência de fontes para as quais as pessoas possam voltar-se para obter consolo e orientação quando passam por uma crise pessoal. O homem tem somente a si mesmo, pois o outro não foi construído como algo confiável. O indivíduo, na cultura hipermoderna, não tem um lugar para voltar, a não ser para uma unidade muito frágil e pequena: ele mesmo.

Diante desse quadro macrosocial, volta-se o olhar para a conjuntura educacional, na atualidade, a fim de se refletir sobre a condição psicoafetiva do professor do ensino superior frente às demandas institucionais de uma sociedade globalizada e hipermoderna.

Parece interessante comparar a sociedade à universidade, constituidora e formadora da identidade de seus membros. Professores frustrados, desamparados e deprimidos, dificilmente serão sentidos como docentes capazes por seus alunos. A conquista diária do professor tem sido adaptar-se à ética do sistema socioeducacional predominante, sentindo-se constantemente cobrado a agradar a uma autoridade superior, fora de si mesmo.

2.7 O silêncio da Narciso – docência e relação com o *não-saber*

Com base em um narcisismo natural (FREUD, 1927), o homem busca incessantemente certezas, respostas e proteção à sensação de incompletude que carrega desde os primórdios do despertar de sua consciência. Diante, pois, da experiência de desamparo da humanidade frente às forças da natureza, do destino e da animosidade do homem contra seu semelhante, verifica-se que algumas profissões passaram a carregar mais fortemente em si projeções de imagos parentais. Médicos, advogados, juízes e professores transformam-se em figuras impregnadas de poder de cura, de justiça, de saber e ciência – verdadeiros pais e mães dos quais a sociedade espera qualidades superiores, aqueles com a missão de solucionar os enigmas da vida baseada no patrimônio cultural.

Sobre essa realidade, Freud (1914) compreendeu que, para cada grupo de profissionais, historicamente, foi sendo constituído um ideal de ego fundamentado em identificações e projeções típicas das relações intersubjetivas. Este ideal tem por objetivo uma

vigorosa tentativa de recuperação de estase do grupo, em verdade uma tentativa de retorno coletivo ao narcisismo primário.

Acrescentam-se a esse aspecto histórico-psicológico as demandas da atualidade que se encarregam de abrir espaço ao desenvolvimento de outras formas de narcisismo. Na educação e nas ciências, as demandas de um comportamento científico, com a lógica exacerbada, a especialização desmedida nos diversos e ilimitados campos do conhecimento vêm provocando no profissional da educação sentimentos de desamparo e solidão frente à sua incapacidade de tudo saber.

Diante do eu ideal narcísico, convertido em ideal de ego da docência, observam-se movimentos pendulares na atuação do professor, ora sentindo-se poderoso frente a alunos carentes de respostas e submissos aos seus desejos, ora sentindo-se solitário e impotente frente a situações em sala de aula para as quais não encontra respostas. Blanchard-Laville (2005) apresenta momentos extremos nos quais esses processos se evidenciam. Por exemplo, em ocasiões, quando um professor vê sua competência didática se dilatar e seus conhecimentos atingirem o topo do Olimpo, e, em outro extremo, momentos em que o professor sente que se torna progressivamente incompetente e impotente didaticamente. No primeiro caso, as projeções idealizantes dos alunos quase fazem o professor elevar-se acima da terra; no segundo, a incompetência docente se manifesta de modo crescente e debaixo de projeções persecutórias que emanam dos alunos. “Esses estados extremos designam os dois polos do eixo narcísico em torno do qual o professor é levado a oscilar. De um lado, ei-lo com a sensação de poder, mesmo de onipotência” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p.143); de outro, ele se sente em déficit narcísico, podendo mesmo perder o equilíbrio e ser levado a interromper a aula, ou até mesmo seu magistério.

Essas duas posições extremas podem vir a aflorar, dependendo da relação do sujeito com o *não-saber*, relação essa incrustada em sua vida, resultado de precipitadas experiências de identificações, que vieram a formar sua realidade subjetiva.

Podem-se verificar duas possíveis frentes distintas de trabalho, que ocorrem em sala de aula, na formação do futuro professor: a primeira diz respeito ao desenvolvimento do professor-pesquisador, aquele que investirá, em seu trabalho na sala de aula, em reflexão e questionamentos, o professor aberto ao desconhecido; no segundo momento da mesma formação, prevalece a transmissão da técnica certa e de métodos a serem desenvolvidos

com o objetivo de difusão do legado cultural, aplicados às crianças com a finalidade de promoção de uma imagem ideal de homem conveniente à sociedade.

Aponta-se esse aspecto duplo a ser administrado pelo docente superior durante o curso de pedagogia, pois, enquanto existem disciplinas e professores capazes de abrir espaço ao novo, outras abordagens disciplinares e professores aparecem, muitas vezes, como reforço ao ensino tradicional, por meio da repetição de conteúdos e fórmulas de transmissão que não se atualizam. Enquanto, para Piaget (ano), a adaptação é essencial à educação, para Mannoni (1989), a adaptação é sinal de doença, pois deixa exposto o confronto entre realidade e reivindicação pulsional. Para Mannoni (1989), o erro da educação está no fato de ela estar voltada muito mais para as necessidades da sociedade do que para o indivíduo. Não se nega a necessidade de diferentes movimentos de saberes, mas, interessa apenas refletir sobre o perigo da cristalização das certezas conteudistas e a exclusão de espaços do *não-saber* na educação.

Como afirma Rubem Alves (2004):

Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão desse saber. Nas palavras de Roland Barthes: “Há um momento em que se ensina o que se sabe...” E o curioso é que este aprendizado é justamente para nos poupar da necessidade de pensar. [...] O sabido é o não pensado, que fica guardado, pronto para ser usado como receita, na memória deste computador que se chama cérebro. Basta apertar a tecla adequada para que a receita apareça no vídeo da consciência. [...] Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetir as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre os mares desconhecidos. [...] Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinou bem – fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. Compreende-se então, que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo em que se ensina o que não se sabe.

Perfis diferenciados parecem reger a docência no curso de pedagogia, de um lado docentes que apresentam um pretense saber pronto e constituído - a informação - e de outro, docentes que apresentam o saber a ser constituído - a reflexão, a dúvida e a pesquisa. Enquanto o primeiro grupo sabe que tudo sabe, porquanto o conhecimento é percebido como informação capturada a ser repassada, o segundo grupo sabe que nem tudo poderá ser sabido pois, a interpretação da realidade influencia e transforma a construção do conhecimento de cada época e que “nada é garantido previamente, tudo ocorrendo no aqui-agora” (VASQUES-MENEZES, 2005, p. 49).

A cada grupo de profissionais cabe um ideal de ego. Em conflito com a castração – sentimento de falta e incompletude necessários à saúde psíquica – ao professor é destinado o lugar do conhecimento e da resposta, da segurança das certezas, da promoção de atitudes adequadas e idealizadas à sobrevivência social. Além da demanda pelo conhecimento, percebem-se envolvidos por demandas de afetos parentais dirigidos a eles em sala de aula. O docente está exposto em sua fragilidade narcísica – revive, em cada situação alheia de finitude, limitação, falta ou carência, a própria história de sua ferida narcísica.

De acordo com Freud (1937), é no decurso da constituição do sujeito que o ego aprende a adotar defesas para com o *id* e a tratar os instintos como perigos externos, por meio do mecanismo de projeção. Isso acontece porque o sujeito compreende que uma satisfação do instinto conduziria a conflitos com o mundo externo. Mais tarde, sob a influência da educação, o ego remove a cena de fora para dentro e domina o perigo interno antes que ele se tenha tornado externo, por meio do mecanismo de identificação com as figuras de autoridade. Nessa luta, o ego faz uso de diversas estratégias para desempenhar a tarefa, que consiste em evitar o perigo, a ansiedade e o desprazer; este processo ocorre com o auxílio dos mecanismos de defesa.

Para cada grupo de profissionais, então, observam-se formas e intensidades específicas de confronto entre *id*, superego e mecanismos diversos utilizados pelo ego para o domínio dos instintos. Assim, como cada pessoa utiliza uma seleção de procedimentos que se tornam parte de seu caráter, determinado grupo de profissionais, neste caso o dos professores, apresenta características de funcionamento e de percepção de mundo que constituirão certo perfil psicológico e refletirão seu próprio ideal. Aqui, o interesse concentra-se na ação construtiva dos mecanismos defensivos, na tentativa de refletir sobre os processos intrapsíquicos e como esses transbordam para as metodologias, em sala de aula, e para comportamentos interrelacionais do professor com os alunos e com o *não-saber*.

Muitos professores talvez se sintam desprotegidos, abandonados, tendo de lutar contra si mesmos, abafando suas necessidades de realização, de afeto e segurança, a fim de moldarem-se e sobreviverem a um determinado modelo atual de ensino. Tal inibição contribui para a uma forma regressiva de segurança e estabilidade, onde o narcisismo aparece provocando a transformação do conhecimento e do saber em instrumento de domínio e de poder para o professor.

Ao fazer referência à docência, percebe-se que ela se localiza na esfera do saber, no pleno conhecimento, capaz de ensinar tudo o que for necessário àqueles que lhe forem confiados. Profissão idealizada, sua prática acaba, muitas vezes, por contaminar as relações em sala de aula. Nóvoa (1992) aponta para a inseparabilidade da dimensão pessoal e da profissional. Assim, concordando com o autor, verifica-se que o professor lida com aspectos tanto objetivos quanto subjetivos, referentes à sua maneira de administrar situações pessoais na relação com os alunos e com os conteúdos que administra. A busca incessante pelo saber surge na configuração de formação continuada, apresentando-se obrigatória em função das constantes mudanças e novas exigências desse profissional, identificado com que sabe.

Percebe-se uma troca ou confusão entre conhecimento e saber, aonde o primeiro vem como experiência falaciosa na tentativa de tamponar a falta do segundo; destarte, observam-se competências técnicas que se desenvolvem como membros artificiais de um organismo, na pretensão de suprir o desamparo frente à impotência do homem em controlar seu mundo.

Por um lado, observa-se o mal-estar em vivenciar o vazio do *não-saber* - a busca incessante do professor pelo conhecimento absoluto; por outro, a necessidade do docente em tomar consciência de furos, lugares de *não-saber*, que necessita aprender a conviver, incorporar como experiência do Real. Este educador, carente de espaço para reflexão e de capacidade em tirar partido das brechas do absoluto, sofre em sua atuação como mestre. A experiência-ferida de Narciso na hipermodernidade, provocadora de ilimitadas fantasias de conquista e consumo, acaba por fazer prevalecer a função comercial, utilitária e institucional do ensino e da formação do futuro educador, em detrimento de seu valor maior - a constituição do sujeito. O valor da subjetividade desvanece-se ante a objetividade científica e as respostas, que a Academia deseja produzir. Pergunta-se, então, apesar da percepção consciente de ocuparem lugares opostos – saber e *não-saber* - o professor é capaz de lidar com o paradoxo da existência simultânea dos dois fenômenos como instrumento de trabalho em sala de aula?

Ao trilhar a história da constituição da razão e do pensamento, observa-se a tendência que o ser humano desenvolveu em associar conhecimento, ciência e vida às estruturas de funcionamento da consciência.

Baseado na consciência dos opostos, o homem parece estar sempre em movimento pendular entre a escolha de um ou outro. Diante dessas alternativas, prefere o que lhe traz

segurança e poder. Afinal, o esforço da ciência é chegar à correspondência da realidade interna com a realidade externa, decisiva para a satisfação dos desejos.

Durante a história da humanidade, confirma-se o valor do conhecimento e sua transmissão como forma de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento das sociedades. À consciência associa-se o saber, o conhecimento, a autoridade dos dirigentes responsáveis pela liderança de seu grupo; à não-consciência associam-se tanto o desconhecido, como as trevas e o perigo de extinção da comunidade. Ao que não se tinha respostas, havia duas saídas, ou se negava o tema ou a autoridade do grupo apresentava uma resposta que poucos ousavam questionar, pois a este questionamento poderia advir o perigo da incerteza, da dissolução da ordem.

O novo paradigma que a psicanálise apresenta enfatiza o diferente, o desconhecido, o inelutável como constituintes do sujeito. Mesmo assim, apesar do discurso psicanalítico vir desmanchar o princípio de que as instituições educacionais não devem traduzir seu trabalho por meio da relação entre estereótipos idealizados de alunos e professores, percebe-se que a sociedade hipermoderna vem fortalecendo a hegemonia do trabalho pedagógico contra o tipo de atividade que contemple a diversidade.

A percepção da diversidade vivida nas possibilidades de sujeitos aprendentes, nas formas de transmissão de conteúdos, nas relações interpessoais e nas relações com o conhecimento parece ameaçar a qualidade e a estabilidade do processo educacional. Pede-se então a todos que se unam às regras e ao controle, a fim de que haja sucesso e poder. A moda globalizada de diplomas e títulos, de currículos e programas inscreve nos professores a marcha da igualdade como modelo de perfeita formação de cidadãos.

A necessidade de controle, segurança e poder de uma sociedade narcisista configuram-se na educação em um saber diferente, um saber de vigilância, de exame, organizado em torno da norma que controla os indivíduos em sua falta ao longo de sua existência – este é o gozo do saber-poder. Este saber, em verdade marca um esvaziamento do sujeito. Após mais esta falta, acrescenta-se a exigência de conhecimentos, a fim de suturar temporariamente o vazio. Vive-se, então, um processo de recobrimento do *não-saber* existencial, projetado em não-saberes diversos. O mundo interno vê-se reproduzido em eventos externos, forçando o homem a confrontar-se a cada momento consigo mesmo. Pois, tanto para a Psicanálise quanto para o pensamento complexo, o homem se reencontra em tudo aquilo que observa, que cria e acaba por se olhar em tudo o que vê. Para onde quer que se dirija, é atravessado por sua própria

paisagem, pois subjetividade e objetividade se complementam, sem excluïrem-se (CHARDIN, 1989).

A homogeneização e a hegemonia das atividades docentes passam a ser uma tentativa de encobrimento do real pelo conhecimento científico. Há o imperativo narcísico: é preciso saber, ser tudo a fim de aplacar a demanda de um “eu” ideal que exige ser satisfeito. Descartam-se, portanto, ambiguidades, paradoxos e contradições inerentes à vida – fatores desencadeadores de angústia e questionamentos.

Supõe-se que na sociedade hipermoderna, flutuante, consumista, descartável, o professor vive momentos de desamparo e solidão em termos de formação *versus* constituição de sujeitos. O que lhe é exigido é o poder da resposta, o poder da certeza, vende o que todos desejam: o conhecimento. Mestre capaz é aquele que não dói, que não apresenta a si mesmo nem a seus alunos questionamentos, inquietações ou dúvidas – pois esses elementos acabam por explicitar, refletir de forma ameaçadora, as angústias que assolam a humanidade em todas as épocas.

Esse lugar de *não-saber* exige do professor um reaprendizado da cultura clássica dos antepassados gregos, que não é oferecido nos cursos de formação: aprender a conviver com a ferida da incompletude e da limitação. A incorporação dessa experiência de falta, como experiência do real, poderá servir para que o mestre ferido cresça em maturidade como sujeito do inconsciente, sabendo diferenciar conhecimento de saber, homem de deuses.

A psicanálise assinala o perigo do pretense saber, aquele que advém do ensinar somente o conhecido, que provoca nos professores o esquecimento de que seu trabalho não é passar o cristalizado em saber, mas transmitir o fruto do futuro, que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado, mas não aprisionado. A este não-saber sabido ainda é negado espaço na formação dos futuros professores, pois a instituição educacional está fundada sobre um princípio específico: o de transmissão de legado cultural, e o de que esta cultura não suporta incertezas.

Neste sentido, aponta-se a questão que ocupa a centralidade desta pesquisa inspirada no mito de Narciso e nos processos de constituição do sujeito-professor: será possível, ao professor, reconhecer o *não-saber* como fonte de formação e informação em seu trabalho, numa sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento?

PARTE II: A PESQUISA

CAPÍTULO III

MÉTODO

Observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético. Quem não utiliza a sua fantasia poderá ser um bom verificador de dados, porém nunca um investigador.

BLEGER, 2001

3.1 Contextualização e reflexões preliminares da construção metodológica do objeto de pesquisa

Nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006¹⁴ consta como objetivo central a formação de profissionais, capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como na organização e no desenvolvimento de programas não escolares.

A formação em Pedagogia enfatiza a articulação entre conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não escolares, e a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada (BRASIL, MEC. Parecer CNE/CP nº 5/2005 reexaminado pelo Parecer nº 3/2006).

Com base nesta contextualização, descreve-se o percurso metodológico coberto durante a pesquisa realizada com docentes atuantes no *lócus* privilegiado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

¹⁴ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

3.1.1 Reflexões preliminares

Considerar a relação do professor com o *não-saber* diante das mudanças sociais e culturais da época e seu impacto no trabalho docente demanda reflexões. Volta-se nosso olhar em direção ao meio sócio-histórico e à pessoa do professor com seus saberes e *não-saberes*.

No âmbito social e acadêmico, a crescente demanda quanto à formação de professores é forçada a adaptar-se à sociedade marcada por características narcisistas, onde o poder e o prestígio do docente advêm do domínio intelectual no campo científico no qual ele venha a se especializar. A onipotência referida ao saber docente, que no passado equiparava-o aos deuses, agora é desafiada pela tecnologia e rapidez de difusão de informações, em que o professor parece ser cada vez mais provocado, pelo meio, em seu saber, e confrontado intensamente pelo *não-saber*.

Diante da sociedade que apresenta cobranças crescentes de informação e de mão de obra cada vez mais especializada, o docente desdobra-se em estudos e atividades, a fim de adotar o ritmo do mundo objetivo, imitá-lo, reproduzi-lo em seu universo pessoal. Destarte, as circunstâncias educacionais, não raro, envolvem metodologias de ensino e conteúdos, a serem transmitidos, que parecem pouco refletir as necessidades de formação dos indivíduos ao excluírem a dimensão imaginativa e simbólica, por meio de suas propostas de economia hipermoderna. O profissional da educação, por vezes, vê-se descolado de sua subjetividade, e pode vir a sentir-se incompatível com a cultura que valoriza a homogeneização do conhecimento, que surge, então, como fonte de consumo e mercadoria capaz de qualificar e valorizar indivíduos. Destarte, a educação tem se configurado em gozo do saber-poder, aquele que visa o saber, organizado em torno da norma que controla os indivíduos em sua *falta*, ao longo de sua existência, em detrimento da educação dos saberes simbólicos.

A educação atual, segundo Mrech (2005), aparece como um novo tipo de mercado – o mercado do saber. Para sociedade, o mestre ideal é aquele capaz de não apresentar, a si mesmo nem a seus alunos, questionamentos, inquietações ou dúvidas – elementos indesejáveis, que acabam por explicitar e refletir, de forma ameaçadora, angústias imemoriais que assolam os homens. Vive-se, então, um processo de recobrimento do *não-saber* existencial projetado na experiência de encobrimento de não-saberes diversos.

O lugar do *não-saber* vem exigir do professor nova dinâmica que, muitas vezes, não é trabalhada em sua formação: aprender a conviver com a ferida da incompletude, da limitação

e da falta - aprender a conviver com a complexidade dos fenômenos da vida. A incorporação dessa experiência da falta na formação docente, como experiência do real, poderá servir para que o professor cresça em maturidade como sujeito do inconsciente, ao ser capaz de diferenciar informação de saber, homens de deuses.

Na pesquisa propõe-se a teoria psicanalítica, a fim de promover a reflexão sobre a experiência da ferida narcísica na profissão docente – a consciência de nunca atingir o conhecimento pleno - e mais, propõe-se o trabalho de compreensão dos mecanismos de *desilusão* do poder, quando o professor se apercebe da impossibilidade de tamponar o saber faltoso, referente à condição de sujeito, pela fruição constante de novos conhecimentos adquiridos.

Reconhece-se, nesta tese, que brechas e furos em nosso saber nos perseguem e que não se alcança a plenitude do conhecimento mesmo em árduos movimentos de expansão intelectual. Na pesquisa, o espaço que se movimenta, caleidoscopicamente, para além da consciência e do conhecimento, denomina-se o lugar do *não-saber*.

A questão norteadora que pôs em movimento foi a possibilidade de o professor reconhecer o *não-saber* como fonte de formação e informação em seu trabalho, numa sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento. Coloca-se, então, como problema central: a relação do professor com o *não-saber*, baseado em sua realidade psíquica, e como essa relação pode vir a influenciar seu trabalho pedagógico na formação dos futuros professores.

Parece ser vir do senso-comum e também do exercício do pensamento científico a concepção de que a Educação oferece um lugar certo e seguro para que o ser humano se relacione com o conhecimento. A educação se embarça com a própria existência, onde o viver passa a se decompor em subprocessos de escolarização, de socialização, de formação artística, religiosa e de formação técnico-científica.

Esse caminho conduz ao paradigma da complexidade. Pode-se afirmar que o pensamento complexo resgata a capacidade de encarar as contradições dentro de uma ecologia humana. Na mentalidade clássica positivista, havia indício de erro quando havia o surgimento de incoerência no cerne de uma argumentação. Isso indicava que era necessário retroceder e empreender nova forma de argumentação, pois havia erro na construção da lógica proposta. Por outro lado, na perspectiva da complexidade, atingir algum tipo de contradição pode não significar erro, mas desvelamento de camadas mais profundas da

realidade que a lógica ainda não se encontra capaz de compreender. O pensamento complexo não se apresenta com o objetivo de pôr ordem ou clareza no real; ao invés disso, ele ousa propor a comunhão entre processos aparentemente inconciliáveis.

Ainda sente-se no seio da proposta do novo paradigma da complexidade, confusão, intranquilidade e certa desordem, pois este é um lugar-problema e não um lugar-solução. Aqui, tenta-se abrir espaço às partes mutiladas do saber humano, numa tentativa de multidimensionalizar o conhecimento ao abrir novas perspectivas para a inclusão dos saberes da alma. Para tanto, faz-se necessário um primeiro conhecimento: que o conhecimento completo é impossível - “um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade da onisciência” (MORIN, 2005, p. 7).

Com base na complexidade, pensou-se no método de coleta de dados e na análise que favorecesse o desenvolvimento da pesquisa. A partir da premissa de que o pensamento complexo não admite ser completo e reconhece por princípio a incompletude e a incerteza, aceitando estar animado pela tensão permanente entre o desejo pelo saber total, não dividido, e o reconhecimento do saber inacabado, incompleto e inalcançável, foi escolhida a Psicanálise como aporte teórico congruente à proposta desta investigação.

Nascida no berço positivista, a Psicanálise, quando surge, vem contestar as instâncias do real, do conhecimento e do homem, pois, ao afirmar a heterogeneidade do real, nega a redução do mesmo a meras fórmulas de simplificação dos fenômenos da vida – a subjetividade surge como meio de experienciar conhecimento, afirma-se, então, a existência da relação intersubjetiva entre sujeito e objeto caracterizada por relações de afeto. A inferência passa a ser considerada método válido de conhecimento, originando nova forma de alimentar a construção de saberes. Propõe-se a indissociabilidade do psiquismo e do homem por conta da descoberta do funcionamento do inconsciente, portador de sentido nos processos de apreensão do real e do conhecimento, “capaz de gerar sentido para além, e para além da significação produzida pela linguagem” (PLASTINO, 2001, p. 49).

Esse novo olhar começou, em parte, com a Psicanálise que percebe o “homem enegrecido” ao sugerir não iluminar tudo e sim fechar os olhos, privilegiando o saber do inconsciente, num pensar e num mundo cartesiano que trazem consigo a ideia do “homem consciente reduzido à unidade do cogito como um ser estável, com um ego racional e autônomo” (Pellanda & Pellanda, 1996, p.13). Surge, então, a ideia de conflito, de imprecisão

e de sombras, cuja realidade é um eterno devir, não havendo certo nem certezas e, portanto, não havendo um só ponto de vista.

Com base no método que possibilitou investigar o *não-saber* como fonte de formação e informação no trabalho docente, observam-se acontecimentos significativos, para os professores em seu trabalho docente, que lhes tenham provocado angústias e fantasias; verifica-se também a capacidade de os professores perceberem e refletirem sobre o espaço do *não-saber* no saber docente; averiguam-se alguns processos psíquicos utilizados para a possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*; e examinam-se algumas interpretações oferecidas pelos professores a possíveis falhas ou faltas em seu conhecimento.

O objeto de estudo revelou-se na conjunção do pensamento racional e do pensamento simbólico – espaço da mente humana. Para Sommerman (2005), os dois tipos de pensamento estão imbricados em nossa vida e linguagem, utilizando-se de analogias e símbolos. O paradigma da complexidade, proposto como referencial teórico juntamente à Psicanálise - paradigma da afetividade, segundo Plastino (2001), é uma construção que lida com a incerteza dos fenômenos e dos acontecimentos e que é capaz, mesmo assim, de conceber certa organização. Escolheu-se, pois esta parceria a fim de formarem a plataforma adequada para reunir informações, contextualizar conhecimentos, globalizar resultados, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual e o simbólico.

3.1.2 Método clínico e a *démarche* nas ciências da Educação

De acordo com Mezan (2002), toda investigação psicanalítica é do tipo qualitativa, ou seja, trabalha em profundidade com casos específicos. É o mergulho em sua singularidade que permite extrair dele tanto o que lhe pertence com exclusividade quanto o que compartilha com outros do mesmo tipo: por isso, o caso ganha um valor que se pode chamar de exemplar.

O método clínico, segundo Levy (2001), é uma abordagem que permite alcançar o outro por meio das relações interindividuais e nas relações sociais, vai além, permitindo explicitar a relação do sujeito com o *não-saber/saber*, considerando valores e posições subjetivas na pesquisa científica.

Considera, pois, a própria relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa como instrumento de conhecimento: “Nós partimos do princípio que esta triangulação entre nosso

inconsciente, o material recolhido e a teoria, é que permite compreender os elementos que se visa em uma situação dada” (Hatchuel, 2005 apud DINIZ, 2008).

Lévy (2001) refere-se à *démarche*, clínica nas ciências da educação, afirmando que a *démarche* clínica de inspiração psicanalítica apresenta-se como método de estudo em profundidade de um pequeno número de casos onde se tenta compreender a dinâmica em questão e, apoiado nisso, construir-se a teorização. O recolhimento dos dados acontece por meio de entrevistas não diretivas e outros métodos como observação e registros em sala de aula, textos autobiográficos, que permitem, assim, que o sujeito se coloque em cena.

A *démarche* clínica, segundo Lévy (2001), não pertence a uma única disciplina nem é uma abordagem que se dá na singularidade, que não tem medo do risco e da complexidade e que produz um sentido do que se passa. No cotidiano, como escreve Morin (1990), embora se permaneça em pilotagem automática, o incidente intervém. Ser clínico é precisamente começar de uma expectativa, de orientações previstas e consentir, sem ser surpreendido pelo outro, inventar no momento: ter sensibilidade no momento, trabalho na relação, que naquele momento, com aquele sujeito poderá emergir uma palavra ou um gesto que façam efeito, que possam ser retomados pelo outro porque ele está apto para entendê-lo. Isso exige, como escreve Morin (1990), pensamento próprio, capacidade de refletir por e para si mesmo. Essa é uma atitude de curiosidade, de descoberta, de associação em que a inteligência do(a) pesquisador(a) deve se manter.

Ao se apresentarem os resultados desta pesquisa clínico-qualitativa, faz-se a definição dela como estudo e construção de determinado método qualitativo particularizado em *settings* de atendimento e cuidados dirigidos ao ser humano, abarcando “a discussão sobre um conjunto de técnicas e procedimentos adequados para descrever e compreender as relações de sentidos e significados dos fenômenos humanos referidos neste campo” (TURATO, 2000, p. 96). Destarte, o método clínico lança mão de conhecimentos psicanalíticos tanto para a pesquisa de campo - valorização dos fenômenos transferenciais - como para a discussão dos resultados - valorização dos mecanismos inconscientes de adaptação.

O método é concebido como um meio científico de conhecer e interpretar as significações de natureza psicológica e psicossocial, que os indivíduos dão aos fenômenos que lhes ocorrem. Para Turato (2008), este método desenvolve-se sob o paradigma fenomenológico, dentro da área das ciências do homem, com valorização das angústias e ansiedades existenciais das pessoas ou de determinado grupo de profissionais envolvidos no

estudo, pautando-se num quadro interdisciplinar de referenciais teóricos, com destaque às concepções psicanalíticas.

O referencial teórico escolhido para fins de interpretação dos dados foi a Psicanálise, que aponta ela mesma, para um saber incompleto. Encontram-se, dessa forma, afinidades e laços entre a teoria escolhida como suporte teórico à análise, o método de abordagem do objeto da pesquisa e o próprio tema que vem sendo tratado nesta tese. O *não-saber* permeou todo o trabalho.

Foram feitas as análises das informações obtidas nas entrevistas para a verificação da construção subjetiva dos participantes sobre o tema. Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo, de Bardin (2006), apoiada no referencial teórico da psicanálise, a qual proporcionou a tessitura de um panorama das possíveis relações entre os professores e o *não-saber*, em sua atividade docente, baseada em ilhas de significado, que emergiram dos textos, à medida que foram feitas as várias leituras do material coletado e a posterior organização de categorias.

3.3 Objetivos da pesquisa e definição dos sujeitos

3.3.1 Objetivos da pesquisa

Com base no objetivo geral desta pesquisa - *Conhecer a relação do professor com o não-saber em seu trabalho pedagógico inserido em uma sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento*, propõem-se como objetivos específicos:

1. Investigar acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho que lhes tenham provocado angústias e fantasias.
2. Verificar a consciência da existência/espço do *não-saber* no saber docente.
3. Observar os processos psíquicos utilizados para possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*.
4. Averiguar qual o tipo de interpretação dada pelo professor a possíveis falhas/faltas em seu conhecimento.
5. Observar possíveis relações entre história de vida e trabalho docente com o *não-saber*.

3.3.2 Definição dos sujeitos

A amostra foi composta de 14 sujeitos. Desses, 6 (seis) professores apresentaram sua fala, enquanto 8 (oito) ofereceram seu silêncio. Dos 6 (seis) docentes, 3 (três) foram do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino, todos os professores da Universidade de Brasília.

Dos 14 (quatorze) professores, (2) dois atuaram na Faculdade de Educação, apesar de recentemente, estarem ligados a outros cursos dentro da Universidade. A faixa etária variou de 35 a 65 anos.

Optou-se por não fornecer mais dados sobre os sujeitos entrevistados, com respeito ao compromisso de sigilo de suas identidades, estabelecido no momento das entrevistas. Entende-se que, tratando-se de questões complexas e de relativa exposição de sentimentos e conflitos, quaisquer outras informações disponibilizadas poderiam gerar certo constrangimento.

3.4. O percurso do pesquisador no trabalho de campo e instrumento para investigação

A pesquisa aconteceu entre os meses de agosto de 2011 e abril de 2012, quando a pesquisadora buscou, aleatoriamente, professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que estivessem receptivos ao tema da pesquisa – *a relação do professor com o não-saber*, mediante a apresentação do projeto de pesquisa. Os professores que consentiram em participar da entrevista escolheram local e horário para a coleta de dados.

Foram convidados a participarem da pesquisa 14 (quatorze) professores doutores da Faculdade de Educação; entre esses, 8 (oito), depois de terem aceitado receber a pesquisadora para entrevista, acabaram por não responder à confirmação de dia e hora para responderem à proposta feita pelo projeto, apesar de três tentativas de contato *via email* ou por telefone com cada um deles.

3.4.1 Instrumento para investigação – o pesquisador como instrumento

Com o objetivo de serem estudadas as relações do professor com o *não-saber* e sua consequência para o trabalho pedagógico, apresenta-se como instrumento de investigação a entrevista semidirigida a fim de se trabalhar com o grupo de professores. Esse tipo de entrevista é construído por questões abertas, sem delimitação de respostas, marcada por uma relação apenas de tópicos, com o objetivo de abrir espaços à expressão dos sujeitos.

A escolha pela entrevista semidirigida como instrumento para esta pesquisa de cunho clínico-qualitativo deu-se pelo motivo de proporcionar tanto maior liberdade e espaço criativo, tanto na forma de exploração do tema da pesquisa quanto na qualidade e fluência de expressão dos sujeitos. Os integrantes da relação, entrevistadora e entrevistados, possuem momentos próprios, possibilitando a alternância no comando da direção, em acordo subliminar, com permissão da alteração da ordem dos assuntos e inclusão espontânea de outros não previstos, representando ganho para reunir dados, segundo os objetivos propostos (TURATO, 2008).

Como forte característica da pesquisa clínico-qualitativa, a própria pesquisadora apresentou-se como instrumento durante o processo de coleta de dados. Apoiada por Bleger (2001), que privilegia a participação do entrevistador no resultado da entrevista, por ser instrumento de trabalho sua própria personalidade, os conhecimentos pessoais foram utilizados como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Sentiu-se a participação inevitável da relação interpessoal na entrevista, de tal maneira que, ao se examinar a vida dos entrevistados, a entrevistadora se viu implicada tanto na revisão como no exame da própria vida, da personalidade, dos conflitos e das frustrações.

A entrevista permitiu que fossem abarcados, de forma rica, em interação viva e concreta, ideias completas, fragmentos e indicações latentes na fala dos entrevistados, que permitiram desvelar características do processo pesquisado.

De acordo com Turato (2008), a dinâmica da entrevista proposta na pesquisa clínico-qualitativa utilizou conceitos psicanalíticos, tais como estabelecimento do *setting*, valorização da transferência e da contratransferência, bem como a permissão da livre associação de ideias.

Pretendeu-se que a entrevista permitisse ampla expressão das reflexões pessoais dos participantes em sua multiplicidade de aspectos. Os entrevistados discorreram sobre o tema proposto e, à medida que foi construído um clima de confiança e aceitação mútua, as informações fluíram espontaneamente, enriquecendo o conteúdo dos dados, que foram posteriormente analisados.

Pelo proposto por Turato (2008), o entrevistado, como sujeito da entrevista, falou segundo a ocorrência da chamada *livre-associação* de ideias, técnica que consiste em exprimir pensamentos que ocorram ao espírito, baseados num elemento dado. O informante seguiu, então, espontaneamente, a linha de seus pensamentos dentro do foco principal colocado pela pesquisadora.

Como objetivos específicos citam-se: investigar acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho docente, que lhes tenham provocado angústias e fantasias; verificar se há consciência da existência/espço do *não-saber* no saber docente; levantar vivências referentes à relação do professor e o *não-saber*; verificar os processos psíquicos utilizados para possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*; averiguar qual o tipo de interpretação dada pelo professor a possíveis falhas/faltas em seu conhecimento - a entrevista semidirigida foi organizada inicialmente em torno de questões geradoras e, posteriormente, reagrupada em tópicos mais amplos. Os tópicos foram elaborados com o propósito de se atingir a metodologia da pesquisa clínico-qualitativa de expansão de transcurros inusitados e tópicos não previstos, mas relevantes à pesquisa.

Optou-se por não apresentar questões ou tópicos geradores aos entrevistados. Foi utilizado o método de *associação livre*, em que, após a apresentação do tema de pesquisa – a relação do professor com o *não-saber*- os professores passaram a falar sobre eventos que os mobilizaram em seu percurso acadêmico, sobre suas reações às projeções do outro sobre seu trabalho, sobre sua maneira de lidar com o *não-saber*, suas angústias e defesas diante do sentimento de incompletude causado pelo desconhecido, sobre suas histórias de vida, o próprio encaminhamento à profissão docente e como eles consideram o lugar do *não-saber* na formação do professor.

À medida que se narrava a entrevista, estimulavam-se reflexões sobre questões ainda não tocadas, a fim de se compreender o conteúdo proposto pelos objetivos da pesquisa. Percebeu-se que os docentes, a princípio, mostravam-se tensos e/ou constrangidos, mas, durante o desenrolar da entrevista, todos apresentaram um alto grau de envolvimento com o tema, expondo de forma sensível as próprias angústias, lembranças e considerações sobre as belezas e dores do magistério.

Nesta proposta metodológica, como afirma Turato (2008), a pesquisadora, muito mais do que guiar, deixou-se ser guiada pelo processo, facilitando que fosse privilegiada a descoberta e a compreensão dos campos inexplorados, invertendo, muitas vezes, a perspectiva e a ordem prevista na pesquisa. Destarte, conseguiu-se que os sujeitos se permitissem ser envolvidos pelo tema, pois pesquisadora e sujeito, durante a entrevista, eram conduzidos pelas memórias e afetos do inconsciente.

Apresentam-se, a seguir, as questões geradoras, que serviram de base para a elaboração, e posterior execução da entrevista semidirigida. Este planejamento foi necessário

para que, no primeiro momento de organização do pensamento, ficasse estabelecido como trabalhar com o método de *associação livre*, e ao mesmo tempo, como manter em mente os objetivos propostos na pesquisa.

Questões geradoras

1. Como você se sente na *pele* de professor?
2. Quanto/como você acredita que um professor deva se preparar para trazer aos alunos um conteúdo que também é novo para ele próprio? Você poderia me contar uma experiência que teve?
3. Como você se avalia quando se depara com um conhecimento que ainda não domina ou pelo qual é confrontado? Poderia falar sobre isso?
4. Existe algum tipo de mal-estar quando você percebe que não consegue responder adequadamente sobre algum assunto aos seus alunos? Como você definiria isso?
5. Todos nós já passamos por uma situação de dificuldade em administrar a expressão de alunos que colocam o saber do professor em xeque. Você se lembra de algum momento significativo de como vivenciou isso? Como lidou com esta situação?
6. Conte sobre sua trajetória até a escolha pelo magistério.

Com base no roteiro de perguntas, a entrevista foi organizada para que ocorresse por meio do método de *associação livre*, quando os professores, expostos ao tema – relação do professor com o *não-saber* - falaram o mais livremente possível sobre o assunto e puderam expor algumas de suas experiências sobre o mesmo.

3.5 Procedimentos de análise e discussão da informação construída

Durante o trabalho de análise e construção de sentido no entretecer das informações, os professores procuraram estar mais preocupados em entender o percurso coletivo da profissão docente, refletido e experienciado individualmente em cada sujeito, “evitando assim não tratar as incertezas que observávamos como perguntas a responder”, de acordo com Arroyo (2000, p. 14), quando afirma “que não existem respostas a dar, porque em realidade

não são perguntas, mas o que está em jogo são sentimentos e vivências existenciais, sentidos” pelo professor no seu percurso.

A pesquisadora atuou como arqueóloga, pois trabalhou não somente com o explícito, mas, muitas vezes, com a contradição entre o explícito percebido na resposta breve e o implícito narrado em uma situação vivida. Neste caso, as manifestações de estados, de dados e de fenômenos construíram uma rede de significados interessante a ser desvelada (BARDIN, 2006).

Deparou-se com uma variedade de material que, a princípio, pareceu demasiado e disperso, cuja riqueza teve dificuldade em organizar. Sempre atentas, colocou-se em prática a escuta psicanalítica do significado da narrativa dos sujeitos e, pouco a pouco, foram separadas e categorizadas as experiências vividas e as reflexões propostas.

3.5.1 Dois momentos de análise

A fim de se executar o **primeiro momento** de elaboração do material coletado, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2006), que afirma que este processo se movimenta entre dois polos, o desejo do rigor e a necessidade de ir além do exposto. Metodologicamente, confrontaram-se e complementaram-se duas orientações: a verificação prudente e a interpretação criativa, por meio da inferência. Ainda, segundo a mesma autora, ocorreu o que se chamou de vai-vem da análise de conteúdo, ou seja, um movimento dinâmico entre teoria e técnica, interpretações e métodos de análise. .

Deseja-se, desde o início, compreender a fala singular de cada um dos professores – individualmente; entretanto, almeja-se, igualmente, construir “a fala” do sujeito professor sobre sua relação com o *não-saber*.

Dessa forma, a análise em dois planos: no primeiro, as informações teriam tratamento da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), quando as entrevistas foram organizadas em categorias criadas *a priori*, com base nos objetivos específicos. As categorias foram:

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*;
2. O lugar do *não-saber* nos conteúdos em sala de aula;
3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao *não-saber*;
4. Como o professor lida com o *não-saber*;
5. *Não-saber* como parte da formação do professor e,
6. História de vida e o *não-saber* docente

Quanto à análise de conteúdo do material coletado nas entrevistas seguiram-se os passos determinados por Bardin (2006):

1º Passo: A transcrição das entrevistas gravadas feita pela pesquisadora e uma aluna.

2º Passo: A pré-análise do material, que consistiu em: (a) leitura flutuante, com o objetivo de captar a primeira sensação da pesquisadora frente às mensagens emitidas pelos entrevistados; (b) delimitação das respostas para cada uma das seis questões embutidas na *associação livre*; (c) delimitação do *corpus* da análise, demarcando o que será analisado.

3º passo: A exploração do material, por meio da organização da entrevista de cada professor, baseada no agrupamento de categorias propostas *a priori*, de acordo com os objetivos específicos.

4º passo: A definição das unidades de sentido - ilhas de significado - que explicitaram o conteúdo latente. Essa construção das *ilhas de sentido* ocorreu à medida que foi compreendido parte do conteúdo manifesto e latente apresentado pelos professores.

5º passo: Tratamento dos resultados (inferência e interpretação) – Com base na objetividade das respostas, derivou-se para a subjetividade da interpretação do latente, do potencial, do inédito, do *não-dito*.

Foi feita a opção por não desmembrar as falas em categorias, pois esse procedimento poderia desprover de seu contexto cada sujeito; destarte, a organização das entrevistas foi mantida, num primeiro momento, sob um reconhecimento simbólico que identificou cada professor em sua singularidade. O primeiro professor é apresentado pela afirmação *Navegar é preciso, saber não é preciso*; o segundo professor, pelo título *O jogo da vida e o não-saber*; o terceiro professor, *A gestão da ignorância*; o quarto professor é identificado pela expressão *O tempo, o vento e o não-saber*; o quinto professor, pelo mote *Repetir ou não-saber, eis a questão*; o sexto professor, pelo título *Trapaceando com a incompletude*. Finalmente, mas não menos importante, representa-se como sétimo sujeito, aqueles que não se expressaram verbalmente, mas compareceram intensamente; a eles denominou-se *Silêncio de Narciso*.

Para cada professor foi eleito um poema a fim de se mapear simbolicamente os sentimentos e as percepções sobre a sua relação com o *não-saber*; este exercício nos auxiliou igualmente na ampliação do pensamento complexo, onde imaginação, sentimento e razão unem-se a serviço da compreensão do fenômeno humano.

O aprofundamento das análises pelo viés da contextualização do sujeito desta pesquisa baseou-se na abordagem de três perspectivas de interpretação das informações da psicologia clínica e método clínico de Lagache (1988), que estuda *o homem total e concreto na situação*.

Foi observada a perspectiva ontogenética, como resgate da história de vida de um sujeito em termos de evolução e resultado global, a fim de serem analisadas as conexões de sentido entre as questões atuais e os dados da história do sujeito professor. Nesse momento, teve-se como objetivo apreender as relações existentes entre a constituição do sujeito, em sua história pessoal e sua formação e atuação docente.

Propõe-se, igualmente, a perspectiva dinâmica, por meio da investigação dos conflitos, no sentido psicanalítico, visando à análise do desenvolvimento de sintomas, queixas ou tipos de resoluções de conflitos desenvolvidos pelos sujeitos. Nesse aspecto, observou-se como o professor se relaciona com seu mundo subjetivo sob o impacto de pressões referentes à sala de aula.

Sobre a perspectiva inter-relacional, a qual enfoca a interação do indivíduo com o meio, pois todos os seres constituem-se incessantemente de sua relação com o meio, constata-se a influência do mundo e das instituições sobre a experiência única dos sujeitos. No caso, observa-se como o professor se relaciona com as projeções de seus alunos e da instituição sobre o seu *não-saber*.

No **segundo momento**, quando se instalaram no processo de análise as *ilhas de significado* - consideradas núcleos latentes do conteúdo manifesto do primeiro momento - compreendeu-se que se havia encontrado o caminho para a construção da fala coletiva. Desejava-se, a partir daí, olhar para o sujeito professor como um ser integral construído na história e na cultura ocidental judaico cristã, *sofrendo* a experiência do magistério, hoje, na sociedade hipermoderna, que parece considerar o conhecimento um bem de consumo e de gozo.

Para tanto, ao tratar as *ilhas de significado*, percebeu-se a necessidade de modelar, na argila da vida, aquele que sustenta a experiência dessas zonas. “*O professor*”, então, comparece a fim de materializar e dar sentido ao real, às questões, que afinal, surgiram por conta de seu ofício, quais sejam:

1. Idealizações, projeções e o lugar do não-saber;
2. A capacidade empática e a fluidez na troca de papéis;
3. Tradição X transgressão na docência do não-saber;

4. Formação do professor e história de vida – *para além do dito e do vislumbrado*;
5. O silêncio e o *não-saber*.

No momento em que se passa a trabalhar com as *ilhas de significado*, denomina-se – caleidoscópio de verdades. A partir deste ponto, optou-se pelo exercício de construção de um discurso único que pretende representar “*O professor*” do ensino superior do curso de pedagogia, o qual, historicamente, foi sendo constituído um ideal de ego. Este pretende ser representado pelo o somatório das percepções dos seis sujeitos presentes na pesquisa e os outros oito sujeitos ausentes no discurso falado, porém, presentes no não-dito sobre a relação do professor com o *não-saber*. Com base na teoria psicanalítica – que privilegia a compreensão integrada do sujeito afetivo e racional e a perspectiva da complexidade de Morin – que dispõe sobre a necessidade da visão sistêmica, propõe-se urdir informações heterogêneas, mas profundamente associadas. O discurso pretendeu apresentar o paradoxo do uno e do múltiplo como faces de um mesmo fenômeno, pois ao se observar a fala individual de cada sujeito, compreende-se que, apesar de haver experiências únicas e, por vezes, antagônicas, as informações se complementaram, fazendo com que, ao final fosse percebida uma expressão característica da profissão docente e sua relação com o *não-saber*.

CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias desenvolvidas a seguir propõem como questão norteadora para o desenvolvimento da discussão dos resultados a possibilidade de reconhecimento do *não-saber* como fonte de formação e informação no trabalho docente, numa sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento.

O delineamento das categorias foi feito com base nos objetivos específicos, quais sejam: verificar a interpretação construída pelos professores sobre o lugar do *não-saber*; investigar acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho docente sobre sua relação com o *não-saber*; averiguar os processos utilizados pelo professor para possível elaboração de conflitos em sua relação com o *não-saber*; por fim, investigar a história de vida do professor e sua relação com o *não-saber* no trabalho docente.

Apresentamos, a seguir, os 6 (seis) professores entrevistados durante a análise e o grupo de 8 (oito) professores que permaneceram em silêncio como um único sujeito. Para tanto, baseamo-nos em metáforas, analogias ou afirmativas contundentes, encontradas em suas falas ou percebidas durante a entrevista ou sua posterior escuta e transcrição. São identificados conforme segue: o primeiro professor é apresentado pela afirmação *Navegar é preciso, saber não é preciso*; o segundo professor, pelo título *O jogo da vida e o não-saber*; o terceiro professor, *A gestão da ignorância*; o quarto professor é identificado pela expressão *O tempo, o vento e o não-saber*; o quinto professor, pelo mote *Repetir ou não-saber, eis a questão*; o sexto professor, pelo título *Trapaceando com a incompletude* e representamos como sétimo sujeito, aqueles que não se expressaram verbalmente mas compareceram intensamente, a este denominamos *Silêncio de Narciso*.

Navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

Navegar é preciso; viver não é preciso.

Quero para mim o espírito desta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;

ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue

o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir

para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa

Navegar é preciso, saber não é preciso

“Navegar é preciso. Viver não é preciso. Navegar é uma coisa exata, a vida não é exata. [...] Alguma coisa aconteceu na minha formação, na minha busca de conhecimento em que eu fico apenas no preciso como necessário. [...] Mas quando eu descubro que era preciso de precisão, eu fico muito mal.”

O navegador

A imagem proposta pelo sujeito é de complexidade da vida em comparação à navegação na imensidão do mar, a qual apresenta-se exata frente às inúmeras possibilidades de expressão do fenômeno humano. O professor acaba por provocar a reflexão de que o saber compara-se à experiência do viver - uma aprendizagem, variável em suas manifestações e, por vezes, incompreensível frente aos desafios apresentados pela existência. Sugere, em sua analogia, a relação existente entre o saber e a imprecisão desse viver, tornando-se em verdade um *não-saber*.

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*

“É como se eu acreditasse realmente num roteirinho. Eu sou um professor, eu tenho conteúdo e esse aluno não tem esse conteúdo. É meio desprezo, porque ele tem, porém, teoricamente, eu tenho o maior respeito pelos saberes, pelas coisas, dos conhecimentos que esses alunos trazem.”

“Aí eu volto àquela posição de Paulo Freire, como eu sou aquele professor que tem um saco de conhecimento e que eles não têm, eu passo pelo princípio que todos não têm e os que têm vão só encontrar mais um pouquinho e voltamos a questão da minha mulher, que eu digo o óbvio.”

“Eu não vejo outra maneira, olha você não conhece isso, mas é tão simples (a voz fica mais doce), vem cá, vamos pegar um exemplo menor, que é imediato. Agora, vou transportar isso daqui para tal contexto e mais ainda, vou te contar um segredo, aqui você vai ligar com isso e com isso e com isso e você vai chegar lá, e isso eu faço automaticamente.”

“Nós pegamos um texto de Montaigne, que se chama Os Canibais. Ora, na época que descobrem a América, a coisa mais chocante não era que as mulheres andavam sem roupa, que transavam com quem queriam, sem nenhum problema com seus companheiros. Mas que,

num dado momento daquelas coisas, eles comiam carne humana! Esquecia-se que alguns séculos antes, milênios, eles comiam também na Europa. Olha o que quis o Montaigne, reinicia no texto Os Canibais - “O direito do outro ser como ele é, sem que eu tenha que dar uma valoração”. Isto só seria organizado no final do século XIX, com a criação da Antropologia. E nós, onde está o nosso canibalismo? Onde estão as nossas regras? Por que estamos chocados a esse ponto, se nós fazemos isso e isso? Por negação ele vai fazendo ora... Foi um desafio pra mim, pra mim pessoa intelectual refletir sobre esse texto Os canibais, mas eu fui batalhar com a Antropologia. Como ele foi um antropólogo avant-la-lettre, o Montaigne, no século VXII, XVI e pouco...”

“Não é o espaço do aluno? (tom de receio na voz) É preciso que eu reflita um pouquinho.”

2. O lugar do não-saber nos conteúdos em sala de aula

“Mas eu tento relacionar ou inter-relacionar e passar para um nível de reflexão e complexidade maior, isso é automático em mim. Então, para mim o não conhecimento específico da minha disciplina..., na verdade nós temos uma defasagem em nossos alunos do ponto de vista cultural, das realidades conteudísticas de História, de Geografia, da Sociologia, da Antropologia, da Teologia, da Linguística que é como se a gente tivesse que fazer dois trabalhos, um primeiro que é preencher essas lacunas que eles perderam, e levo depois para o nível que está me interessando, que seria a análise, que importa.”

“O que eu acho do meu não-saber? Como eu não sei, fico irritado comigo. É uma pretensão, é uma falha que eu acho... Gente, como é que é? Eu vou lhe dar um exemplo... qual foi... que eu dizia, eu sou um doutor em Letras! Mas era uma coisa simples, eu entrei na Internet para preencher alguma coisa, não, não foi isso. Foi um domingo à tarde na minha cidade e eu precisava passar um dinheiro para a conta de um sobrinho, e eu fui ao Banco e eu fiz umas 9 vezes: aperte aqui, coloque seu número, veja qual a finalidade... e eu fui embora sem conseguir enviar, fazer a transferência. Eu fiquei irritadíssimo. Acho que a minha pressão subiu. Como é que um doutor em Letras, uma pessoa que fez os Estudos, não consegue digitar uma sequência de ações para poder fazer uma transferência, você entende? Essa é uma atitude simbólica que é essa coisa assim quando eu não sei.”

3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao não-saber

“O professor do Ensino Superior é muito bem visto, a universidade é muito bem vista, porque é um ensino de qualidade, com muito respeito a algumas instituições particulares... os objetivos são diferentes, aqui nós temos o compromisso de formar profissionais o melhor possível. O professor em sala de aula é valorizado, é respeitado, ele é consultado sobre... no diálogo com ele há sempre um princípio de teste, de qualquer coisa assim, de teste de conhecimento. Os alunos, vezes, indelicadamente, eles vão perguntando sobre o assunto que o professor dá na aula, até achar um ponto em que o professor diz, “isso eu não sei, não sei como te responder isso.” Mas ali é um problema do aluno, de autoafirmação, de identidade.” Uma vez eu estava explicando um conteúdo bem complexo, eu me equivoquei uma duas ou

três vezes e me embananei, depois eu disse, “gente, eu vou voltar, apagar tudo e vou pesquisar em casa...” Mas isso, fazendo um esforço porque na minha autoimagem, eu tenho que saber tudo, professor doutor é isso!

“A gente não se sente bem nos momentos de falha e a gente se sente numa situação limite como profissional. Gente, como é que eu não sei tal coisa?”

4. Como o professor lida com o não-saber.

“Navegar é preciso. Viver não é preciso. Um professor de Literatura pode passar anos, embarcando num nível primeiro que esse preciso é do verbo precisar, enquanto que na verdade, esse preciso é do substantivo precisão. Navegar é uma coisa exata, a vida não é exata. Se me fazem um teste e perguntam: o que é esse verbo, você pode mudar uma interpretação. Navegar é preciso, viver não é preciso. Eu posso fazer um discurso bonito de vinte minutos e não tocar no ponto, porque desconheço! Eu não atentei, não fui informado. Alguma coisa aconteceu na minha formação, na minha busca de conhecimento em que eu fico apenas no preciso como necessário. Mas quando eu descubro que era preciso de precisão, eu fico muito mal. “Mas gente, como é que eu não atentei para esse fato? Onde eu estava com a cabeça?”

“Existe primordialmente duas formas de combate no Ocidente, por exemplo, é o boxe, é o confronto. No Oriente, a concepção é outra, é a adesão. O lutador usa a energia de avanço de seu oponente a seu favor. Ele vence a luta auxiliado por seu inimigo.”

“Na verdade, a minha ignorância, eu acomodo muito bem, talvez assim com uma visão de acomodação. Há coisas que eu não vou dedicar minhas energias, eu me recuso prender certas coisas, a me dedicar. Porque eu tenho coisas mais importantes pra fazer, que são as coisas que eu gosto, são importantes, no caso são as Humanidades e eu não fico só na minha areazinha.”

5. Não-saber como parte da formação do professor

“Primeira coisa, eu vou atrás mesmo, para saber direitinho. Aí eu me transformo num divulgador desta realidade. Toda oportunidade que eu tiver com meus alunos, quero repartir com eles imediatamente. Essa é uma característica minha, peguei um dado, divulgo. “Gente, aí eu aviso, aqui não é verbo, é de exatidão!”

“Depois, são aprendizados, nós temos que aprender como professores que a nossa autoimagem e a imagem que os outros fazem de nós não bate sempre. Quando acontece são aprendizados para a gente diminuir a autoexpectativa, o autovalor, a autoimagem. Baixar um pouco, dizer “não, eu não sou essa unanimidade que eu penso, essa competência.”

“Toda profissão tem sua vaidade, mas nós professores universitários somos mais vaidosos do que os outros, porque nós temos uma liberdade de atuação que quase nenhuma outra profissão oferece. [...] Nós temos uma liberdade, porque o nosso chefe é um colega que é

eleito por dois anos pra tomar conta de nós e ele volta a ser amanhã... Mas, do ponto de vista da minha profissão, eu uso de uma liberdade enorme. [...] Na verdade, ele (o professor) é responsável por captar o conhecimento e repassar para os profissionais, faz parte! Mas é porque ele gosta, geralmente na sua área é um prazer você pegar um texto científico novo da sua área, que está dizendo novidades para você. As vezes o prazer de receber o novo é sempre incrível! Os professores vão atrás, isso é bonito nessa profissão, do que eles não conhecem!

“Então, para mim, é uma oportunidade, o não saber é uma oportunidade de conhecer, ou de provocar nesse aluno uma atitude de buscar uma solução para aquela ausência.”

6. História de vida e o não-saber docente

“E eu me apaixonei, no primeiro seminário que eu apresentei sobre literatura romana eu fiquei entusiasmado, essa era a minha profissão, pesquisar, comunicar o que eu conseguir para os outros, o que eu consegui aprender para os outros. Isso foi uma coisa muito clara para mim nesse momento. Minha família viu com muito bons olhos a minha escolha, o primeiro professor que tinha, ainda tem ainda, mas tinha mais ainda há quarenta, cinquenta anos atrás uma valorização positiva dessa profissão.”

“Eu não era o primeiro, tinha uma prima que já tinha feito a Escola Normal, se formou e fez especialização em B.H, mas eu fui um dos primeiros a fazer curso superior, então a minha família tinha o maior, tem até hoje, orgulho dos estudos que eu fiz, eu passei a ser o intelectual da família, mais respeitado e mais considerado por, justamente, ser professor.”

Sobre o lugar do *não-saber*, o professor determina como o espaço deve ser ocupado pelo aluno, pois sente-se orientado por seu roteiro de aula ou *script* de comportamento docente que traz por objetivo a formatação do tradicional método de transmissão do conhecimento. Ele compreende as funções em sala de aula, divididas entre mestre e discípulos, ao se colocar como provedor do saber, pesquisador e orientador de seus alunos - aqueles que carecem do saber. Percebe esse funcionamento polarizado, mas afirma que sabe gerir essa maneira de ver o mundo em sala de aula de forma carinhosa e dedicada, pois esse movimento em relação ao aluno que não sabe mobiliza sua função materna de nutrir a turma com seus conhecimentos.

O docente dá destaque aos paradoxos encontrados em sua área de conhecimento. Utiliza a obra de Montaigne - Os Canibais - a fim de ilustrar seu assombro com o fenômeno humano. Sente-se provocado pela sabedoria do livro, escrito há mais de trezentos anos, que versa sobre a diferença entre as culturas europeia e indígenas, explorando teorias

antropológicas. Observa que, no campo da abstração, o homem é perfeito e sóbrio; por outro lado, percebe a humanidade como brutal e ignorante ao ter que tratar com a diversidade humana nas manifestações da realidade. Para esse professor, o *não-saber* parece estar associado a questões existenciais, as quais permeiam suas reflexões sobre a vida e o homem.

O sujeito descreve seu funcionamento como professor provedor de ciência e informação, utilizando-se da concepção do ensino bancário criticado por Paulo Freire (2006), onde o aluno, ocupante do lugar do *não-saber* apresenta-se como receptáculo ao conhecimento do outro. O professor parece perceber o aluno como aquele sujeito esvaziado de conhecimento por ser mais jovem e menos preparado que o mestre.

Surpreende-se ao ser confrontado com o lugar do *não-saber* do professor, como ponto de partida para suas reflexões como sujeito da pesquisa. Realiza o quanto é denso o magistério em termos de cumprimento de expectativas sociais e pessoais sobre a sua função. Localiza o *não-saber* como lugar natural a ser ocupado pelo aluno e reconhece que parte dessa premissa a fim de organizar suas aulas e interagir com os estudantes.

A respeito da experiência do *não-saber* de conteúdos em sala de aula, esta situação é apresentada pelo professor, primeiramente, em uma circunstância do cotidiano - um caso de transferência de dinheiro em um banco, a fim de esboçar seu mal-estar diante de suas incompetências. O professor navegador percebe sua irritação frente às limitações impostas pela realidade e tenta relativizar a importância do conhecimento sobre certas tarefas corriqueiras, priorizando suas atividades como pesquisador e professor, quando se sente competente.

Especificamente, em sala de aula, aponta certo mal-estar em lidar com o *não-saber* em relação às diferenças existentes na formação prévia dos alunos que chegam em suas aulas. Explica que é necessário “*preencher lacunas*” nos estudantes, ao ter que apresentar conteúdos que são pré-requisitos em sua matéria. O *não-saber* então fica localizado tanto na falta de informação do professor sobre o nível de preparação de seus alunos no início do semestre, como também na ausência de base dos alunos, em conteúdos que seriam pré-requisitos para sua disciplina.

Finalmente, destaca seu incômodo ao entrar em contato com possíveis enganos, erros ou falhas no planejamento ou execução de suas aulas. Mostra-se atento às demandas de seus alunos e sempre pronto a explicar o conteúdo. O docente apresenta-se como fonte e provedor de conhecimento, parecendo aumentar assim seu sentimento de responsabilidade frente às

demonstrações de dúvida ou aos questionamento dos alunos. Tem consciência de que o lugar que ocupa, o do saber, pode ser relativizado, mas em sua prática, não se permite falhar ou faltar - “*A gente não se sente bem nos momentos de falha e a gente se sente numa situação limite como profissional.*”

A fantasia da onipotência parece desfazer-se em cada momento de frustração em sala ou em falhas inesperadas nas tarefas singelas do cotidiano, quando o professor acredita na precisão do seu saber e sente-se decepcionado. O errar, o esquecer-se e o ficar em dúvida atingem a ferida narcísica, a fim de despertá-lo do sonho de idealização da função docente: o tudo saber.

Em relação aos acontecimentos e sentimentos significativos para o docente em relação ao *não-saber*, o professor navegante apresenta situações em que se sente confrontado por seus alunos em seu conhecimento e testado em sua proficiência, como um momento de mal-estar. Assinala, de maneira dolorida, comportamentos de alunos que mexem com seus sentimentos de autoestima, quando confrontam suas certezas sobre o lugar do *douto saber*. Mostra-se dividido na percepção sobre seu valor diante da questão do *não-saber* quando fala sobre o olhar crítico do aluno a respeito do trabalho docente; por um lado apresenta sentimentos de respeito e valor, por outro sente incômodo frente à competência frustrada. Apesar do peso de sentimentos contraditórios, tenta aceitar as manifestações de avaliação como momentos propícios à auto-reflexão por seu lado, enquanto aponta como sinal de imaturidade e indelicadeza, por parte de seus alunos, que parecem demonstrar certo desprezo em relação ao seu saber. Compõe-se e recompõe-se a cada situação extrema de experiência de erro ou de incerteza. Nesses momentos, repensa sua posição de professor, de forma mais humilde, a fim de organizar-se para as próximas aulas. Afirma conclusivamente que os ganhos emocionais e intelectuais de sua profissão são maiores que os aborrecimentos e esse saldo positivo sempre o impulsiona a ir em frente; portanto, tenta relativizar sua onipotência em sala e retoma suas aulas com a determinação em seu objetivo de ensinar. O professor continua a fazer fluir seu ofício.

Com base na categoria sobre as formas como o docente pode lidar com o *não saber*, o docente traz metáforas sobre o navegar e sobre as lutas orientais, a fim de ilustrar sua maneira de administrar sua relação com o *não-saber*. As imagens que apresenta são de tentativa de conciliar ambiguidades existentes entre o receio do desconhecido e o desejo de conhecer, a luta do ser humano em conduzir-se frente às demandas da vida, entre o curvar-se

humildemente diante de limitações inerentes à vida real e o erguer-se laboriosamente frente aos desafios do campo do *não-saber*. Afirmar que utiliza o seu *não saber* como motor, fonte e direção na busca de novos saberes. Para ele o *não saber* é o próprio caminho a ser percorrido pelo posterior saber docente. Aponta a ilusão desfeita constantemente sobre a auto-imagem do professor, como mecanismo de aprendizagem, que vem construir a consciência sobre os próprios limites humanos. Outro aspecto apontado pelo sujeito é a percepção necessária da realidade quanto às expectativas exageradas sobre a atuação e os saberes do professor, pois apreende as representações e projeções que a sociedade descarrega historicamente na profissão do docente, onde não somente se espera o todo saber, como também, contraditoriamente, deseja-se a falência desse saber.

Em sua fala, percebe-se o sofrimento daquele que carrega e, de alguma forma, aceita as projeções coletivas narcísicas de onipotência e percebe a ambiguidade dos sentimentos humanos, tanto no outro como em si mesmo.

Em relação aos conteúdos associados ao *não-saber*, o professor navegador discrimina o que é importante para si, aprender e, o que pode ser colocado de lado, ou esperar outro momento para ser pesquisado, aprendido e compreendido. Apesar de sentir-se incomodado com suas “*incompetências*” pontuais, reflete sobre o real - a impossibilidade de abarcar todo o saber ou todo o saber fazer.

O *não-saber* é apontado como mote de sua profissão. Sobre o tema do *não-saber* como parte da formação do professor, o *não-saber – aprender – compartilhar – não-saber...* surge como um círculo virtuoso que alimenta o docente. Delicia-se no momento de transmitir o recém-descoberto, delicia-se no momento da descoberta, em segredo, de novos percursos para o *não-saber* tornar-se saber; e parece duelar com seus limites e vencer sempre quando se trata de sua área de atuação.

Esse sujeito afirma que tanto a vaidade como a liberdade de atuação do professor podem ser utilizadas a favor da formação docente, pois seriam sentimentos que reforçariam a atuação que sempre busca a perfeição, a maestria dos conteúdos a serem transmitidos. Desta forma, o *não-saber*, ao incomodar a vaidade docente e o desejo de expansão do conhecimento estaria provocando o profissional da educação a buscar romper com suas limitações e a enfrentar o obscuro campo do não-saber.

O sujeito traz o vocábulo “*ausência*” para expressar sentimentos que tem em relação ao *não-saber* tanto em si mesmo quanto em seus alunos. Preencher a ausência é, para ele, o

ponto provocador, a oportunidade de conhecer e buscar. Destarte, o mal-estar acaba por estimular a busca do alívio. A formação do docente tanto técnica-objetiva quanto humana-subjetiva é cultivada com base na falta, na falha inerente à condição humana – a própria limitação da criatura na sua relação com o *não-saber*.

Em sua história de vida, o professor navegador parece ter sido confrontado diversas vezes pelo *não-poder*. A impotência frente às poucas possibilidades de crescimento profissional em sua cidade acaba por determinar suas escolhas. Por conta de incompatibilidade de horários, decide se formar em Letras, afirma que outro motivo para essa escolha foi sua dificuldade na área das ciências exatas; novamente confronta-se com o *não-poder*, agora já fundido ao *não-saber*. Seu apaixonamento pela literatura acaba por guiar seu interesse à área do Magistério. O *não-poder* acaba por ser incorporado ao *não-saber* e, com essa nova face, o professor navegador parece conseguir lidar e desenvolver-se profissionalmente e como ser humano. Transmitir conhecimento passa a ser instrumento de saber e poder.

Sua família, de origem humilde, mostra-se aberta e orgulhosa com sua escolha pelo Magistério. A ocupação de professor do Ensino Superior parece colocar o grupo em uma posição menos fragilizada socialmente. O saber circula como valor subjetivo carregado de possibilidades de realizações materiais, provavelmente provendo o grupo de poder e de ascensão social. O professor e sua família reconhecem a profissão docente como posição privilegiada de poder para aquele que detém conhecimento e transmite a outros. O *não-saber*, impotência frente à vida, parece ter sido, neste caso, ressignificado, por meio da atividade docente, em saber-poder.

Significado do jogo como fenômeno cultural

“Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo. Só se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. [...] Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. [...] Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta [...]”

Johan Huizinga in *Homo ludens*

O jogo da vida e o *não-saber*

“E no esporte existe um diálogo mudo entre as equipes [...] você dá uma resposta silenciosa “aprendi a me defender e vou atacar por aqui.” Então, você tem que aceitar as diversidades. Eu não vou contestar, eu vou entender e vou buscar uma forma de dar uma outra resposta, que tomara que ele não compreenda para eu poder vencer. No jogo você tenta jogar para que o outro não compreenda, para que ele não consiga dar uma resposta.”

O jogador

O professor apresenta a metáfora do jogo, a fim de ilustrar a existência humana e o lugar do *não-saber* na atividade docente e em sua própria vida. A imagem remete à forma pessoal, que tem de administrar o *não-saber* em suas variadas expressões e desafios. Joga o jogo, enfrenta o adversário – o outro, a si mesmo ou eventos que o atinjam em forma de problema. O enigma das regras do jogo convoca-o, assim como a Esfinge em Tebas, ameaçando Édipo: *decifra-me ou te devoro*. O jogador estaca... cala... reflete e responde, lançando-se à experiência do ensinar e aprender como mais uma provocação da vida. A lógica é algo a ser descoberto dentro da pretensa falta de sentido de certos eventos – este é o grande jogo.

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*

“Primeiro que os alunos vão pra lá esperando que o professor vá passar todo o conhecimento para eles e eles têm que decorar e absorver aquilo. Então eu começo mostrando para eles que essa questão do saber é uma coisa um pouco relativa, na minha visão. Era um professor que colocava essa questão que as pessoas acreditam que o que ela sabe é o que existe no mundo, o que está fora do que se sabe, não faz parte – “não, isso aí eu não sei, porque não existe. Isso aí não existe, não vem com essa não, porque não existe essa história.” Simplesmente porque eu desconheço, né? Então, eu coloco para eles que muitas pessoas acreditam que o mundo é o que ela sabe.”

“Mas a avaliação, eu penso que é uma das coisas mais falhas da educação, porque é muito difícil avaliar. Eu costumo muito avaliar o aluno pela argumentação.”

“Eu vejo que a sociedade, os alunos, a comunidade tem uma visão de que o professor é o que sabe. E eu acho que o professor tem que saber pelo menos técnicas didáticas para induzir o aluno a buscar o saber e ele é o condutor desse saber; pra isso, ele precisa saber alguma coisa, colocar o aluno em contato com o mundo das coisas que ele não sabe ainda, ou de coisas que ele sabe de forma bem superficial e o professor vai dar condição de ele conhecer melhor.”

2. O lugar do não-saber nos conteúdos em sala de aula

“[...] Acontecem duas situações do meu lado quando eu sinto que não estou conseguindo, ahn... fazer com que os alunos se interessem por aquele saber, digamos assim, eu começo a me sentir mal e começo a me culpar um pouco... “tenho que arrumar um outro jeito de eles se interessarem por isso!” Então eu tento mudar os métodos, eu tento mudar os instrumentos que eu trabalho e aí, na Educação Física a gente tem essa vantagem. Eles não estão entendendo aquela situação lá, eu levo eles para uma atividade prática que seja do gosto deles e a partir da vivência eu começo a resgatar a questão do saber, a partir do fazer deles.

“[...] Então, seria um não-saber motivacional, eu não estou conseguindo mostrar para eles a importância de eles conhecerem isso. E aí eu tento que eles se interessem de uma outra forma e, aí, por que isso aconteceu? (o desinteresse dos alunos) Algumas vezes eu estou trabalhando com alguma coisa, um tema qualquer surge e uma visão de um aluno “professor, mas isso aqui será que seria desse jeito” E aí eu digo, “é, eu não sei te responder isso, vou procurar, vou tentar... e qual é a sua visão sobre isso?” Aí eu vou debater para ver se eu consigo absorver algo da ideia dele, porque eu sempre penso assim, se alguém fez uma pergunta, algo embasou aquela pergunta, então eu não costumo desvalorizar nenhum tipo de pergunta, “não que besteira, isso não tem nada a ver...” mas “porque que você perguntou isso?” E procuro buscar, “cara não entendi ou, então, não, não sei te responder isso, mas, me traz alguma indicação, eu quero entender isso que você colocou.”

“Teve uma situação comigo que aconteceu, muito interessante, que eu botei uma prova dissertativa, tinha uma questão que era sobre tal tema. Muitos alunos eu via que repetiam o que tinha no quadro, alguns não dissertavam, eles faziam o esquema e botavam o esquema ali, do jeito que eu fiz no quadro. Cara, será que este aluno merece nota máxima? Porque ele simplesmente gravou uma coisa e reproduziu, eu não sei se ele sabe porque ele não dissertou. [...] Eu sinto que eu não gostei de não saber, mas não fico assim... traumatizado, de que pôxa, não sei e é um terror pra mim e tal. Eu acho que o saber tem seus limites.” (Tom de voz mais alto)

“E procuro buscar, “cara não entendi” ou, então, “não, não sei te responder isso, mas, me traz alguma indicação, eu quero entender isso que você colocou.” Na Educação existem muitas coisas iguais que são tratadas por termos diferentes. Então as pessoas vêm com termos diferentes, né, então as pessoas vêm com termos... “não sei o que é isso..., bom eu conheço isso de uma outra forma.” Pode não ser. E tento buscar algumas coisas. Algumas eu não consigo e sou claro nisso, “não conheço nenhuma referência, eu não, não, não entendi onde você quer chegar, eu não alcancei...”

3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao não-saber

“Mas a avaliação, eu penso que é uma das coisas mais falhas da educação, porque é muito difícil avaliar. Eu costumo muito avaliar o aluno pela argumentação.”

“E teve aluno, muito interessante, ele era considerado meio louco na sala e ele fez uma resposta toda em cordel. Ele respondeu a questão em cordel, com algumas coisas corretas e outras sem muita lógica e ele viajou, e tentou fazer rima e fugiu para outras palavras que rimavam e não tinha nada a ver com o texto. Aquilo me deu uma dificuldade, uma dificuldade não, mas me fez refletir: cara, o que esse cara merece...como é que eu vou dar nota pra esse cara? Ele foi super original ele fez uma prova em cordel, que é difícil, mostra uma lógica de raciocínio que ele tem, que já é treinado, mas que ele conseguiu trazer o conhecimento de uma outra forma. Eu fiquei encucado com aquilo, sabe de uma coisa, vou responder pra ele em cordel! E eu nunca tinha feito. E aí fiz uma correção da prova dele. A parte em cordel num nível mais abaixo do que o dele e fazendo as correções das palavras. Eu acordei super feliz no dia seguinte! Cara, eu aprendi a fazer um pouco de cordel baseado no que ele tinha feito e tentando corrigir.”

“Algumas vezes eu estou trabalhando com alguma coisa, um tema qualquer surge e uma visão de um aluno “professor, mas isso aqui será que seria desse jeito” E aí eu digo, “é, eu não sei te responder isso, vou procurar, vou tentar... e qual é a sua visão sobre isso?” Aí eu vou debater para ver se eu consigo absorver algo da ideia dele [...]”

4. Como o professor lida com o não-saber

“Eu sinto que eu não gostei de não saber, mas não fico assim... traumatizado, de que pôxa, não sei e é um terror pra mim e tal. Eu acho que o saber tem seus limites. (Tom de voz mais alto) São coisas que eu não sei e, se aquilo me interessa e é extremamente necessário, eu vou buscar saber. Mas, pode ser que, para aquele momento eu não ache aquilo TÃO necessário assim, então eu deixo lá, num canto adormecido, no mundo do que eu não sei, e de que um dia eu precise saber. Talvez, por essa visão inicial que eu te falei, eu tento conviver com esse dois mundos. Algumas coisas são urgentes de eu saber, e aí eu tenho que buscar, outras, eu acho “para esse momento, eu não tenho essa pressa de saber. É como..., algumas vezes a gente está lendo 3 livros ao mesmo tempo, às vezes tô lendo um livro, esse livro é bom e tal,

esse eu preciso; esse aqui está mais gostoso, “cara, agora o que eu vou fazer?” Se aquilo que eu preciso é urgente, aí eu deixo aquele do prazer e vou para aquele da obrigação, se não, não: aqui tem alguma coisa que eu não sei mas que eu vou poder buscar depois e aí, deixo ali acomodado, até que me perturbe de novo, aquela situação de ter que saber. É lógico que quando é na relação com aluno e está diretamente ligada à nossa disciplina, a urgência se faz aí, “pô, tenho que saber esse assunto que não conheço e vai ser importante para que eu possa esclarecer a turma”, então eu procuro correr atrás para saber.”

“Eu tento fazer isso com essa explanação inicial quando eu dou em todas as aulas, para eles entenderem que existe o não-saber e que isso pode passar a ser um saber, ampliar o meu mundo e, cada vez que amplia o meu mundo, né, amplia minha visão, as minhas oportunidades e, e tem uma outra aula que eu dou para eles que é sobre essa questão: o educar seria como escalar uma montanha, você aluno, você precisa de um guia, você não vai entrar numa montanha desconhecida, que é perigosa, que pode ter uma avalanche, pode rolar alguma pedra, não, o guia tem que te mostrar, “ó, vamos por aqui, aqui é o mais seguro e tal” e o guia vai te ajudando. O guia precisa saber mais ou menos como funciona essa montanha e vai te dando instruções e cada vez que você sabe um pouquinho, essa montanha do saber amplia sua visão, você vai vendo o mundo de uma outra forma e vai vendo que tem muitos mais horizontes que você, que você não sabia e aí, “mas aquele negócio lá eu tô vendo agora, ...quero ir lá, quero saber”, então eu acho que o papel do professor é mostrar pro aluno que existe o mundo do não-saber(es) e que, depende da motivação dele alcançar e trazer isso para o mundo do saber, o que vai ampliar a sua visão de mundo e as oportunidades, no mundo também, mas é uma escolha pessoal.”

“Às vezes ele (o aluno) não conseguiu responder aquela questão certa, mas ele tem uma lógica de raciocínio que ele merece algum crédito por isso, ele merece alguma pontuação por aquilo, “pô, você pensou, o seu raciocínio está certo, mas aqui você escapou, mas está no caminho. É isso que você tem que fazer.” Então eu gosto muito de prova dissertativa, apesar de dar um trabalho louco, mas é legal ouvir o que o outro pensa. Existem três posições de avaliar o aluno, a resposta que o professor quer ouvir como certa, se o professor quer ouvir o raciocínio dele (professor) ou se o professor respeita o raciocínio que seja do aluno, que pode não estar muito correto mas que mostra uma lógica que pode facilitar depois o aprendizado. Ele pode me mostrar coisas que eu não ponderei. Lógico que eu não vou chegar para ele e falar “você está totalmente certo”, porque aquilo não tem a ver com o que eu trabalhei, mas eu vejo que ele tem uma lógica, ele pode ir por um caminho diferente e aí eu aceito esse caminho diferente e vou debater com ele. Não tem muito a ver com o não-saber, mas essas provas dissertativas...”

“E no esporte existe esse embate, um diálogo mudo entre as equipes: uma tenta fazer algo para superar você e aí, na hora que você surpreende aquilo, você dá uma resposta, silenciosa “aprendi a me defender” disse “e vou atacar por aqui.” Então, você tem que aceitar as diversidades. Eu não vou contestar, eu vou entender e vou buscar uma forma de

dar uma outra resposta, que tomara que ele não compreenda para eu poder vencer. No jogo você tenta jogar para que o outro não compreenda, para que ele não consiga dar uma resposta..”

5. Não-saber como parte da formação do professor

“Eu tento fazer isso com essa explanação inicial quando eu dou em todas as aulas, para eles entenderem que existe o não-saber e que isso pode passar a ser um saber, ampliar o meu mundo e, cada vez que amplia o meu mundo, né, amplia minha visão, as minhas oportunidades e, e tem uma outra aula que eu dou para eles que é sobre essa questão: o educar seria como escalar uma montanha, você aluno, você precisa de um guia, você não vai entrar numa montanha desconhecida, que é perigosa, que pode ter uma avalanche, pode rolar alguma pedra, não, o guia tem que te mostrar , “ó, vamos por aqui, aqui é o mais seguro e tal” e o guia vai te ajudando. O guia precisa saber mais ou menos como funciona essa montanha e vai te dando [...]”

“Aí eu conto uma palestra que eu ouvi há muito tempo atrás, que me impressionou muito em relação a isso. Era um professor que colocava essa questão que as pessoas acreditam que o que ela sabe é o que existe no mundo, o que está fora do que se sabe, não faz parte – “não, isso aí eu não sei, porque não existe. Isso aí não existe, não vem com essa não, porque não existe essa história.”

6. História de Vida e o não-saber docente

“Eu acho que tem a questão da família também. Você imagina isso, meu pai me deixou fazer Educação Física e eles assim... nunca me podaram em nada, “Isso você não vai fazer e tal.” Eles sempre me deram liberdade e em aconselharam e diziam “É, será que isso é o melhor que você está fazendo?” Mas sempre eu que decidia. Uma coisa eles me apoiaram e aí, eu errei muitas vezes, cometi alguns erros e tal e tal... “Por esse caminho não dá!” Mas fui vendo outras coisas, que outras pessoas faziam e dava certo e “pô, vou por aqui, pelo que esse cara faz!” Eu acho que o esporte foi uma escola muito boa para isso porque no esporte, você não tem só um caminho para resolver a situação.”

“Comecei a fazer Direito, fiz um ano e meio, ahn, estava indo bem, mas não era aquilo que eu gostava, estava com a minha vida esportiva e aí, meu pai perguntou assim, “você está gostando do curso?” Aí eu, “tenho boas notas” e tal, e ele disse, “pois é, o cara que faz Direito, ele quer lutar pela justiça, ele quer fazer discurso, quer isso”, quer não sei o que... “e a sua vida é esporte” e tal. E eu disse “pai, tô indo, tô fazendo o curso, tô indo bem nas notas.” Aí ele falou assim, “é, eu vou te ser sincero, se você quer continuar, continua, mas eu não entendi até hoje, porque que você não fez Educação Física. Eu disse, “tenho um apoio para fazer.” Aí ele falou, “você gosta disso”, e existia o preconceito, mas aí agora eu tinha o apoio, “vou, né?” Aí fiz o curso, fiz mais um semestre de Direito e larguei. Aí fui fazer Educação Física.”

“E aí quando eu resolvi voltar acabei na Secretaria da Indústria e Comércio como assessor de um secretário. Mas eu tava infeliz com aquilo, eu estava vivendo bem, mas essa não era a vida que eu queria pra mim não. Cheguei pro cara e falei “quero voltar a ser professor de Educação Física. Quero pedir minha exoneração. [...] “Mas você vai largar esse emprego pra ser professorzinho de Educação Física?” “Não, eu não vou voltar pra ser professorzinho, professorzinho eu não aceito ser, eu não quero ser professorzinho.” Aí voltei, perdi uma gratificação muito boa, voltei a ser feliz, vamos dizer assim, voltei a trabalhar com o que eu gosto.”

Sobre o lugar do *não-saber*, o professor o planta em âmbito universal e aponta sua percepção e experiência com o desconhecido como inerente ao ser humano. Percebe relações existentes entre o saber e o *não-saber* a ponto de enxergá-los para além de questões acadêmicas e traz esse aspecto para seus alunos em suas aulas. O docente propõe a realidade da finitude do saber em questões didáticas - tanto na complexidade da convivência com os alunos, na forma de avaliá-los, quanto na forma de apresentar os conteúdos. Prefere relativizar as certezas e os resultados no seu trabalho como maneira de enriquecer seu ofício.

O professor apresenta o método de argumentação para si mesmo e para seus alunos como instrumento didático, a fim de construir o saber, dessarte, a dúvida aparece em seu universo docente como outra forma de construção do saber, pois interroga o conhecimento cristalizado e absoluto. Ele se questiona e a seus alunos sobre o que não sabem e como poderiam vir a saber, como também sobre o que acham que sabem, mas na realidade desconhecem. O *não-saber* para este professor permeia todas as questões da vida e enriquece a proposta pedagógica que parte do reconhecimento de zonas de *não-saber*.

Apesar de reconhecer o lugar do *não-saber* como inerente à condição humana, o docente reconhece que a sociedade, alunos e pais apontam o lugar do *não-saber* no estudante, enquanto se espera do professor o lugar seguro das respostas. O sujeito relativiza essa posição ao propor o papel do professor como um orientador mais maduro, que poderá levar o aluno ao contato com o mundo das coisas, que ele não sabe ainda, ou de mediador entre assuntos que o aluno sabe de forma superficial, e o educador poderá criar condição para que este aluno

aprofunde seu saber. Essa postura de mediador de conhecimento é posta em prática em suas aulas, quando se observa em sua fala sua maneira de abordar alunos e conteúdos.

No ponto sobre o lugar do *não-saber* em sala de aula, o professor que joga coloca como mal-estar principal o não saber alcançar seus alunos em termos motivacionais e em termos de amplificação de sentido e significado de conteúdos baseados na teoria. Coloca-se em posição empática na relação professor-aluno, a fim de construir uma ponte entre *não-saber* e saber, ao procurar buscar formas diversas e atividades práticas, a fim de trazer os alunos à compreensão de alguns conteúdos. O docente faz associações entre teoria e prática, teoria e vida, oferecendo a seus alunos sua própria experiência de vida.

Ao relativizar seu saber, relativiza seu *não-saber* e o próprio *não-saber* do aluno, permitindo fluidez entre esses polos. A valorização do perguntar do aluno parece reverberar, no processo educacional, em sua própria curiosidade e abertura ao *não-saber*, passando a utilizar a argumentação tanto para si quanto para seus alunos, tornando o colóquio um mecanismo intenso de interação entre professor e aluno e uma construção eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Parece conseguir para si, flexibilizar a rígida estrutura geradora de mal-estar em relação à questão do lugar do professor na hierarquia acadêmica, ou seja, o lugar de detentor do saber.

Outro ponto colocado pelo professor é a dificuldade que tem em perceber verdadeiramente o processo de aprendizagem na avaliação convencional – até onde o aluno sabe ou reproduz? Diante da dificuldade da experiência desse *não-saber*, prefere verificar a capacidade criativa de seus alunos e valorizar a habilidade argumentativa da turma, acrescentando que prefere provas dissertativas às provas objetivas, pois aprecia os processos de pensamento, tanto quanto a resposta certa, esta última, por vezes, pouco reflexiva, somente reproduzida com base em anotações feitas pelo alunos das aulas do professor.

Sobre os acontecimentos e sentimentos significativos e os mecanismos utilizados para lidar com o *não-saber*, o professor, que joga com o desconhecido, conta sobre suas experiências com o *não-saber* com misto de curiosidade lúdica e profissionalismo acadêmico. Relata uma experiência, em que foi surpreendido pela criatividade extrema de seu aluno, na resposta que foi dada em uma determinada questão da prova - o professor coloca-se, durante a correção no lugar de aluno, ao encarar o não saber como corrigir o tema e propõe-se a responder ao aluno em sua própria linguagem – a correção é feita em literatura de cordel. O professor mostra-se curioso e acaba por deliciar-se com a oportunidade de experimentar algo

que não faz parte de seu repertório acadêmico. O desafio do *não-saber* dá oportunidade, então, à nova experiência e ao posterior enriquecimento do fazer docente.

Apesar de falar sobre seu mal-estar ao perceber que não alcança alguma questão colocada pelo aluno, o professor parece não ter dificuldades em lidar com o inusitado em sala de aula. Sua fala realista apresenta a perspectiva da incapacidade do ser humano em abarcar o todo e aponta o todo como o próprio *não-saber*. Os sentimentos que permeiam a experiência que envolve o *não-saber* parecem ser o prazer pelo desafio, a curiosidade de entrar em contato com o novo e a chance infinita de troca com seus alunos. O docente, por meio de sua postura indagadora e argumentativa, abre espaço para a percepção multifacetada da realidade dos saberes e deslumbra-se, mesmo nos momentos de reconhecimento do seu *não-saber*, com a possibilidade de expansão do saber.

O docente mostra-se cuidadoso ao lidar com questões propostas pelos alunos, às quais ele compreende não estar preparado para responder. Parece sempre empregar o método da indagação e da argumentação, a fim de fazer o conhecimento expandir. Mostra-se permeável ao processo de construção do conhecimento ao propor o diálogo com seus alunos, desconstruindo o lugar do pretense saber ocupado pelo papel social do professor.

O sujeito abraça a realidade do *não-saber*. A compreensão da finitude de seu poder como professor é compreendida com mal-estar, mas em bases de realidade que aceita a finitude do ser frente ao infinito dos conhecimentos presentes na vida. O professor, de forma organizada, propõe esferas crescentes e intermediárias entre *não-saber* e saber, colocando urgência nos conhecimentos que necessita adquirir constantemente para sua atualização como professor, e conhecimentos menos urgentes associados a questões talvez menos práticas – critérios que cria para si mesmo, a fim de organizar seu interesse por múltiplos assuntos, diminuindo assim sua ansiedade.

O *não-saber* não aparece como fator ameaçador. Pode-se apreender que o docente percebe-se em posição superior ao campo do *não-saber*, no sentido de que tanto o professor como os alunos farão uso desse espaço, a fim de crescerem. Parece não existir discriminações entre quem ocupa qual lugar – professor ou aluno estão em ambos os espaços – saber e *não-saber*. Essa percepção equilibrada e democrática entre personagens na educação parece criar um movimento mais fluido nas relações entre indivíduos – professor e alunos e entre indivíduos e conteúdos a serem trabalhados.

O docente descreve o processo de ensino e aprendizagem como o escalar de uma montanha, onde o professor funciona como um guia ao mostrar os percursos mais seguros numa empreitada, por vezes, perigosa. O guia também aponta para lugares distantes, interessantes e pontos instigantes a serem alcançados no percurso do saber. O sujeito sugere que cada aluno faça suas próprias descobertas, de acordo com o interesse e empenho particulares, nas regiões do *não-saber*.

A avaliação é apresentada como um momento único para o professor conhecer o raciocínio e a identidade do aluno frente ao conhecimento e ao *não-saber*. Ao afirmar que o aluno pode mostrar coisas sobre as quais ele não havia ponderado, as avaliações dissertativas passam a ser mais um momento de aprendizagem, reavaliação e atualização do próprio professor. O momento da avaliação, para o professor, passa a ser uma confirmação de seu método de ensinar - a expressão lógica, criativa e única do sujeito frente a uma questão é tão importante quanto a expressão do saber, muitas vezes considerada reprodução do pensamento do professor.

O professor, de certa forma, sente-se chamado para um jogo, toda vez que é confrontado com o *não-saber*. Traz o esporte como metáfora da vida, onde o adversário seria o próprio *não-saber*, o jogo do qual precisa decifrar as regras. Percebe-se a *brincadeira* por trás dos movimentos do conhecimento. O *não-saber* é colocado como um enigma que pede para ser desvendado e, baseado nessa concepção, o professor R parece encarar o inédito e o inesperado como adversários-amigos, prontos para a próxima partida, ou *round*.

Como parte da formação do professor, o *não-saber* traz metáforas em sua fala a fim de ilustrar sua relação com o *não-saber*; descreve, então, a montanha desconhecida e perigosa a ser escalada por professor e alunos durante o processo de aprendizagem e sua relação no jogo com um adversário, no qual deve-se descobrir as regras ocultas que regem a tática do rival, a fim de vencê-lo. Seus exemplos retratam a intimidade na percepção do *não-saber* que parece enriquecer sua atividade docente, permeada por constantes momentos de atualização de conhecimentos na sua relação com alunos e conteúdos.

A forma com que o docente lida com o campo do *não-saber* parece evidenciar o reconhecimento tácito da existência de segredos no saber, coisa a ser descoberta e saboreada a cada vitória de acesso ao campo do adversário. Para ele, sala de aula, sociedade e vida se entrecruzam em significados a serem descobertos por nós. A formação do professor, para esse sujeito, passa pela própria formação forjada pela vida nos sujeitos. A universidade é

apresentada apenas como um local de formalização de saberes, saberes estes criados e recriados em ambientes maiores – o próprio mundo que os rodeia.

O docente reconhece a importância, com teor mais filosófico que didático, de formar profissionais reflexivos, curiosos e indagativos sobre a função de suas atividades na sociedade. A relação com o *não-saber*, para esse jogador, permeia todas as produções humanas e, por conta disso, o professor coloca este ponto como reflexão embutida em suas aulas, em seu diálogo com alunos e em sua própria maneira de ensinar e aprender.

Sobre sua história de vida, o professor descreve sua família como um grupo que o apoia em suas decisões e gostos. Aponta que seus pais o orientavam sem no entanto o pressionar; isso ajudou a conhecer suas inclinações profissionais e a experimentar o mundo. Para ele, o erro parece não ter o peso constrangedor do insucesso, mas a marca da tentativa de aprendizagem. A observação do mundo e das pessoas próximas ao sujeito marcam sua forma de aprender; para ele o modelo do outro bem sucedido é a sinalização de caminho possível a ser percorrido.

Seu pai desponta como figura forte em sua orientação profissional. Percebe seu gosto pelo esporte, é sensível às diferenças individuais e, a partir de sua permissão, abre para o filho a possibilidade de dedicar-se a outra área de trabalho que não a sua. A autorização do pai, para o filho ser o que deseja passa a ser uma força que confronta a discriminação e a desvalorização da carreira de professor de Educação Física. O trabalho intelectual que prevalece historicamente na sociedade é confrontado com o valor da realização pessoal, pregado pelo pai deste professor; dessa forma, o sujeito consegue desligar-se do que acreditava que esperavam dele e passa a ligar-se ao que desejava construir para si.

As oportunidades de desenvolvimento aparecem e acabam por desviar o professor para fora da sala de aula. O ganho financeiro crescente e as propostas de projetos ligados à Educação Física direcionam o sujeito a novas áreas, mas sua insatisfação crescente com a política envolvida o redirecionam à Educação, mesmo sendo ridicularizado por sua opção “... *largar esse emprego pra ser professorzinho de Educação Física?*” O sujeito consegue se firmar em sua posição de professor e coloca sua realização pessoal e de seus princípios acima de tudo, afirmando que, então voltou a ser feliz.

Pode-se perceber a força de sua formação familiar promovendo alicerce seguro em suas decisões. Esse professor coloca o *ser humano* em primeiro lugar ao abrir mão de demonstrações de poder financeiro e político, reage às demandas externas e retorna à sua

deliberação inicial, apoiada, no passado, pelo seu pai, a de ser professor de Educação Física. Esse movimento de indagações internas, desencontros e encontros de objetivos e desejos parece enriquecer o professor em seus momentos de interação com seus alunos, pois o sujeito mostra-se aberto às diferenças, à subjetividade da forma de aprendizagem e, principalmente, às questões da vida que se projetam e se desdobram nas questões acadêmicas. Para esse sujeito teoria e prática se completam, professor e aluno se totalizam, saber e *não-saber* se entrelaçam. O professor lança mão da apreensão do paradoxo, a fim de lidar com o *não-saber*.

Do que nada se sabe

*A lua ignora que é tranquila e clara
E não pode sequer saber que é lua;
A areia, que é a areia. Não há uma
Coisa que saiba que sua forma é rara.
As peças de marfim são tão alheias
Ao abstrato xadrez como essa mão
Que as rege. Talvez o destino humano,
Breve alegria e longas odisseias,
Seja instrumento de Outro. Ignoramos;
Dar-lhe o nome de Deus não nos conforta.
Em vão também o medo, a angústia, a absorta
E truncada oração que iniciamos.
Que arco terá então lançado a seta
Que eu sou? Que cume pode ser a meta?*

Jorge Luis Borges

Gestão da ignorância

“Então, quando você me fala sobre o não-saber, isso me remete exatamente a isso que eu chamo gestão da ignorância, que é o que o professor faz o tempo inteiro, porque ele não sabe se os alunos estão aprendendo, ele não sabe nada! [...]Então, o professor tem que gerir essa ignorância [...]”

O gestor

O *não-saber* apresenta-se desnudado diante da constatação simples do professor de ser, na Educação, *um gestor da ignorância*. Os pretensos segredos da vida e do magistério parecem ser eufemizados frente à objetividade daquele que organiza seu trabalho com métodos didáticos e práticas tecnológicas. O *não-saber* passa, então, a ser um fato da realidade humana - uma variável a ser considerada na equação da docência.

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*

“Então, quando você me fala sobre o não-saber, isso me remete exatamente a isso que eu chamo gestão da ignorância, que é o que o professor faz o tempo inteiro, porque ele não sabe se os alunos estão aprendendo, ele não sabe nada! [...]Então, o professor tem que gerir essa ignorância que ele tem de como o aluno funciona.”

2. O lugar do *não-saber* nos conteúdos em sala de aula

“Pois é, isso é muito complicado, pois não é de se supor que um bom professor tenha essas ignorâncias pontuais em cima de conteúdo, não. É, é claro, os conteúdos são dinâmicos avançam, às vezes o professor tem uma abordagem que não é up to date, como a gente fala em inglês, na ponta. Atualizada que... os conteúdos avançam. Então, fatalmente, nós sempre somos confrontados a pedaços do conhecimento o qual a gente lida com o qual a gente não conhece. [...]Você é, é, é ... se submeter a um conhecimento que você não domina e que o aluno traz porque, às vezes, o professor não está up to date, mas o aluno está, quando o assunto é interessante [...]”

3. Acontecimentos e sentimentos significativos para o professor em relação ao *não-saber*

“Eu pessoalmente não tenho problema com isso (não-saber), até na minha aula de ontem, foi uma aula para doutorandos, mas isso acontece muito, os alunos trazem aportes teóricos que eu não conheço. Eu simplesmente digo, “olha eu não sei. Eu não conheço. Me diga aí, me mostre.”

“Nas ciências exatas, quando você é questionado sobre alguma coisa que ultrapassa o seu limite de conhecimento, não tem problema nenhum porque ultrapassou o seu limite, não há

uma relação de poder, enquanto que nas ciências humanas, nas ciências moles é; pelo menos, no mundo da Educação, parece que há uma relação de poder mais... talvez porque os conhecimentos são mais moles, muito mais amplos, há uma relação de poder com essa detenção de conhecimento. Com certeza, porque nas ciências humanas o objeto sempre é o fenômeno humano, o humano que é cada um de nós, é quase um espelho. A possibilidade de você fazer sempre uma pesquisa participante, de alguma forma, é muito maior quando você está estudando o outro, quando você está estudando o mundo. De alguma maneira, sempre tem essa pegada participante. Você é partícipe, você também é o humano, você também tem relações, vive, estabelece, usufrui relações sociais as mais diversas em diferentes setores da sociedade. Enquanto que nas ciências naturais, quando você tem um grupo de pessoas estudando uma pedra, a identificação é mais difícil.”

“O mal-estar do não-saber parece estar mais vinculado à Pedagogia, talvez até por uma desvalorização histórica que a gente vê nos cursos de pedagogia da didática.”

4. Como o professor lida com o não-saber

“[...] cabe ao professor uma humildade didática para ele saber o que ele ainda não sabe, como conduzir os lados de ignorância. Saber que ele está prisioneiro de um livro didático, que às vezes tem erros e que ele pode contornar isso, saber que os alunos podem sim, com amplos meios de comunicação, buscar um aporte conceitual e trazer para sala de aula o que ele não viu, uma visão diferente da dele e ele ir trabalhando isso aí de uma maneira diplomática, sem que ele perca esse espaço [...]”

“[...] essa noção do professor de que ele não é divino, embora ele se apresente como tal e ele seja visto como tal, ele não é o dono, o senhor dos saberes, porque os saberes avançam independentemente dele. Então, as crianças acham que ele é, a sociedade acha que ele é, a escola pode até achar que ele é, mas ele não pode NUNCA achar que ele é. Isso faz parte do kit da Didática e, não achando que ele é dono dos saberes, que ele tem a palavra final sobre as coisas e que ele sabe de tudo, ele tem que fazer esse jogo da humildade didática [...] aprender a humildade didática, à qual me referi agora há pouco, de você ter um bom jogo de cintura em relação a conteúdos que você não sabe, a se submeter também ao conhecimento do aluno.”

“Aí eu comecei a ver a Educação, a ver essa preocupação com quem aprende, o que me levou a fazer esse doutorado em Didática. E eu sempre senti uma lacuna muito grande em me apropriar das metodologias das ciências humanas. E eu supri essa lacuna com meu segundo doutorado em Sociologia do Conhecimento. Eu passei a me interessar pelas ciências humanas, pela metodologia[...].”

5. Não-saber como parte da formação do professor

“Então, as crianças acham que ele é, a sociedade acha que ele é, a escola pode até achar que ele é, mas ele não pode NUNCA achar que ele é. Isso faz parte do kit da didática e, não achando que ele é dono dos saberes, que ele tem a palavra final sobre as coisas e que ele sabe de tudo, ele tem que fazer esse jogo da humildade didática. Isso deveria fazer parte da formação de todo mundo, deveria ser ensinado nas escolas de formação de professores e tudo mais.”

“Aí eu comecei a ver a Educação, a ver essa preocupação com quem aprende, o que me levou a fazer esse doutorado em Didática. E eu sempre senti uma lacuna muito grande em me apropriar das metodologias das ciências humanas. E eu supri essa lacuna com meu segundo doutorado em Sociologia do Conhecimento. Eu passei a me interessar pelas ciências humanas, pela metodologia, mas eu não tinha a pegada.”

“[...]A escola é igual, se você trata um aluno muito pequenininho de igual para igual, perde-se alguma coisa dessa relação aluno-professor-escola, que é desconstruída à medida em que os dois vão amadurecendo na escola.”

“Saber que ele está prisioneiro de um livro didático, que, às vezes, tem erros e que ele pode contornar isso, saber que os alunos podem sim, com amplos meios de comunicação, buscar um aporte conceitual e trazer para a sala de aula, o que ele não viu, uma visão diferente da dele e ele ir trabalhando isso aí de uma maneira diplomática, sem que ele perca esse espaço.”

“[...] enquanto que nas ciências humanas, nas ciências moles é, pelo menos no mundo da Educação, parece que há uma relação de poder mas... talvez porque os conhecimentos são mais moles, muito mais amplos, há uma relação de poder com essa detenção de conhecimento.”

“Porque uma maçã é uma maçã, uma pedra é uma pedra, $2 + 2$ são 4. Então é mais pelo modo como ela se relaciona com o mundo, com as pessoas, que dá a impressão de o professor das ciências exatas ser mais seguro ou prepotente. Mas essa impressão é falsa, porque nas ciências naturais e exatas também se busca continuamente um aprimoramento dos saberes, uma busca por novos saberes, avançar o conhecimento. Isso pressupõe que há territórios a serem explorados.”

6. História de Vida e o não-saber docente

“Eu sou de Brasília, mas meu avô era do interior da Bahia. Meus pais emigraram para Brasília no final dos anos 50, pra aquela loucura da construção. Meu pai era um aventureiro,

ai ele veio pra cá, para Brasília, casou com a minha mãe lá no interior da Bahia e, então, vieram pra cá. Ai, os meus primeiros anos foram aqui, eu nasci aqui. Mas meu avô era um grande fazendeiro na Bahia e quando eu cheguei na idade escolar, ele mandou uma ordem lá da Bahia, que eu tinha que voltar pra estudar na mesma escola que ele, o pai dele e o avô dele; era um internato lá. Ai ele foi obedecido prontamente.

“Era uma escola tão rígida, meu Deus, que eu não podia nem usar caneta esferográfica, tinha que usar caneta tinteiro. Eu me lembro dessa escola até hoje; tinha que sentar à mesa com os talheres corretos, comer com o garfo com essa mão, a faca com essa e o guardanapo na mesa... aquele monte de molequinho, no interior da Bahia. Era uma escola confessional, um internato batista, no interior da Bahia, e a minha família toda é católica.”

“Eu venho da área de Exatas, eu vim da Matemática, depois fui para a área de computação pura, trabalhei com análise de sistemas, ai fui fazer mestrado na área de Inteligência Artificial, mas na área da Educação. Ai eu comecei a ver a Educação, a ver essa preocupação com quem aprende, o que me levou a fazer esse doutorado em Didática. E eu sempre senti uma lacuna muito grande em me apropriar das metodologias das ciências humanas. E eu supri essa lacuna com meu segundo doutorado em Sociologia do Conhecimento. Eu passei a me interessar pelas ciências humanas, pela metodologia, mas eu não tinha a pegada.”

Sobre o lugar onde o professor localiza o lugar do *não-saber*, o gestor da ignorância assinala, em primeiro momento, o *não-saber* na sua capacidade em avaliar o quanto seus alunos aprendem ou aparentam aprender. Para ele, o espaço a ser analisado é a relação triádica aluno-conhecimento-professor. Este último sente-se gestor da ignorância frente às demandas variadas de seus alunos: história de vida envolvendo o desenvolvimento de determinadas habilidades, capacidade diferenciada de aprendizagem, pré-requisitos à sua disciplina, trazidos de outras matérias. Destarte, o professor enfatiza sua dificuldade em lidar com a falta de controle sobre a qualidade de aprendizagem dos alunos e sobre o que atravessa intrapsiquicamente a subjetividade de cada um deles.

Assim como os demais professores entrevistados, o docente aponta a questão da expectativa social sobre o que se espera de um bom professor – o pleno conhecimento sobre o conteúdo que ministra. Aborda então, a dificuldade em manter-se atualizado para a sala de aula, frente às informações oferecidas pelas novas mídias, a todos que pesquisam ou procuram conhecimentos de forma independente das oferecidas pelas instituições de ensino. Afirma que

o professor já não é a única fonte de informação; logo, necessita abrir-se a intensas trocas e intercâmbio de informações em sala, ao invés de manter-se na posição ortodoxa de simples transmissor de conhecimento. O campo do *não-saber*, na atualidade, parece explicitar-se mais continuamente, pois o aluno, anteriormente receptáculo de conhecimento, passa a apresentar-se como propagador de novas ideias e conteúdos, às vezes mais atualizado, do que o professor, este ainda preso ao livro didático.

Sobre acontecimentos significativos para o professor em relação ao *não-saber*, o docente, apesar de afirmar que um professor deve estar profundamente preparado e atualizado sobre o conteúdo a ser ministrado – e quase negar a possibilidade de erro e possibilidade de falha desse profissional, declara não encontrar dificuldades ao ser exposto a momentos ou situações que explicitem seu *não-saber*. Reconhece e verbaliza em sala o seu desconhecimento sobre determinado assunto apresentado pela turma e aceita a participação dos alunos, a fim de enriquecerem a aula.

É interessante observar como o sujeito estabelece o *não-saber* em áreas específicas do conhecimento. Inicialmente, compara a objetividade das ciências exatas - as chamadas ciências duras - à complexidade e à subjetividade das ciências humanas, as ciências moles. Assinala a subjetividade nas ciências moles como um dos aspectos responsáveis pela dificuldade dos professores em delimitar conteúdos exatos e expô-los com precisão científica para os alunos, sendo este um aspecto facilitador do encontro com o *não-saber*. Expõe, então, o problema da identificação do sujeito-pesquisador - professor ou aluno - com o objeto de estudo das ciências moles – o próprio fenômeno humano. Neste caso, observa que nas pesquisas e métodos de trabalho, nas ciências moles, os sujeitos se confrontam consigo mesmos ao estudarem aspectos da faceta humana e social. Ao abordar a subjetividade como campo de estudo, surge a revelação do *não-saber*, isto devido à dificuldade em tecerem-se conclusões definitivas a respeito da interação sujeito - conhecimento. E, à medida em que existem identificações entre sujeito e objeto de conhecimento, o *não-saber* do sujeito sobre este objeto estudado é resultante da projeção do próprio *não-saber* do sujeito sobre si mesmo.

O professor - gestor da ignorância – coloca, então, a pedagogia como um lugar de ciência que acolhe esse *não-saber*, hoje considerado de forma negativa, por conta de sua desvalorização histórica frente a outras áreas. A dificuldade encontrada, na atualidade, pelos professores em lidarem e trabalharem com o *não-saber* é apontada pelo sujeito como resultado da falta de interesse que há em relação às disciplinas relacionadas à didática. Para o

docente, a didática é o lado técnico da pedagogia, necessário para lidar produtivamente com o *não-saber*, e esta disciplina vem sendo menosprezada frente a outras áreas de conhecimento que vêm ganhando espaço na pedagogia, como, por exemplo, a psicologia. A dificuldade, para o professor, está em apresentar outras disciplinas atravessadas pela dimensão da subjetividade, a fim de lidar com assuntos igualmente subjetivos, como o fenômeno humano, sem haver um contraponto de técnicas que apoiem o professor no manejo de conteúdos e de alunos em sala de aula.

A forma como este professor lida com o *não-saber* é apresentada da mesma própria maneira como recebeu sua formação técnica, ou seja, instrumentalizando-o para administração da angústias docente, angústia esta que lhe ensinou o manejo do peso do aspecto social e profissional do lugar do professor, por meio das orientações metodológicas recebidas em sua formação no doutorado em Didática e em Sociologia do Conhecimento.

Segundo suas palavras, o lidar com o *não-saber* é um “*jogo*” que dever ser aprendido, uma estratégia que se denomina por “*jogo da humildade didática*”, pois, um bom jogo de cintura é necessário quando o professor se vê submetido ao conhecimento do aluno e exposto ao seu *não-saber*. O verbo “*submeter*” e a expressão “*perda de espaço*”, em relação à manutenção do poder instituído pelo saber do mestre, são utilizados para demonstrar o mal-estar do professor frente ao saber do aluno e ao seu *não-saber*, parecendo exprimir um certo grau de sentimento de inferioridade e impotência frente à expectativa do lugar de senhor dos saberes ocupado socialmente pelo professor.

Essa situação passa a considerar a sala de aula como o campo para um grande jogo – a luta pelo poder. Ao mesmo tempo, aponta a pedagogia e outras áreas de conhecimento das ciências humanas como lugar privilegiado ao embate de conhecimentos; logo, embate entre pessoas que pretendem ter esse conhecimento, ou mesmo *ser* esse conhecimento, nos casos de identificação maior com o saber. O sujeito propõe que seja a maleabilidade do objeto de estudo das ciências moles o gerador dos conflitos, pois pode não haver uma respostas única às questões humanas. e então, os protagonistas da construção dos saberes entram no jogo - o jogo de poder – onde quem sabe mais é o vencedor, e quem assume o *não-saber*... pode ser o perdedor.

Aquele que gere a ignorância considera o livro didático uma segurança, uma necessidade; por outro lado, considera igualmente uma prisão que pode conter erros, atribuindo, então, os possíveis enganos ou falhas docentes ao material didático utilizado. Da

mesma forma, aponta a necessidade de os professores terem consciência do perigo existente nos extremos: se seguirem somente o programa ou desviarem-se muito desse mesmo programa, ao abrirem muitas questões e espaço para os alunos, podem perder-se tanto em estreiteza de ideias quanto em abrangência demasiada nos conteúdos e consequente perda de objetivos propostos pela disciplina. Pondera, ainda, que o *não-saber* pode ser mais perigoso, então, na forma de se construir uma aula do que em relação à exposição de conteúdos pontuais. Os conteúdos, em sua perspectiva, são muito dinâmicos e, naturalmente, por meio das tecnologias atuais, muitos alunos mais interessados desenvolvem conhecimento além dos trabalhados dados, em sala, pelo professor. Logo, o problema estaria em outro ponto – como gerir a ignorância do professor que surgirá frente ao fluxo ininterrupto de informações a que ele não tem acesso direto, e que os alunos, em seus diferentes interesses, capacidades e tipos de aprendizagem irão apresentar em forma de diversidade de conhecimentos na sala de aula? Será possível abarcar esse universo de informações hoje?

A saída encontrada para este docente está no conhecimento da técnica em lidar com a aprendizagem e não com os conteúdos. A Didática é proposta como procedimento capaz de responder à sua angústia do *não-saber* como lidar com a diversidade de aprendizagens de seus alunos; e mais, conforta-o, em seu mal-estar, relativizar o peso de responsabilidade das projeções de alunos e da sociedade sobre a figura do professor como senhor dos saberes. “*O jogo da humildade didática*” pode estar apontando para um lugar pouco seguro em suas convicções sobre o real papel e função do professor.

Parece existir ambiguidade na percepção do que venha a ser um professor, de um lado, a pressão das projeções sociais, que forcem o indivíduo a um determinado funcionamento estereotipado de sua função docente, como senhor dos saberes por outro lado, existe a percepção da finitude da capacidade do saber do professor frente ao ilimitado epistemológico. O termo *jogo de cintura* parece, então, descrever esse movimento tensional entre extremos de humildade e de onipotência.

Sobre o *não-saber* como parte da formação do professor, o sujeito coloca que a consciência do *não-saber* pelo docente e o manejo desse campo em sala de aula devem fazer parte de sua formação. Por meio de sua formação didática, o educador deverá ser capaz de compreender a impossibilidade de abarcar o todo de uma área do conhecimento, ao mesmo tempo em que deverá ser capaz de administrar situações nas quais os alunos serão porta-vozes de informações mais atualizadas sobre determinados conteúdos, momentos em que esse

professor deverá lançar mão da “*humildade didática*”, a fim de lidar com sua finitude epistemológica e abrir espaço à fala de seus alunos, a fim de contribuírem na construção do conhecimento.

O professor aponta, como um processo de amadurecimento, a capacidade de o docente manejar o conhecimento, a falta de conhecimento e o relacionamento interpessoal em sala de aula. Vai além; aponta as limitações estruturais da grade curricular, do tempo destinado às aulas expositivas, das falhas encontradas nos livros didáticos como fontes dificultadoras da execução do trabalho acadêmico. Logo, o educador deveria ser orientado a trabalhar com imprevistos, inadequações entre tempo e conteúdo e erros informacionais – elementos que podem ser interpretados como locais do *não-saber* docente, pois estão além da capacidade de organização, controle e conhecimento prévio do sujeito.

O gestor da ignorância assinala outro aspecto relevante na compreensão do lugar e da gestão do *não-saber*, ao apontar a necessidade da distinção da atuação do docente em áreas de conhecimento específicas. Traz também a diferenciação entre o conhecimento em construção nas ciências naturais e o conhecimento em construção nas ciências humanas. Enquanto nas ciências naturais o conhecimento parece ser mais objetivo, mais diretivo quanto à especificidade das características do objeto observado na Natureza, nas ciências humanas, o objeto a ser estudado – o fenômeno humano - apresenta-se mais fluido, inconstante e denso de significados subjetivos. Essa variedade de fenômenos a serem observados abre espaço à manifestação do *não-saber*, pois soma-se à subjetividade do observador a subjetividade do objeto observado. Outro fator complicador diante do campo de conhecimento que envolve as relações humanas é a capacidade em projetar sentimentos do sujeito pesquisador nos objetos de estudo. A própria designação de pesquisa participante, pesquisa etnográfica e outros métodos qualitativos traduz a delicada demarcação existente entre os sujeitos de *cá* - pesquisadores - e os sujeitos de *lá* - sujeitos observados e entrevistados.

Para o professor, a área de ciências humanas, as chamadas ciências moles, poderia ativar as relações de poder entre sujeito e objeto e entre sujeitos pesquisadores, pois seria exigido do estudioso uma atitude complexa de humildade epistemológica e espírito científico, talvez aspectos contraditórios na atualidade acadêmica. O desejo e a fantasia de abarcar o todo parecem toldar a visão de muitos que se dedicam à Educação. Para este sujeito a formação do professor deve ser pautada pela consciência de que haverá sempre “*territórios a serem explorados*”, ao invés de se buscar o acabado, o que se torna fixo e cristalizado.

A respeito da história de vida e sua relação com o *não-saber*, o professor descreve sua formação inicial como um percurso de vida escolar rígido, proposto pela parte mais conservadora da família: o avô determina sua educação em um internato batista, no interior da Bahia. Por outro lado, seus progenitores mostram espírito aventureiro e aberto ao saírem da Bahia e virem trabalhar e morar na capital em construção. A comunicação entre pólos opostos – o novo e a tradição - parece permear sua vida acadêmica pois verificam-se movimentos entre a postura rígida em relação ao seu funcionamento em sala de aula, quando afirma e exemplifica situações que vêm demonstrar que o professor é o elemento mais importante da escola; e que não pode perder o lugar de poder e a postura mais flexível, ao dar possibilidade de voz ao aluno, na aprendizagem colaborativa entre professor e educando.

Posteriormente, o docente forma-se em Matemática. Aponta que a falta existente nas ciências exatas sobre como lidar com o humano o desperta para as ciências humanas, acabando por acrescentar a seus interesses as metodologias desta área, a fim de lidar com as diversas formas de aprendizagem e a impossibilidade de controle sobre a mesma.

Pode-se observar como o docente sente-se provocado a buscar novos horizontes, explorar novos territórios, construir novos conhecimentos com o propósito de ampliar seu campo de atuação internamente – a administração do mal-estar em relação à sua ignorância frente à subjetividade do humano; e externamente – o desenvolvimento da compreensão do funcionamento dos alunos em sua forma distinta de aprendizagem.

Para esse sujeito, a vida parece ser um casamento entre as ciências humanas e exatas, entre a razão e a emoção, entre conhecido e desconhecido. Ele não deseja se manter somente em um campo de conhecimento, a fim de alcançar seus objetivos. Este professor lança mão da experiência e da memória sobre a rigidez de sua formação familiar, a fim de quebrar o rigorismo de sua formação acadêmica, aventurando-se em novos campos para lidar com o *não-saber*.

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

O tempo, o vento e o não-saber

“[...] porque o conhecimento evolui sempre. Quando eu não sei algo, para mim, eu digo sempre que eu ainda não aprendi, o aluno ainda não aprendeu. [...] porque os alunos ficam preocupados é com a nota e o processo é que é importante. [...] Aquela caminhada, processo é essa caminhada, esse encontro, professores e alunos, tudo que a gente faz, um ajudando o outro.”

A peregrina

O poema escolhido pela professora, somado à sua fala remete à representação do *não-saber*, configurado em matéria prima, no eterno processo de constituição de novos saberes. O tempo e o etéreo vêm participar da formação do conhecimento, como se este fosse a materialização possível do indizível. Tocar o saber parece ser o desejo da Criação, a fim de conhecer sua origem e seu destino. E como numa união de forças, o coro de vários saberes e *não-saberes* unem-se à procura de uma meta – quem sabe, o desejo de conhecer-se

1. Interpretação do professor sobre o local do não-saber

“O não saber dele? O não-saber do professor? Eu acho que a gente se depara com essa questão do não saber o tempo todo, porque o conhecimento evolui sempre. [...] Porque o professor não precisa ser aquele que traz toda a verdade; aliás, ele nem traz verdade alguma, ele não é dono da verdade, mas não é ele que traz o conteúdo a ser trabalhado, ele propõe questões a serem exploradas, a serem aprofundadas com os alunos.”

“É porque, às vezes, o professor universitário se acha o “Deus”, é o “Todo Poderoso”, ele não aceita discutir ideias, ele já tem as ideias formadas. E a avaliação conta muito pra isso, sabia? Aquele processo avaliativo pelo qual o aluno passou desde pequenininho, desde a Educação Infantil, em casa também, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que era uma avaliação assim... super autoritária, classificatória. Aquilo vai impregnando a pessoa e ela vai percebendo que é assim, tem que ser assim, não tem como mudar, que a sociedade é competitiva mesmo e que a escola tem que ser[...].”

“Perguntar muito incomoda o professor, pode deixá-lo em má situação. É um não saber, não é? Ele acha que ele tem que ser dono da verdade, ele não sabe dizer: “Eu ainda não sei”. Ele não tem que dizer “eu não sei”, - “eu ainda não sei”.”

“Porque a avaliação está acirrada. [...] Olha, o que sempre foi feito com o aluno, agora está sendo feito com os professores e as escolas, é a classificação para punir, quer dizer, o feitiço virou contra o feiticeiro.”

“O aluno só sabe fazer a flor com aquelas cores, só sabe fazer a casinha daquele jeito com a chaminé... a gente não tem casinha com chaminé, mas a casinha tem que ser daquele jeito, porque tudo foi ensinado assim. Não há, assim, aquele aspecto transgressor, mas também não há, porque o professor não aprendeu assim, como o aluno. Então, como professor, ele vai atuar assim e ele vai formar outros cidadãos com essas características. Então a gente nunca muda, está aí a questão da formação.”

“Você viu a data dessa ementa? 1975”. Eu disse assim: “Você já pensou se eu adotasse com vocês...”, isso já foi na década de 1990, “... se eu adotasse com vocês uma ementa do ano de 1975? Vocês ficariam satisfeitos? Olha a Bibliografia que está aí, olha os livros, vocês não ouvem mais falar nesses livros, porque muitos outros surgiram”. Então, eu tive esse embate forte com esse aluno. Depois, teve uma aluna também, fazia um portfólio lindo, porque ela era muito habilidosa pra desenhar e o portfólio dela era todo desenhado, mas toda aula ela falava o quanto ela não gostava de fazer, que ela detestava as colegas, sabe: “Mas como que você não gosta, fulana? Olha o seu portfólio.”

2. O lugar do não-saber nos conteúdos em sala de aula

“Cada turma é um contexto diferente, a gente pode dar aula em duas turmas, a mesma disciplina, o mesmo semestre, mas cada turma... são pessoas... a gente, quando tem contato com a turma, reage de uma forma, como a outra turma já são outros componentes, o momento é outro, forma-se outro contexto. Então, o trabalho sai com outro formato e a gente tem que perceber isso.”

“Perguntar muito incomoda o professor, pode deixá-lo em má situação, porque, é um não-saber não é? Ele acha que ele tem que ser dono da verdade, ele não sabe dizer: Eu ainda não sei”. Ele não tem que dizer “eu não sei”, - “eu ainda não sei”.”

“[...] porque dar aula é o professor ficar falando, é o professor mandar fazer a leitura e comentar a leitura, eles (alunos) não percebiam que aquilo que a gente estava vivenciando era um processo que era uma aprendizagem, não: “Professora, a gente está perdendo muito tempo com isso”.”

“Gente, nós somos cheios de não saberes, aliás, às vezes, a gente até fica muito só na linha de pesquisa, a gente não olha para os lados. Por exemplo, eu li esse trabalho lá da

orientanda, eu falei “Gente, quanta coisa interessante que eu li da subjetividade, como ela trata o tema, o trabalho pedagógico, a criatividade, as possibilidades da criatividade. Olha que coisa grande”, e eu fico procurando relação com meu tema, olha como a avaliação pode ser inibidora ou facilitadora da criatividade.”

3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao não-saber

“[...] a cada semestre eu procurava dar ênfase a um procedimento de avaliação, mas dar ênfase assim, vivenciar com eles.[...] Mas é, olha tão difícil, tão difícil... às vezes, eu tive ocasião de aluno dizer assim: “Professora, a gente tá perdendo muito tempo com isso”. Eles não viam nisso o conteúdo da aula, porque dar aula é o professor ficar falando, é o professor mandar fazer a leitura e comentar a leitura, eles não percebiam que aquilo que a gente estava vivenciando era um processo que era uma aprendizagem, não: “Professora, a gente está perdendo muito tempo com isso”. Aí, eu ficava triste, mas eu pensava: “A mudança requer isso mesmo”. ”

‘Mas o mais complicado é conflito entre alunos, porque com o professor, o professor pode assim... ter condições de administrar [...]E fui conduzindo, falei: “Porque daqui a pouco a menina se harmoniza”, mas não se acomodou, não. Olha, e eu levei materiais, assim, tão críticos, tão, assim, é... provocadores, por exemplo, sobre meritocracia, responsabilização, privatização, sabe... a questão da avaliação do trabalho pedagógico, de testes padronizados, a gente foi, foi, foi, foi. Você sabe que, com o tempo, a turma passou a ouvi-la? E ela até me convidou pra banca dela.’ ”

4. Como o professor lida com o não-saber

“Então, a gente tem muitos não saberes, que a gente vai juntando junto aos saberes dos alunos e, com isso, uma oportunidade imensa de ampliação dos saberes e com isso, todos ganham, ganha o professor e ganha o grupo de alunos. [...] Quando a gente se depara com o não saber... o primeiro... eu acho que a gente tem que ter o ato de humildade, de reconhecer e buscar. E não é ótimo tratar isso com os alunos em sala de aula? Discutir o assunto junto com os alunos, como algo novo que pode ser descoberto junto com eles?”

“Olha, quando eu tenho contato com o não-saber, muitas vezes eu vou... por exemplo, muitas vezes eu estou lendo um projeto, uma dissertação, estou lá agora com uma orientanda... teoria da subjetividade, ela entra em questões que eu não domino, essa parte de psicologia, eu vou atrás de autores pra eu procurar saber, que eu preciso saber pra discutir o assunto. Às vezes lendo aquilo, eu me informo bem, mas quando a coisa ficou superficial pra mim, eu não entendi bem para entender o todo do trabalho, eu vou atrás, eu procuro. [...] Porque a gente tem que admitir que existem muitos não-saberes, alguns são diretamente ligados à atuação da gente, outros autores a que a gente ainda não teve acesso, coisas novas que surgiram que a gente é obrigada a acompanhar mesmo; outras vezes são temas que não são

diretamente relacionados, mas que, naquele momento, são necessários, a gente precisa ampliar o conhecimento. [...]os não-saberes que me interessam são necessários à minha formação, eu corro atrás ou, às vezes, são tantos que outros eu deixo para um segundo momento “Agora, no momento, eu não posso me dedicar a isso. É muito interessante, mas vai ficar aqui anotado, para um segundo momento eu me informar disso”.”

“[...] a cada semestre eu procurava dar ênfase a um procedimento de avaliação, mas dar ênfase assim... vivenciar com eles.[...] Mas é, olha tão difícil, tão difícil... às vezes, eu tive ocasião de aluno dizer assim: “Professora, a gente tá perdendo muito tempo com isso”. Eles não viam nisso o conteúdo da aula, porque dar aula é o professor ficar falando, é o professor mandar fazer a leitura e comentar a leitura, eles não percebiam que aquilo que a gente estava vivenciando era um processo que era uma aprendizagem, não: “Professora, a gente está perdendo muito tempo com isso”. Ai, eu ficava triste, mas eu pensava: “A mudança requer isso mesmo”.”

“Pra mim, eu digo sempre que “ainda” tem muito a ver com avaliação, “ainda” é uma palavrinha mágica, que a gente tem que entender que, em avaliação, a gente analisa o que o aluno ainda não aprendeu, porque ele é capaz de aprender e a gente tem que providenciar os meios para que ele aprenda, é “ainda”.”

“Então ali, eu fui vendo como as coisas foram evoluindo, como eles foram crescendo, o portfólio visualiza todo o processo, tem as atividades dos alunos, tem depoimentos de professores, depoimentos de alunos, depoimentos de pais. Então, assim, é o projeto vivo, a gente vê tudo que foi feito.

5. Não-saber como parte da formação do professor

(Sobre o aluno do curso de Pedagogia) “Talvez seja uma deficiência da formação que ele teve como aluno. Olha, não esqueço esse lado do aluno, porque o professor se constitui desde que ele é aluninho, criancinha, ele vai se constituindo. Depois vêm os cursos, depois vem ele, aluno, em outros níveis... depois vêm os cursos de formação de professores. Ele começa a atuar e, na escola, nos seus locais de trabalho, também a formação continuada está sempre atuando, é na sala de aula, é nas coordenações pedagógicas, nas reuniões de pais, nos conselhos de classe.”

“[...] não é o professor que formula não, é o aluno que formula por meio das discussões, das leituras e tudo, não é? E o professor pode formar a cabeça de alguém? De jeito nenhum, não é o papel, é o trabalho pedagógico. Ai entram as questões dos saberes. Como é que a gente compreende os nossos saberes? Nossa postura diante dos meus saberes e não saberes e dos saberes e não saberes dos alunos, como é que a gente confronta e administra e concilia tudo isso?”

“Nota não é o mais importante, é uma pena a gente ter que dar nota, porque os alunos ficam preocupados é com a nota; e o processo é que é importante, não é? Aquela caminhada,

processo é essa caminhada, esse encontro, professores e alunos, tudo que a gente faz, um ajudando o outro. Olha, por exemplo, no momento eu tenho um grupo de orientandas, elas trabalham em conjunto, assim, elas analisam o projeto de cada uma delas, criticam, mas criticam com muita severidade.”

“E o projeto de pesquisa pode ser feito com os alunos de graduação durante uma disciplina. Então, você, por meio daquele trabalho... afluem, também, muitos não saberes, porque os alunos saem a campo e vão trazendo outras idéias, o que está surgindo por aí que o professor ainda não domina. Não é uma forma de ter contato com os não saberes? Porque o saber do professor, ele conquista esse saber de forma coletiva, não é só de forma individual, é mais ainda de forma coletiva, ali em aula, discutindo com os alunos, em grupos de pesquisa.”

“Porque a pesquisa mostra para a gente os não-saberes, mostra o quanto ainda há a ser pesquisado.”

6. História de vida e o não-saber docente

“Na minha casa? Minha família sempre foi muito rígida, minha família sempre foi muito rígida, talvez eu tenha encontrado, assim, uma convergência de ideias com meu marido, porque minha família foi... meu pai era muito rígido, minha mãe muito rígida, meu avós, era uma família mineira, do interior de Minas, uma família muito rígida, meu pai era muito rígido com todos os filhos, tinha que estudar isso e punha de castigo e a nota, tem que ser nota. Mas eu sempre gostei de estudar, eu nunca dei trabalho, assim, com o estudo [...].”

“Olha, eu acho... eu tenho impressão desde que eu me formei, eu fiz curso normal, eu sempre fui muito... muito sensível à avaliação, eu tenho impressão de que a minha preocupação com a avaliação, me ajudou a ver, assim, as coisas por um outro ângulo, porque eu nunca fui adepta de estigmatizar, de classificar, de nota, “por que essa nota e não aquela?”, eu sempre achei que a nota é um mecanismo frio, cruel, a gente nunca atribui a nota correta, sabe? Eu fui sempre muito preocupada com isso, eu, assim, crescendo e me preocupando. Já no meu Mestrado, os discursos que eu fazia, eu tenho impressão de que essa preocupação com a avaliação foi me ajudando a pensar outras coisas.”

(Sobre avaliação) “Feriu e ainda fere. Nossa, eu falo pros meus ex-orientandos né... que estão trabalhando por aí afora, “Gente, vocês têm que ter uma postura muito apropriada à avaliação, para criar nesses professores, também, um outro olhar [...].”

|



Como os sujeitos anteriormente entrevistados, a docente necessitou de breve momento para reflexão, a fim de compreender a proposta do título do trabalho - a relação do professor com o *não-saber*. A partir do momento de autoesclarecimento sobre o que estava sendo tratado, a professora reconhece o lugar do docente, assim como do aluno, um local de *não-saber*. O *não-saber* é um lugar de fluidez de conhecimento, onde não existem certezas ou seguranças. O *não-saber* é o caminho a ser percorrido pelo saber - o conhecimento construído ao longo de processos. O professor, então, é aquele capaz e provocar reflexões, orientando alunos no aprofundamento de questões e não somente na elaboração de respostas.

O sujeito afirma que o lugar do *não-saber* é desconhecido pela autoridade universitária. O império docente sustenta-se no poder por meio dos processos de avaliação que lhe são conferidos, adquirindo dessa forma o domínio e a manutenção do território do conhecimento. A professora peregrina discorre sobre a história de formação dos professores, onde cada um deles recebe, durante anos de estudo, uma carga classificatória que pode vir, como consequência, a consolidar positiva ou negativamente sua relação com saberes e não-saberes. O que a criança recebe na infância como punição ao erro - a nota baixa, a crítica - logo vem a constituir-se em receio ao expor seu *não-saber*. Usualmente, a experiência da infância repete-se em sua formação no ensino fundamental, médio e ensino superior, onde o enraizamento consciente e inconsciente de crenças e valores da cultura onde está inserida, acabam por constituir sua visão de mundo e de educação.

O desconhecido, a experiência nova são reconhecidos por essa professora, como local do *não-saber*. Aponta, então, tanto alunos como professores sujeitos resistentes à inovação e à criatividade. A sala de aula parece estar marcada pelo compromisso silencioso de manutenção do *status quo* de conteúdos e metodologias, que funcionam como mecanismos que garantem a tradição sobre a inovação, a ordem sobre o caos.

Para a experiência com o *não-saber* nos conteúdos em sala de aula, o sujeito indica a situação de incerteza do trabalho pedagógico em relação à diversidade de contextos encontrados em cada turma que vai trabalhar. A reação, motivação e rendimento de cada grupo de estudantes mostra a essa professora a impossibilidade de aulas ou ações idênticas advindas do professor em relação à heterogeneidade humana que acontece em sala de aula.

A docente também pontua o incômodo do excesso de questionamentos apresentados por alunos, quando o professor é posto à prova em sua "*humildade*" ao ter que reconhecer que não sabe, ou, como ela prefere afirmar, ainda não sabe. Coloca, então, que a postura

esperada pelos alunos em relação ao comportamento do professor é o de responder a todas as questões, de apresentar a aula, expor o conteúdo de forma a que não reste espaço a questionamentos ou dúvidas.

A professora peregrina assinala a limitação provocada pelo próprio trabalho pedagógico na instituição - a área de conhecimento específica a qual cada docente se dedica - que pode gerar um estreitamento de visão de mundo desse sujeito. Essa restrição pode ser um dos elementos provocadores de percepções sobre *não-saberes*, cabendo ao professor, que se permite estar em contato com essa percepção, buscar saberes que despontam em outras áreas de conhecimento, saberes estes que podem complementar a área de conhecimento do educador.

Sobre acontecimentos significativos para o professor em relação ao *não-saber*, a docente relata a experiência que teve de rejeição dos colegas de trabalho ao introduzir um novo método de avaliação em suas disciplinas. Vivenciou descrédito e discriminação por parte de outros professores, que não compreendiam sua proposta de trabalho. O *não-saber* é colocado, então, como rejeição ao novo, por parte do quadro docente, por sentir o seu saber colocado em questão. A professora sugere que os colegas a coloquem no lugar do *não-saber*, ao afirmarem sua descrença nos conhecimentos que apresenta sobre novos procedimentos de avaliação. A professora peregrina sente-se deslocada e descolada do grupo, parecendo ser um desafio à própria identidade profissional, ao se ver rejeitada ou questionada pelos pares.

Outro momento de experienciar o *não-saber* em seu trabalho é apontado pela professora peregrina, como o momento em que recorre a variadas metodologias, em sala de aula, que não incluam a tradicional aula expositiva; nesse ponto, os alunos costumam questionar suas práticas. O sujeito aponta seu mal-estar ao verificar quanto a mudança de um paradigma provoca rejeição, ao mexer com estruturas preestabelecidas do ensino. Até mesmo a atualização de bibliografia da disciplina passa a ser confrontada por alunos que questionam, indiretamente, o saber do professor. Destarte, a professora parece sofrer as consequências de sua visão emancipadora e transgressora de aprendizagem e de avaliação, a qual os alunos pouco reconhecem como válida. O lugar do *não-saber* desponta como lugar de não reconhecimento pelo novo.

O sujeito assinala a dificuldade maior existente em resolver conflitos entre os alunos. Coloca como desafio a seu trabalho, a harmonização de pontos de vista em sala de aula. O *não-saber* surge, então, como espaço que apresenta as relações humanas como incógnita a ser

trabalhada pelo professor. O *não-saber* da professora, desloca-se de questões objetivas de conteúdos para questões subjetivas e interrelacionais, onde a falta parece estar mais pulsante. Sua dificuldade expressa-se em seu esforço de compreender o outro e integrá-lo ao trabalho em sala de aula, amenizando arestas e integrando pontos de vistas, aparentemente, divergentes. Sua compreensão do trabalho pedagógico privilegia o sujeito. Talvez por esse fato, a docente se expresse de forma dolorida ao falar sobre seu trabalho. O humano, enquanto como fenômeno do *não-saber*, parece exigir potências suprahumanas para o seu lidar.

Para falar sobre os mecanismos com os quais o professor lida com o *não-saber*, a docente reconhece suas limitações na relação com o saber. Afirma a humildade como forma de lidar com esse mal-estar e propõe a busca de conhecimentos baseados na interação com os alunos como uma possível alternativa para crescimento de ambos os lados. Explica que o professor não deve ser percebido como “*aquele que traz a verdade*”, mas aquele que apresenta o conteúdo a ser trabalhado, por meio de reflexões e questões propostas, em sala. O sujeito assinala que sempre busca novos conhecimentos, aprofundando os que já possui ou mesmo penetrando em novas áreas, normalmente apresentadas por seus orientandos ou colegas de profissão. O *não-saber* propicia a esta professora movimentos de busca e de criatividade, por outro lado, ela percebe a necessidade de criar limites à sua busca, dimensionando tempo e assuntos para cada fase de trabalho da sua vida.

A consciência sobre a dificuldade de trabalhar com a mudança e os novos paradigmas educacionais serve à docente como mecanismo saudável para manter-se em seu trabalho, buscando inovação. Apesar de certo grau de sofrimento e de sobrecarga emocional, consegue diferenciar-se dos conteúdos que apresenta, pois tenta não enxergar a rejeição de alunos e colegas a sua pessoa, mas a sua opção de trabalho metodológico. Nessa professora observa-se os processos de identificação e diferenciação necessários à prática docente saudável, ou seja, àquela que não leva o professor ao adoecimento por questões subjetivas. A professora peregrina descreve os movimentos de projeção de insegurança dos colegas e alunos sobre seu si mesma e seu trabalho, ao negarem a proposta de mudança e inovação. Baseado nessa percepção, o sujeito tenta abandonar o lugar de autoridade – por meio da diferenciação entre ela e os pares e entre ela e conteúdos pertencentes à disciplina que ministra - e busca consolo para si mesma, ao afirmar que as mudanças causam mal-estar e que os processos de crescimento ocorrem com dor.

A professora peregrina parece utilizar para si o mesmo princípio que emprega para avaliar seus alunos. Utiliza a expressão “*ainda*” a fim de apaziguar o mal-estar em relação ao não-saber. Coloca-se no lugar do aluno ao considerar seu *não-saber* temporário e permite-se, dessa forma, manter-se confortável no lugar do professor que ainda não sabe, mas que poderá saber em breve. A flexibilidade em troca de papéis – professor/aluno e a não identificação com um único lugar, o do saber - proporciona à docente a possibilidade de vivenciar o *não-saber* de forma mais leve, pois parece não haver a rígida exigência em ocupar o único posto.

Paradoxalmente à sua fala sobre o espaço que existe para o *não-saber* em sua atuação profissional, a docente propende a localizá-lo, prioritariamente, em seus colegas e alunos, de certa forma, apontando-os como portadores desse *não-saber*. Em outros momentos, refere-se ao seu próprio *não-saber* com tolerância. Com base na percepção projetiva do *não-saber* recriminado no outro e na tolerância sobre o seu *não-saber*, pode-se perceber que a interação com o outro matiza intensamente seu trabalho na produção de conhecimento e na percepção das limitações. Observa-se certa dificuldade na diferenciação Eu-Outro, o que, em certos momentos, lhe serve construtivamente de *matéria prima*, pois assegura em sua maneira de trabalhar, a importância da troca e o casamento de saberes na construção da aula – *eu não existo sem o outro*; em outros momentos, essa pouca diferenciação parece interferir na dinâmica de seu trabalho docente, quando se percebe a dor, ao sentir a resistência dos colegas em relação à sua atuação pedagógica.

O sujeito sente prazer ao aproximar-se de seu ideal de trabalho pedagógico ao encontrar novas metodologias de avaliação, onde consegue perceber a construção de conhecimento como um processo, algo vivo, mutante e em constante formação. Com base nisso, parece encontrar o alicerce, a fim de construir seu patrimônio profissional e encarar as dificuldades e obstáculos do trabalho docente. Apesar do acréscimo de qualidade em sua percepção do sentido de educar, o sujeito passa a encontrar mais dificuldades de convivência com colegas e alunos, pois o sentido da descoberta e a utilização de processos inovadores de avaliação ainda é unilateral. A professora peregrina vivencia o conflito externo nas suas relações de trabalho, onde muitos não compreendem a extensão de sua proposta pedagógica.

Acerca do *não-saber*, como parte da formação do professor, o sujeito explica como a formação deve considerar a tomada de consciência sobre a existência do *não-saber*, como parte a ser vivenciada em sala de aula. O confronto e a administração de saberes e *não-saberes* de ambas as partes – professores e alunos - enriquece o trabalho pedagógico, levando-

o a níveis de maior aprofundamento prático e filosófico, de aplicação na vida profissional e no desenvolvimento de questões teóricas da própria disciplina ministrada pelo docente.

A professora coloca a importância da compreensão do trabalho pedagógico como um processo vivo e não uma “*coisa*” estanque, imutável e certa. A construção do conhecimento parte de *não-saberes* individuais e compartilhados. A nota e a avaliação devem ser consideradas momentos parciais de um processo de evolução, de passagem de *não-saberes* a saberes, que irão provocar novos *não-saberes* a descortinar outros saberes. O olhar avaliativo do professor deve ser compartilhado em seu trabalho de verificação pelos alunos em formação, ensinando a esses alunos como avaliar, o valor dessa avaliação e sua função no processo de aprendizagem, a fim de tentar evitar a punição e o medo de errar, formas equivalentes de rejeição ao *não-saber*.

A docente explica como a pesquisa pode ser um lugar fecundo para o *não-saber* desabrochar, sob a face de novas possibilidades de conhecimento, um lugar onde o professor e o aluno possam lidar, de forma produtiva, com o desconhecido que se coloca em evidência nos processos de aprendizagem. A pesquisa vem provocar conhecimento individual e de grupos a fim de que, fundamentada no *não-saber*, o saber desenvolva-se como seu resultante. A professora peregrina coloca como proposta de aprendizagem de suas aulas projetos de pesquisa, que envolvam seus alunos na busca e reflexão para novas e antigas questões da educação.

Ao considerar sua história de vida, o sujeito aponta, como marca de sua educação familiar, a rigidez na educação e o alto nível de cobrança de seu pai em termos escolares. Depois dessas informações, pode-se inferir que o sujeito deve ter sido influenciado por essa vivência no seu interesse futuro pelos procedimentos inovadores de avaliação e sua flexibilidade na percepção do erro e pelos processos contínuos de construção do saber. Com base nessa marca, dessa “*ferida*”, a professora parece enxergar sob lentes paralelas a questão do *não-saber*: se por um lado sente o mal-estar da constante existência do *não-saber* em sua vida, quer na sua relação direta com ele, quer na percepção do *não-saber* de outros sobre seu trabalho; por outro lado, ela abre espaço à sua experiência com o novo e desconhecido, ao promover metodologias que transgridem as formas convencionais de ensino.

O relato da história de vida aponta, desde o início de sua formação como professora de crianças, seu interesse em constituir *não-saberes* em saberes. O “*ainda não sei*” constitui o tema central de seu trabalho, tanto para si quanto para seus alunos.

LIBERDADE

*Ai que prazer
não cumprir um dever.
Ter um livro para ler
e não o fazer!
Ler é maçada,
estudar é nada.
O sol doira sem literatura.
O rio corre bem ou mal,
sem edição original.
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
como tem tempo, não tem pressa...
Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.
Quanto melhor é quando há bruma.
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!
Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol que peca
Só quando, em vez de criar, seca.
E mais do que isto é Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...*

Fernando Pessoa

Trapaceando com a incompletude

“[...] saber que seu texto é uma possibilidade numa imensidão e, ele não tem início e não tem fim. Mas um dia, em função das limitações temporais e institucionais, você vai ter que trapacear com essa incompletude.”

A transgressora

A ideia proposta pela professora versa sobre a incompletude do ser – ponto de fuga e de convergência de toda a produção humana. Ora transgredindo tal incompletude, por meio do encontro com o sagrado, ora permitindo a mesma, por meio do perdão à falha, o ser percorre a vida embalado pelo criar lúdico, o refletir filosófico e o perpetuar seguro. O sujeito experimenta na docência as contradições inerentes à experiência da vida e assegura que a produção da obra divina – o encontro humano entre *não-saberes* e *saberes* – acontece depois de contradições, de conflitos e de transgressão às certezas. Dentro da imensidão de possibilidades, cada um de nós encarna somente parte do Todo. E como compreender o infinito diante da percepção da finitude de cada um de nós?

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*

“Ahnnn...do professor. Do professor.” (Tom de esclarecimento para si mesma)

“Quando você me remete para a questão da relação do não-saber com o outro numa sala de aula, já está colocando num parâmetro que me faz pensar que pode ser o não-saber do outro, o não-saber meu, o não-saber no contexto em que eu me encontro, o não-saber do mundo... podemos nos situar em várias... Eu te diria que aquilo que me desafia todos os dias, há 20 anos, é pensar como que eu construo com o outro na sala de aula um saber a partir do não-saber, considerando que eu não sou a detentora desse saber, mas que o outro projeta em mim esse lugar do deter o saber e, considerando que o outro também não é ignorante, o outro tem seus saberes, que estão em construção e constituição. E me assusta sempre, numa universidade, essa percepção que se tem da universidade como a capital do intocável, do reinado do saber, é porque é um lugar onde um certo tipo de saber, eu diria, é legitimado, oficializado, sacramentado por meio de rituais. Nós somos muito ritualizados e esse ritual,

tanto pode ser o ritual do mestrado, do doutorado, da nota, parece um pagamento do saber...”

“Está instigando o desconhecido, está instigando uma aventura. Eu acho que é isso que nos falta muito na educação... é viver o novo, é ter esse tesão pelo desconhecido. A gente está na zona de conforto o tempo todo. E eu acho que a academia te oferece, é curioso, porque é muito contraditório, ela instiga a construção do conhecimento, aparentemente a descoberta, e te instiga a ficar na zona de conforto na forma e, forma e conteúdo estão inter-relacionados, não podemos separá-los.”

“[...] de certo modo dominante de compreender o mundo, eu acho que tudo aquilo que escapa desse modo dominante de compreender o mundo pode ser o não-saber e para a sala de aula a gente, infelizmente, a gente leva demais o modo dominante de saber o mundo, de compreender o mundo, talvez a gente precise... esse modo dominante de compreender o mundo, talvez as perguntas sejam muito mais importante do que as respostas.”

“Eu acho que nós ainda somos muito herdeiros desse espírito de Idade Média do copiógrafo, o que tem valor é o que está aqui, que era a Bíblia, numa sociedade teocrática, e qual é a função daquele que detém o saber? É copiar esse saber e reproduzi-lo, ele não pode interpretá-lo, pois se ele tiver outras interpretações, ele vai ameaçar esse saber constituído, legitimado... e eu acho que hoje nós criamos outras cortes, outros papados, outros monastérios [...]”

“Que perigo você dizer que sabe o que é o não-saber... O não-saber como incompletude? O desconhecido é o que não está revelado à gente mesmo, é o que está escondido, é incompletude... Nós vivemos num sistema em que há uma única resposta, a gente está procurando respostas, certas, únicas e definitivas e nós não estamos trabalhando no sentido de criação, de possibilidades.”

2. O lugar do não-saber nos conteúdos em sala de aula

“Eu, quando começo qualquer disciplina, em geral, pergunto que perguntas as pessoas têm, que angústias têm sobre o tema, me interessa isso, muito mais porque é esse não-saber que vai desencadear a vontade, o desejo de construir esse saber; então eu acho que o não-saber é o grande motor da construção do saber, isso considerando a questão acadêmica, eu acho que não é só numa sala de aula de universidade... em qualquer lugar, trabalhar com os desejos, as indagações, as perguntas, as angústias...e desestabilizar isso que está muito bem construído.”

“Se você não experimentar outros gêneros textuais e não se experimentar, não experimentar ousar e transgredir naquilo que você faz no dia a dia e sempre igual e do mesmo jeito, onde você vai parar ? Isso é um desafio, quer dizer, eu quero tirar o tapete do chão.”

“Que as pessoas, desculpa usar o termo, vomitam os autores nos trabalhos e talvez a gente faça isso, também, numa sala de aula, muitas vezes. Colocam os autores, não se colocam, mas é como se o trabalho, como se... vou te dar, uma ótima metáfora que eu uso, eu li num livro também, uns anos atrás, é... a gente está muito preso à citação do outro.”

“Está instigando o desconhecido, está instigando uma aventura. Eu acho que é isso que nos falta muito na educação... é viver o novo, é ter esse tesão pelo desconhecido. A gente está na zona de conforto o tempo todo. E eu acho que a academia te oferece, é curioso, porque é muito contraditório, ela instiga a construção do conhecimento, aparentemente a descoberta, e te instiga a ficar na zona de conforto na forma e, forma e conteúdo estão interrelacionados, não podemos separá-los.”

“Quais são os parâmetros para avaliação de criatividade?[...] ... e como que eu avalio, surge sempre a questão, como que eu avalio uma oficina em que eu estou experimentando o novo, levando as pessoas a se autodescobrirem em outras possibilidades, em outras linguagens, expressões de linguagens... eu tenho feito o seguinte: o foco da avaliação não é a produção em si, não pode ser, mas é um diário de bordo sobre o processo vivido. E, em geral, a gente tem feito um sarau ao final, coletivo, mas isso tudo coloca problemas terríveis de avaliação dentro dos parâmetros comuns.”

3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao não-saber

“Eu vou te contar uma situação que eu vivi, talvez tenha sido o tipo de situação que mais me marcou aqui dentro... [...]eu tenho um aluno que é interessantíssimo, está fazendo estágio comigo na escola, é uma pessoa super criativa, mas eu não sei como avaliá-lo. [...] porque ele rejeita tudo que é formal [...] “Alexandra, eu não quero fazer um TCC formal, assim como todos os outros. Eu não quero fazer um TCC digitado, eu quero à mão”. Essa marca que a mão imprime, não é? Que não é mediada pelas tecnologias, sabia digitar, conhecia o mundo tecnológico, era uma escolha. E com isso escreveu o trabalho, a gente definiu objetivos de uma maneira completamente diferente do que se costuma definir, o trabalho dele era uma prosa poética. Quase sem referências bibliográficas[...] E eu comecei a olhar para aquele trabalho e ver “isto aqui é tudo aquilo que eu sonhei que a academia pudesse fazer”, mas, de repente sou que tem que legitimar, sou a representante institucional de um trabalho dessa ordem, e um trabalho dessa ordem eu nunca havia feito em lugar nenhum. Eu que me achava uma pessoa aberta, estou apanhando agora porque estou diante de alguém que quer romper tanto todos os parâmetros estabelecidos e que está rompendo com a competência. [...] Teve um momento, foi uma orientação completamente atravessada por velas onde eu nunca tinha caminhado, teve momentos... E porque eu tenho uma coisa assim, de orgulho, de oposição, então um dia a gente fez a troca de papéis[...] E eu me questionei muito, assim, eu pensava: Nossa, tu pensas que és uma criatura aberta, não sei o que... e de repente te deparas com uma pessoa que é muito criativa e que quer fazer rupturas de verdade e estás

colocando entraves a esta criatividade. [...] foi uma orientação que, completamente, atravessa por vielas onde eu nunca tinha caminhado [...].”

“Esse menino foi meu aluno numa disciplina e ele... eu descobri que ele era um leitor voraz, recomendei-lhe o “Sebinho”, [...] passou-me a fazer recomendações de leitura e a me emprestar livros, de gêneros que eu nunca tinha lido.[...] foi uma coisa tão gostosa e já tinha acontecido algumas vezes de alunos terminarem uma disciplina e depois me recomendarem leituras de um universo que eles conhecem, que eu passo a conhecer, foi fantástico isso.”

(Sobre os sujeitos de sua pesquisa de mestrado) “Depois d’eu ter feito com esses meninos o joguinho, a brincadeira, eu fazia com os outros que queriam fazer também e eu comecei a perceber que eu tinha dados, com esses meninos que não estavam na amostra, que me estavam mostrando realidades interessantíssimas, eram dados que eu não tinha com os outros. Aí eu, que estava nos parâmetros, nos rigores da lei, comecei a me perguntar:” O que eu faço com isso? Eu vou jogar fora? mas, o objetivo da construção do conhecimento, no Mestrado, não é ampliar a percepção que eu tenho do objeto do conhecimento? E fiquei muito insegura, na época, com isso e eu não trabalhei com os dados, mas comentei a parte.”

4. Como o professor lida com o não-saber

(Sobre uma orientação de TCC) “Eu sofri porque era uma grande transgressão institucional.”

“Eu não sou daqui, sendo, porque foi aqui que eu me constituí nesse não querer ser também, compreende? É muito estranho isso, não é? Quer dizer, é por estar numa sala de aula todos os dias e trabalhar com Educação, que eu quero fazer a antieducação e encontrar outros caminhos, que eu acho que são os caminhos da cooperação, da descoberta, de maior liberdade e é tão difícil a gente instigar isso no outro, porque nós estamos adestrados, nós estamos dentro de uma gaiola, desde que entramos no mundo da escola. E quando você entra numa sala de aula, o meu primeiro estranhamento é a própria organização espacial, todo mundo em fila, tornando-se, eu costumo dizer, nós aprendemos a nos tornar especialistas em nucas [...].”

“Uma coisa que eu prezo muito é minha liberdade. Eu sei que a nossa liberdade, ela é muito cerceada o tempo todo e é muito relativa, não é? Mas eu me sinto com mais liberdade aqui para construir o caminho que eu acredito.”

“Então, a psicogênese da escrita... são parentes, ela aborda aquilo que durante muito tempo foi completamente ignorado como saber, que é construção das hipóteses de leitura e escrita das crianças, que era o erro construtivo, que era o que eu me apaixonava.”

“E é... só que na linguagem literária se tem uma liberdade e eu encontrei na literatura, [...] Eu encontrei o saber integrado na literatura, [...], eu encontro, inclusive na poesia, uma sabedoria tão grande integrada, sem áreas, sem quadradinhos, sem demarcações, a

sabedoria, o conhecimento integrado com a sensibilidade, eu encontrei isso na literatura. Sabe... e me espantei muito. Nossa! como é que isto é possível nesta linguagem estética, nesta construção, neste rendilhado da palavra, nesta coisa que envolve o reconhecimento de incompletude, o eterno trabalho com a realidade, explorada de tantos ângulos, como a linguagem estética?” [...] Então, para minha surpresa, isso foi apreciado e eu cheguei à conclusão que, se alguém transgride, faz aquilo que todo mundo quer que seja feito, mas tem medo de fazer. Eu tenho muitos medos, viu, mas eu acho que, na verdade, somos todos muito contidos por conta dessas regras, desses rituais, desse ambiente que nos instiga a ser de determinada maneira.”

“[...] eu acho que a gente se constitui nessas contradições mesmo, quer dizer, diante dessas incompletudes, até aprendendo, eu costumo dizer, a trapacear com a incompletude. [...] eu acho que as contradições nos alimentam, acho que as contradições é que nos fazem sair da zona de conforto e a gente vive muito essa contradição, neste sistema”

5. Não-saber como parte da formação do professor

“[...] porque eu acho que o que nos move é a nossa sensibilidade, é o sentimento, é a emoção. Eu acho que eu não preciso ser inimigo da razão, e nós criamos o mundo da ciência, o mundo universitário, onde eles viraram inimigos, a emoção e o sentimento é um ruído que atrapalha a construção do conhecimento... tem sido assim. E quando a gente se vê próximo do sagrado, é próximo do sagrado, porque o sagrado, pra mim, cada vez mais é o outro. São as relações que nós criamos com a vida, é a reverência que nós temos ou não com a cultura.”

(Sobre avaliação) “[...] eu crio convites à escrita que devem ser respondidos, quantos as pessoas quiserem, dos quatro.. dois... do jeito que quiserem, com uma linguagem acadêmica, se quiserem, num modelo acadêmico usual ou por meio de outra linguagem, outro gênero textual, pode ser um conto, uma crônica, um poema. Isso é um desafio, quer dizer, eu quero tirar o tapete do chão.”

(Sobre citação de autores nos trabalhos dos alunos) “Isso eu trabalho muito com os meninos, isso é muito difícil, as pessoas estão muito habituadas a um ou outro, não cabem os dois e, às vezes, fazem esse equívoco, colocam um e expulsam o outro.” Ah é? Posso me colocar? Pode, mas você está num diálogo com o outro, acontece isso, com muita frequência. Eu instigo, de fato, essa produção mais criativa. Quais são os parâmetros para avaliação de criatividade? [...]”

6. História de vida e o não-saber docente

“Mas eu me sinto com mais liberdade aqui para construir o caminho que eu acredito. E vou te dizer mais, na tese de Doutorado... no Mestrado eu obedeci muito a todos os parâmetros estabelecidos, porque tinha acabado de chegar de Portugal, fui direto para a Psicologia, então era o jogo que eu conhecia também, o de Portugal também é muito formal e esse era o

jogo que eu conhecia, entrei no jogo. Mas quando eu estava brincando esse jogo e o meu mestrado foi sobre competências de leitura e escrita de crianças de 4, 5, 6 anos, do Jardim de Infância, era sobre o não-saber, o que que elas sabiam, enquanto todo mundo pensava que elas não sabiam nada. Eu trabalhei com Emília Ferreiro, não sei se você conhece... da psicogênese da escrita. Então, a psicogênese da escrita... são parentes, ela aborda aquilo que durante muito tempo foi completamente ignorado como saber, que é construção das hipóteses de leitura e escrita das crianças, que era construtivo, que era o que eu me apaixonava. Então, nessa época eu fiz... trabalhei em escolas públicas, jardins de infância e, eu fazia alguns jogos com as crianças, umas brincadeiras de ler e escrever e, uma delas, era brincar de escrever uma cartinha para quem elas quisessem [...] eu comecei a perceber que muitos meninos queriam fazer o jogo, a brincadeira, e eu tinha uma amostra escolhida com os rigores da lei, tantas crianças de tantos anos, de classe social tal, mas eu não podia dizer aos meninos: "Eu não quero brincar com vocês", porque eles queriam brincar também, o que que eu fazia? Depois d'eu ter feito com esses meninos o joguinho, a brincadeira, eu fazia com os outros que queriam fazer também e eu comecei a perceber que eu tinha dados, com esses meninos que não estavam na amostra, que me estavam mostrando realidades interessantíssimas, eram dados que eu não tinha com os outros. Aí eu, que estava nos parâmetros, nos rigores da lei, comecei a me perguntar: "O que eu faço com isso? Eu vou jogar fora?" [...]"

"Eu não sou concursada aqui, sou concursada na Psicologia há muitos anos, há 20 anos, não... há 22, por aí... porque eu dei aula aqui, em contrato temporário, já tinha feito concurso, mas não tinha sido chamada no concurso. E eu fiquei tão apaixonada com os ímpares, com os diferentes, que eu pedi uma troca de vagas, eu pedi para vir dar aula aqui. E eu acho que o que me apaixonou, é a diferença, é o confronto entre as diferenças, eu acho isso apaixonante sabe... eu acho quase um centro cultural aqui, assim, sabe?"

A professora inicia sua reflexão, sobre o local do *não-saber*, afirmando que tem sido um exercício constante não colocar-se no local do saber pronto e intocável, característico das universidades. O professor universitário estaria no polo do saber instituído, enquanto o outro – o aluno – esvaziado de poder representaria a face do *não-saber*. Declara que carece à educação o “*tesão*” pelo desconhecido, expondo, então, a contradição existente na Universidade e em outras instituições de ensino - por um lado, instiga o ser humano à busca do conhecimento, por outro, confirma o conhecimento constituído como forma única de caminhar no mundo. Com base na História da Educação, a professora reflete sobre a cultura existente em nossa época, herdeira da educação escolástica, onde o bom aluno reproduz

perfeitamente o que foi ensinado e onde a reflexão e as novas proposições são criticadas como transgressão à autoridade.

O questionamento, a dúvida e a mudança - filhos ilegítimos do *não-saber* - parecem não encontrar espaço na sociedade das certezas. A professora transgressora compreende o *não-saber* como forma de perceber o mundo, que escapa à compreensão paradigmática e dominante de cada época e que serve como fronteira segura e protetora ao ser humano. Aponta como essencial ao desenvolvimento do conhecimento, a presença constante de perguntas, tanto quanto a elaboração de respostas.

A docente relativiza o lugar do *não-saber*, pois pondera que não é possível delimitar onde inicia ou termina um saber, pois saberes e *não-saberes* estão inter-relacionados, assim como fenômenos e processos da Natureza, onde a mente humana propõe limites, talvez falaciosos, a fim de poder construir hipótese sobre o funcionamento da vida, mas, a cada época, esse limites vão sendo alterados, a fim de responderem a novas questões e novas questões serem propostas. Apresenta, então, uma questão: “*quando se constitui um saber? É quando ele é legitimado, quando ele é registrado*” e levado para a academia?

A docente coloca o *não-saber* em questões abrangentes, como a incompletude humana, o desconhecido como o não revelado ao ser humano, e afirma que o sistema no qual se vive deseja que seja aplicada apenas respostas únicas e definitivas a problemas mutantes, quando, ao contrário, deveriam ser propostas reflexões criativas e que promovessem ampla gama de possibilidades de experiências para o ser humano.

Sobre o lugar do *não-saber* nos conteúdos em sala de aula, parece ser trabalhado, em sala, de forma construtiva. A docente utiliza o campo do desconhecido e da angústia dos alunos para a provocação necessária à curiosidade epistemofílica, para o desejo de construção do saber. “*Desestabilização*”, “*transgressão*”, “*desafio*” são termos utilizados a fim de descrever sua atitude em relação à prática docente. Sua fala é permeada pela tentativa de rompimento com o estabelecido, com as regras e os rituais acadêmicos. A fala da professora mostra a sala de aula como um ambiente de contradições, onde existem dois movimentos: o da repetição do que já foi descoberto e instituído e o da descoberta de novos caminhos do conhecimento. Ela utiliza o segundo movimento, ao desafiar os alunos a saírem da zona de conforto do saber e irem em direção ao *não-saber*. Critica a repetição de conteúdos sem o espaço devido à reflexão e à transgressão, aqui, o *não-saber* está representado pela capacidade de professor e a alunos ousarem e largarem sua imaginação para além de questões pré-

estabelecidas, saírem da zona de conforto e mergulharem no desconhecido das vivências ainda não experienciadas.

A avaliação é apontada como um lugar especial para seu *não-saber*, pois diante da proposta docente em desenvolver e dar espaço à criatividade, surge a questão da escolha de parâmetros capazes de darem conta da avaliação do trabalho dos alunos. O sujeito opta por observar o processo de criação e propõe a apresentação final dos trabalhos em encontro cultural como metodologia de avaliação capaz de servir de continente a esse *não-saber*. Tal *não-saber* parece estar associado, nesse ponto, à questão de julgamento de certo e errado sobre a produção dos alunos, o que não caberia ao avaliar o processo de criação. Observa-se aqui a dificuldade da professora de sair de padrões estereotipados de avaliação tradicional, ao desembocar em procedimentos ainda estranhos à produção acadêmica geral.

Acerca de acontecimentos e sentimentos significativos para o professor, em relação ao *não-saber*, nesse ponto, é colocado o exercício constante da docente em conciliar criatividade e tradição em seu trabalho. O *não-saber* fica exposto como processo de desconhecimento sobre possibilidades de expressão e sobre dificuldade em adaptar metodologias de avaliação à proposta pedagógica da docente.

A professora que transgride fala sobre suas experiências com alunos a fim de ilustrar momentos de contato com o *não-saber*. Discorre, então, sobre determinada situação limite que viveu com um dos alunos que orientou no TCC, quando experienciou um intenso conflito - seu próprio desejo e temor em transgredir. Baseada na proposta de o aluno apresentar seu trabalho de forma inusitada, a professora viu-se confrontada em sua face conservadora e desconhecida, pelo agora, aluno transgressor. Assusta-se com a descoberta de que ainda não havia conhecimento real sobre sua própria pessoa, sobre suas certezas em relação ao seu trabalho inovador. A professora, ao ver seu espaço transgressor ocupado pelo estudante, sente certo estranhamento ao ter que lidar com o lugar do tradicionalismo e ter que se haver com a face desconhecida do *magister militum*¹⁵ em si e, conseqüentemente, em seu trabalho.

Outro momento significativo sobre acontecimentos que envolvem a experiência com o *não-saber* é apontado quando discorre sobre sua relação com os alunos. Normalmente, depois de orientados em suas atividades literárias, alguns alunos passam a indicar à professora outros

¹⁵ Autoridade militar com grande influência e poder sobre exércitos e subordinados. Indica-se o título a um comandante com autoridade inquestionável.

tipos leituras que ela desconhece. Passa-se, então, a uma inversão de papéis, onde ela recebe dos jovens, o que anteriormente deu – abre o espaço para seu *não-saber* e coloca-se aberta a novas experiências.

O sujeito conta, com base em suas experiências em sala, como compreende a vida como um grande movimento dentro e em direção ao desconhecido. Essa percepção do *não-saber* surge como balizadora às suas vivências na Educação, abrindo novas possibilidades à professora que transgride, pois esta se coloca à disposição de novas descobertas.

Conta sua experiência durante o mestrado, quando ao determinar sujeitos para sua pesquisa, fora de seu planejamento, outros sujeitos surgem com informações que não espera. Volta, então, a enfatizar o surpreendente e o imprevisível como fonte de *não-saber* borbulhante de novos saberes.

Para descrever os processos utilizados para a possível resolução do professor em sua relação com o *não-saber*, a professora fala sobre seu sentimento de não-pertencimento, de não-identificação com o sistema educacional tradicional. A professora está em constante construção de um lugar de sentido para sua realização profissional. Sua inquietação, no entanto, não cessa mesmo no processo de diferenciação, que se propõe com o meio, pois reconhece que há sofrimento no movimento de transgressão em relação à instituição na qual trabalha, mas resolve pagar o preço e, de alguma forma, suportar esse tipo de angústia, a fim de possuir a liberdade de que necessita para desenvolver seu trabalho de forma criativa. Contrapondo-se à consciência do sofrimento, há o prazer em desafiar o instituído, em romper estruturas cristalizadas do aprender e do transmitir conhecimento.

A docente tem percepção abrangente sobre certos processos subjetivos da vida – como sua imprevisibilidade e inconstância, o que faz com que desenvolva a consciência sobre suas limitações pessoais, seus desejos e angústias em lidar com tais processos. O anseio de liberdade e expressão artística parece proporcionar ao sujeito o movimento criativo em direção ao *não-saber*. Além de declarações de assombro e surpresa sobre sincronias e diacronias que a vida apresenta independente do planejamento da razão; o sujeito percebe as contradições presentes no entretecer do fenômeno humano – a fonte da criatividade de todo o conhecimento alimentada pelo *não-saber*, o desconhecido.

A função do erro como momento de criação na construção do conhecimento aponta à docente a abertura de julgamento necessária para que possa lidar com seus próprios ensaios, ao percorrer caminhos desconhecidos em suas relações com o conhecimento, com seus alunos

e consigo mesma. Reconhece o erro – citando a obra de Emília Ferreiro sobre o construtivismo - como momento de criação de hipóteses, de olhar novas possibilidades, de compor novos desafios, o que não poderia acontecer sem ensaios, capitulações e recomeços.

A inversão de papéis parece uma constante no seu trabalho, mesmo em momentos de orientação de TCCs ou em sua forma de compreender o outro, a professora que transgride dispõe-se experimentar um lugar distinto do qual está habituada. Recebe informações de alunos sobre leituras, acata ideias de outros sobre proposta de temas e estruturas arrojadas de trabalho. Realiza a conciliação entre seu saber e o do outro, entre seu *não-saber* e os *não-saberes* e saberes da turma opta por não excluir possibilidades, nem posições de atuação, tentando, assim, integrar o novo em seu ofício docente.

A linguagem literária traz para esta professora a experiência de conciliação entre razão e emoção. A sabedoria, a sensibilidade e o conhecimento integrado parecem provocar no sujeito o encontro necessário entre a tradição e inovação, ao apresentarem a possibilidade de uma transgressão estética e com menos conflitos, talvez, ao proporem a expressão do humano em termos sublimes e imortais. De acordo com a professora, quando surge a alma durante a produção criativa, está-se a se aproximar do sagrado, do Todo – como coloca uma forma de “*trapacear com a incompletude.*”

Sobre sua perspectiva do *não-saber* como parte da formação do professor, a professora propõe para seus alunos o caminho da incompletude como caminho à construção do conhecimento, como forma de transgredir a própria finitude humana, mesmo que temporariamente. Com base em reflexões sobre as relações criadas com a vida, propõe suas aulas como um convite para que futuros professores percebam o outro como manifestação do sagrado, como único em sua expressão criativa, abrindo assim espaço para o desconhecido, para o diferente de si mesmo, para o *não-saber* expresso nas revelações do fenômeno humano. Acrescenta a sua fala a constatação de que o ser humano constitui-se nas contradições inerentes à vida, ou seja, diante da incompletude. Sua crença é de que as contradições alimentam a vida, uma forma de fazer com que o indivíduo saia da zona de conforto.

Com sua abertura ao imprevisível e ao inédito, a docente vive e faz com que seus alunos experienciem a magia da vida quando esta apresenta oportunidades inesperadas da construção de conhecimento, fora dos momentos previstos e planejados em sala de aula; destarte, a professora passa da teoria à prática quando expõe aos alunos ao fato de não saber o

que irão encontrar “na virada da esquina”, no próximo momento. O “*tirar o tapete do aluno*”, como ela coloca, pode ensiná-los a lidar com o *não-saber* de forma criativa, construtiva, ao invés de provocar nos estudantes a tentativa de evitá-lo ou negá-lo em sua prática docente futura.

Utilizando-se bastante de prática na produção de textos a fim de ensinar os alunos a experienciarem a complexidade da subjetividade humana, a docente trabalha a conciliação entre pontos de vista de autores e alunos, onde pretende exercitar a expressão criativa, sem, no entanto, desprezar o saber constituído; ensaia, assim, a percepção do *não-saber* como o espaço de possibilidades de construção de novos saberes, retirando os alunos do anonimato e do lugar determinado do *não-saber* e autorizando-os a utilizarem produtivamente este espaço em branco.

Aproveitando a abrangência dos processos, o sujeito apresenta mais uma vez a proposta de vivência da autodescoberta, o *não-saber* aqui é aproveitado como espelho onde se refletirá a produção do aluno como parte de si mesmo, exposta à apreciação dos colegas. A avaliação é vivenciada como experiência da vida e não somente como julgamento entre polaridades de certo e errado.

Em sua história de vida, a professora aponta um momento de consciência sobre o *não-saber* na vida acadêmica quando percebe, durante sua pesquisa de mestrado, que os sujeitos escolhidos haviam apresentado dados que seriam ricamente complementados por outros sujeitos, que haviam sido excluídos da amostra. O imprevisível surge dentro do momento de pesquisa, onde a previsibilidade deveria existir e ser considerada como ponto de validação do trabalho. Apesar, de na época, não se sentir à vontade de trabalhar os dados na pesquisa, a professora, desenvolve análise paralela sobre as informações, sem deixá-las de lado, mas sem incluí-las em seu trabalho de dissertação.

Além da experiência de lidar com o imprevisto como uma das faces do *não-saber*, a docente discorre sobre a escolha do objeto de estudo de sua pesquisa a questão do erro na construção do conhecimento, ponto que pode demonstrar seu interesse prévio sobre o fenômeno do *não-saber* materializando-se durante a vida escolar, quando o aluno percebe-se vazio de conhecimento diante de seu erro. A pesquisa envolve, então, o processo do erro construtivo na constituição do conhecimento e do próprio ser, ou seja, o *não-saber* como nascente de possibilidades de crescimento.

A professora parece ter escolhido essa proposta de inclusão de excluídos como questão central para seu trabalho docente. A conciliação entre tradição e inovação permeiam o olhar vigilante do sujeito que não se deixa subjugar pelo instituído e manuseia o seu controle sobre o ato de educar de forma criativa e não repetitiva.

Seja Paciente

*Quero lhe implorar
Para que seja paciente
Com tudo o que não está resolvido em seu coração
e tente amar
As perguntas como quartos trancados
e como livros escritos em língua estrangeira.
Não procure respostas que não podem ser dadas
porque não seria capaz de vivê-las.
E a questão é viver tudo.
Viva as perguntas agora.
Talvez assim, gradualmente, você sem perceber,
viverá a resposta num dia distante.*

Rainer Maria Rilke

Repetir ou *não-saber*, eis a questão

“[...] muito desse processo de amadurecimento [é observado quando] você está falando que está fazendo tal coisa, só que todo o seu comportamento na escrita mesmo, não alcançou a coisa. E aí, quando eu vou ler um texto, eu fico observando isso hoje, quando eu escrevo e quando eu leio, “mas olha, o sujeito está se propondo a isso, será que ele sabe de fato? Ele realmente... ele está se propondo a isso, mas será que realmente tem incorporado isso? Ele tem clareza?”.”

A questionadora

Vida e conhecimento encontram-se entrelaçados em ato amoroso no ponto e momento do nascimento de todas as coisas – o *não-saber*. A professora expõe a vibração orgânica e criativa que envolve o *não-saber*, expõe a vacuidade e falta de sentido do saber repetido e não vivido. Questiona-se, indaga e, ao espreitar pela porta da autoridade, afirma: quem não vive não sabe, quem vive, igualmente, não sabe. Retorna a novas questões: e o que é saber, o que é *não-saber*? Circula, volteia, suspira e fecha: a resposta é viver.

1. Interpretação do professor sobre o local do *não-saber*

“Onde eu coloco o não-saber?” (Incerteza na voz)

(Sobre certa teoria trabalhada em sala) *“Mas parece que fica um vazio, então é uma questão, assim... e eu não consigo tirar todo do planejamento, porque eu poderia, simplesmente, fazer a opção e não trabalhar com a teoria no meu planejamento, não tem nada que me obrigue a colocar.”*

“Como eu lido com o desconhecido, ou até que ponto eu acho que o meu conhecido de fato é conhecido e não é. Eu acho que quando você fala “olha, a relação do professor com o não-saber”, ela é constante, não é? Porque a todo o momento, em sala, o professor não tem um controle, ele não é detentor de todo o saber, então parece que a todo o momento você está sendo desafiada a um não saber, parece que o seu saber sempre carrega um não-saber por trás, assim, é essa a sensação que eu tenho, por isso que toda aula é única e é sempre aquela adrenalina, não é?”

(Sobre alunos de diversas licenciaturas na mesma sala) “[...] a cada olhar que pode parecer de um grupo de alunos de uma determinada área, parece que o meu não-saber se evidencia; aquilo que já era meu, conquistado, parece que vem uma dívida ou vem algo que eu vou pesquisar, não é? Então, aquele meu saber nunca é tão firme assim, parece que sempre, por trás dele, há um não-saber, há algo que não é do meu conhecimento. A minha relação com o não-saber é pensar a minha relação a partir do saber, que sempre vem junto com ele um não-saber, não sei... ficou confuso?”

“Mas o que eu sinto da Pedagogia, eu acho que é uma questão como se não existisse um não-saber, talvez eu não gosto... eu me sinto desconfortável, porque... ou porque eu não consiga achar espaço para o meu não saber ou porquê eu não sei, [...] a sala de aula, para mim, é a coisa mais rica do mundo, é a coisa mais gostosa do mundo, é uma discussão com os alunos, que eles começam a trazer a sua percepção. Você quer ver quando você chega para discutir um texto, eles olharam alguma coisa do texto, aí você fala assim: “nossa, que interessante, olha o teu olhar... para que lado foi. Eu não tinha pensado nisso”.”

“Ai, da aula, a gente sai com uma sensação ruim, mas, ao mesmo tempo, ela é gostosa, eu não sei te explicar. Ela... como é que eu digo isso? Eu acho que tem dia que você sai de uma sala de aula se achando a pior professora do mundo, eu não tenho, sabe... você fala assim: “O que faltou? Foi conhecimento? Foi falta de sensibilidade de observar? Por que eu não consegui atingir esses quatro aluno.””

“É falta de conhecimento? É falta de... não sei”, e aí você sai com aquela falta, com aquela... mas eu acho que eu penso mais em falta de conhecimento, porque eu adoro o que eu faço, eu adoro entrar em sala de aula, adoro a discussão da sala de aula, adoro ouvir os alunos.”

2. O lugar do não-saber nos conteúdos em sala de aula

“[...] eu sinto que, assim, parece que eu tenho pouco pra falar, mas eu acho que é uma questão de eu não me sentir confortável, dá impressão que eu nunca sei o suficiente pra trabalhar isso com eles e fica uma sensação, assim, eu estou sempre lendo muito, eu me preparo, essas são aulas que eu paro para me preparar, pego o que tem de novo, busco artigos [...]”

(Sobre um trabalho escrito com colegas) “[...] e aí no fim, nós tivemos que reescrever esse trecho, as três em conjunto discutindo e parecia já um saber tão consolidado, tão claro, tanto que eu passei pela primeira vez, pelo texto, e não me chamou atenção, aquilo era algo, sabe... está muito claro, quando você fala “psicanálise inconsciente, pronto”, aí chega alguém e te questiona, é uma coisa,... e foi interessante. Olha o quanto o não-saber é vinculado ao saber. [...] E nesse caso brotou do questionamento do outro, não é? Porque, para mim, ele passou e

eu não tive dúvida na hora que eu li, não foi um questionamento, foi muito um processo de interação mesmo.”

“Porque é muito simples a gente chegar e continuar falando que Vygotsky é mediador, que Freud fez isso, fez aquilo... é muito simples ,não é? Aliás, o conteúdo em si, eu pegar a teoria pronta, o que eu tenho nos livros e passar, é uma coisa muito simples, chegar e falar sobre ela, não é? O que é difícil sou eu mesma questionar e, assim, eu mesma colocar em dúvida, eu mesma, enquanto eu estou relendo alguns textos, procurando textos novos, pensar assim “O que eu penso sobre isso? O que eu posso acrescentar? Qual que é o meu olhar disso?”.”

3. Acontecimentos significativos para o professor em relação ao não-saber

“[...] o doutorado foi um processo, muito desse processo de amadurecimento, você está falando que está fazendo tal coisa, só que todo o seu comportamento na escrita mesmo, não alcançou a coisa. E aí, quando eu vou ler um texto, eu fico observando isso hoje, muito quando eu escrevo e quando eu leio, “mas olha, o sujeito está se propondo a isso, será que ele sabe de fato? Ele realmente... Ele está se propondo a isso, mas será que realmente está incorporado isso? Ele tem clareza?”

“[...] que uma das questões era o seguinte: quando, na minha época, o professor era o “sabe-tudo”, principalmente o professor dos pequenininhos, aquele sujeito idolatrado, que sabia tudo, tinha todas as respostas, não tinha o computador, ele era o meio de informação, não é? O livro, o computador, a televisão, tudo que a gente tem hoje como veículo de informação, isso era muito mais restrito um tempo atrás, então o professor era o responsável por esta informação, por este “sabe-tudo”, não é? E o que acaba acontecendo, que ele vai perdendo este lugar, porque ele não compete com a Internet, ele não dá conta de competir... ele não dá conta de ser uma Internet ambulante, por mais que ele queira, não é? E aí, começou a se priorizar mais a didática, a maneira de lidar, o como ensinar [...].”

“É, parece que não existe um novo, tudo que você vai apresentar para eles parece que já é conhecido deles, eles não têm essa possibilidade de olhar um mesmo texto num outro contexto, isso porque eu trabalho com o pessoal de constituição de sujeito, trabalhando que você já não é mais o mesmo, o quanto você se transforma, muda a partir das relações que você vai vivenciando. Então, é, assim, o aluno de Pedagogia, por exemplo, se ele já viu alguma coisa de Vygotsky, ele já sabe Vygotsky, se em algum lugar ele estudou um texto de Vygotsky, ele não precisa mais de Vygotsky, porque ele já sabe, ele não precisa mais de psicanálise, porque ele já sabe. Então, é como se ele já tivesse, fosse detentor do saber. Talvez, o que me incomode é também não ter lugar para o meu não-saber.”

4. Como o professor lida com o não-saber

“Dá angústia professor que sai e acha que ele não vai mais estudar, que ele não tem um não-saber, não sei se é não sabido, mas que ele acha que ele já está pronto para tudo.”

“Quer dizer, mas você tem que estar sempre produzindo nessa área, não é... “O que alguém trouxe para mim? O que alguém fez nessa área, de algo novo?”

(Sobre retirar certos conteúdos do planejamento) “Ia viver sem ter o contato com o não-saber, mas é quase que um desafio pra mim, a cada semestre algumas teorias que eu não tenho muito domínio, ficar buscando, ficar procurando e suscitar discussões [...].”

“[...] de repente eu chego... Eu chego e proponho a atividade e aí quem... só que eu não falo que é valendo ponto, no final, quem cumpriu a atividade a contento, eu falo: “0,25 na média”,... e assim vai. Bom, então é surpresa. [...] eles nunca sabem, é sempre uma surpresa, não tem um... (critério) não é? Mas deixa todo mundo alerta, pensando: “Isso ia me salvar”.

5. Não-saber como parte da formação do professor

“Então, eu acho que... mas, ao mesmo tempo, que algo que causa um desconforto, é algo que também dá certa motivação, é um desafio, acho que é um desafio. Por exemplo, trabalhar, dar uma aula que eu acho que eu não estou tão preparada e chegar lá e ser uma aula interessante, não é? Vai de acordo com a discussão e, então, por exemplo, hoje foi a minha primeira aula... agora, eu tenho um desafio de preparar uma coisa muito interessante para quarta-feira, que estratégia que eu vou utilizar? Que tipo de dinâmica eu vou fazer? O que eu tenho para trazer de exemplos da psicanálise da educação?”

“Gente, é tão importante, porque que eu não consigo falar mais? Eu não tenho mais para falar?”, claro, dá aquele mal estar, dá um mal-estar de não conhecer muito e dá um mal-estar de estar desatualizada mesmo, sabe? Eu estou reproduzindo um negócio que há décadas tão falando, o que há de novo? Por isso eu vou sempre em busca dos artigos, e eu fico incomodada, assim, “Nossa, será que eu estou reproduzindo uma fala?”.

“Dá angústia professor que sai e acha que ele não vai mais estudar, que ele não tem um não-saber, não sei se é não sabido, mas que ele acha que ele já está pronto para tudo. E aí, ele não consegue, olha, até hoje eu estou falando que eu preparo aula de psicanálise, até hoje que você faz? Você fica procurando um texto diferente, ninguém suporta trabalhar 10, 15 anos com o mesmo texto, quanta coisa que aparece de nova, não é?”

6. História de vida e o *não-saber*

“Não, meus pais tem estudo bem pouquinho, 4ª série...” (Voz baixa)

(Sobre a motivação em dar aula) *“Nossa, sabe o que me levou primeiro? Ter um emprego fixo com carteira assinada. Eu me formei em Psicologia, fui trabalhar na clínica sublocada, não é? Daí, em 6 meses apareceu... bom, eu sempre gostei de pesquisa, na verdade. Eu sempre trabalhei com pesquisa, sempre com pesquisa, fui bolsista durante todos os anos de faculdade e meu curso era integral, não tinha feito mais nada além de estudar na vida.”*

“[...] a partir daí, assim, foi a paixão, porque, imagina, eu tinha quase a idade das meninas (alunas), tinha 22 anos e as meninas já não eram mais novinhas, era muita mulher casada que voltava, menina mais velha que voltava para fazer. Então, eu fui, assim, muito acolhida pelos professores, eu estava até lembrando: teve uma que foi embora e me deu o livro dela, aquele Dibs...”

“Aí, fui embora, acabei a minha especialização e comecei a entrar no Mestrado... aí, eu pensei na carreira acadêmica, eu não tinha clareza do mestrado, doutorado, não tinha... mas aí eu pensei que eu queria era dar aula e de Psicologia da Educação, nunca pensei em outra, pensei na disciplina sempre de Psicologia da Educação e aí, foi.”

A professora coloca, em todas as suas falas, sua percepção sobre o *não-saber* como espaço ocupado pelo professor. Há o reconhecimento simples da busca incessante pelo saber, provocada pelo confronto pessoal com a incompletude e a falta trazidas pelo *não-saber*. Baseada em sua vivência em sala de aula, compreende o movimento de expansão de conhecimento, por meio da discussão de conteúdos com os alunos; daí sua confiança em associar saber e *não-saber* como faces de uma mesma moeda. O paradoxo de encontro entre as duas faces, como complementares e não opostas, parece ser elucidativo quanto ao lugar do professor: o de indagador eterno.

O desafio de encarar o novo e o desconhecido apresenta-se para a professora também no fato de ela atender, na disciplina que ministra, alunos de várias licenciaturas, causa provável de seu sentimento de *“falta de conhecimento”*, pois recebe informações e conteúdos de diversas áreas de conhecimento trazidas pelos alunos nas discussões em sala.

O sujeito localiza este espaço em sua relação com o conhecimento sempre em construção, que desenvolve em sala, e aponta também a questão do *não-saber* na relação professor-aluno, como atingir positivamente os alunos com os assuntos tratados em sala, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos. A professora que indaga, questiona-se em como atingir cada um dos alunos em seu interesse pelos conteúdos propostos em sala. O *não-saber* surge, então, como força propulsora em seu planejamento, pois a estimula na busca de textos, propostas de discussões e abordagens diversas na tentativa de alcançar a diversidade constitutiva de suas turmas.

Quanto ao *não-saber* dos conteúdos em sala de aula, a docente traz a situação na qual precisa trabalhar com a teoria psicanalítica e não se sente à vontade para tal. A experiência vem para ilustrar seu mal-estar em não conseguir desenvolver adequadamente alguns conteúdos; então, passa a sentir mais intensamente o desconforto da falta e do *não-saber* como administrar o conteúdo, o tempo disponível, nem o tipo de discussão a ser desenvolvida com os alunos. Sente-se pouco preparada, por mais que pesquise e estude a teoria, mas não deseja retirá-la de seu planejamento, apesar de não saber o porquê de mantê-la, já que não se sente confortável com a situação. Acaba por refletir que talvez seja a busca que lhe interesse mais do que a apresentação idealizada do conteúdo.

A professora aponta o perigo em repetir teorias prontas sem gerar questionamentos, dúvidas ou discussão. O professor, como mero reproduzidor de informações, seria o ponto que esse sujeito deseja evitar. Traz, então, a situação em que uma determinada informação consensual, que acabou sendo questionada e revisitada por ela e colegas de trabalho, quando se deu conta da riqueza sobre a interação humana na produção de conhecimento, baseada na negação ou no questionamento de certezas e lugares seguros. A professora utiliza esse mesmo mecanismo de abertura e questionamento em suas aulas, recebendo dos alunos informações que vão se desdobrando em associação com os conteúdos de sua disciplina.

A professora questionadora aponta o perigo de tomar o *não-saber* como saber, pela simples habilidade em repetir automaticamente determinada informação, mas esta descolada do conhecimento experienciado. Ela esclarece sobre a necessidade do amadurecimento emocional e intelectual, associados ao verdadeiro saber, este capaz de conviver com o *não-saber*, sua fonte de existência.

Sobre os acontecimentos significativos para o professor em relação ao *não-saber*, o sujeito, então, reflete sobre a experiência de incongruência entre discurso e realidade que, em

geral, ocorrerem na Academia. Recorda-se do doutorado, quando foi questionada sobre seu texto, o que provocou seu amadurecimento, pois se exercitou a escrever sobre o que realmente compreendia e não sobre a teoria pura. Revela que o saber deve ser o resultado da experiência e da reflexão, pois, de outra forma, apresentar-se-á como um *não-saber* disfarçado em saber, trajado em discurso vazio e cheio de faltas - um falso saber, afinal.

Explica como os meios de comunicação, especialmente a *internet*, acabam por destronar o professor de sua função de transmissor de todo saber, pois proporcionam aos alunos acesso praticamente irrestrito às informações. O sujeito apresenta seu ponto de vista sobre a importância da didática como meio de formação do docente, daquele que tem consciência de que não possui o conhecimento total de sua área, e de que os alunos, hoje, têm mais informação que o próprio professor. A compensação da educação eficaz seria, então, a técnica de transmissão do conhecimento, e não mais o conhecimento em si.

A docente fala sobre seu mal-estar nas turmas onde os alunos de Pedagogia são em maior número. Sente que o espaço para o *não-saber* fica comprometido, pois há um comportamento, por parte da maioria dos alunos, de certezas e conhecimento acabado, que enfraquecem sua maneira de expor o conteúdo, ou seja, provocar os alunos na busca e na curiosidade de questões que são colocadas como abertas. O sujeito queixa-se do espaço seguro que alguns alunos do curso de Pedagogia ocupam quando se trata do *não-saber*, pois aponta que as certezas sobre os conhecimentos podem diminuir a capacidade de investigação e crescimento dos estudantes; acrescenta que se sente desconfortável em não achar espaço para seu *não-saber* em certas situações em sala.

A professora questionadora sente-se desconfortável ao ter que lidar com temas fechados, pois sua mobilidade intelectual, sua criatividade parecem ser atravessadas pelo vazio existente provocado pelo *não-saber*.

Sobre como o professor lida com o *não-saber* e os processos utilizados para a possível resolução do professor em sua relação com o *não-saber*, a docente reflete a respeito da impossibilidade de trabalhar com o mesmo material ou a mesma maneira de expor um conteúdo sem atualizar-se ou inovar; para tanto, é necessário romper com o instituído seguro e propor um caminho do não-experimentado. Aponta esse aspecto da docência como um exercício para lidar com o *não-saber*. Suas reflexões apontam para a humildade necessária ao professor para sair em busca de interação com o outro, interação com outras áreas de conhecimento, com o fator que gera conhecimento para enriquecer-se e enriquecer seu

trabalho. Receber o novo, o que vem de fora aparece como possibilidade de renovação e de contato produtivo com o *não-saber*.

O sujeito parece vivenciar o imprevisível, inclusive na sua forma de avaliar os alunos. Nos exercícios em sala de aula, o docente busca surpreender com atividades de irregular intervalo de avaliação e de aleatória valoração. A surpresa e o inesperado vivenciados pela professora em sua atividade pedagógica de apresentação de conteúdos estendem-se até sua forma de atuar com os alunos. O constante planejamento e a segurança das estratégias muito planejadas parecem não fazer falta à prática docente nesse caso.

O *não-saber* surge, assim, como um desafio e instiga o trabalho de pesquisa e de questionamento. Fica evidenciado seu prazer em espiar pelas frestas do desconhecido e o desejo de abrir sempre espaço à curiosidade, que serve como motivação de seu trabalho. A professora questionadora acaba por colocar-se como uma aprendente, junto a seus alunos.

Ao falar sobre o *não-saber* como parte da formação do professor, a professora assinala a importância da preparação das aulas, não somente pela questão de conhecer o conteúdo, mas também como apresentar este conteúdo, como gerar discussão e motivação entre os alunos. Para ela o *não-saber* instiga seu caminho de crescimento na profissão, pois é motor de sua curiosidade e motivação para o planejamento das aulas.

A docente coloca a impossibilidade do saber sem a presença do *não-saber*. Explica que o professor deve questionar-se, refletir sobre suas próprias ideias a respeito do que lê, propor-se a acrescentar sua experiência de vida, relacionada com determinado conteúdo que apresenta em sala. Acrescenta que a docência não se restringe à repetição do conhecimento pronto, mas à reflexão criativa sobre este conhecimento. Para ela, a renovação de suas aulas e de seu trabalho acontece por meio de constante questionamento e busca; ela mesma corrompe suas certezas com base em provocadoras dúvidas a que se propõe.

A docente finaliza suas ideias sobre a formação de professores com a crítica sobre um educador, uma vez que este não deve acreditar na inexistência do *não-saber*, não deve acreditar que sua formação está pronta, pois esta crença pode ser um obstáculo ao seu crescimento pessoal e profissional; um obstáculo ao seu relacionamento com alunos, ao seu relacionamento com o conteúdo; enfim, uma limitação à sua própria maneira de perceber a vida.

Ao falar sobre sua história de vida, o sujeito aponta a experiência com pesquisa desde sua graduação, o que parece ter sido um dos motivos de sua capacidade em lidar com o *não-*

saber. Pode-se acrescentar o fato de que sua independência econômica tenha se dado após sua atuação como professora, pois seu primeiro emprego “de carteira assinada” foi em um colégio de freiras, na disciplina de psicologia da educação, para o curso de Magistério. Depois disso, passa a se interessar por sala de aula e aplicar os questionamentos que aprendeu nos procedimentos metodológicos de sua formação como pesquisadora, com seus alunos.

Em seu discurso, observa-se a dúvida latente em cada afirmação que constrói. Talvez sua formação como pesquisadora, durante sua graduação, mestrado e doutorado, tenha proporcionado a segurança necessária para lidar com o desconhecido e possibilitado sua saída de padrões sociais conhecidos em busca de novas perspectivas. Ser educadora acaba por elevar o sujeito à posição cultural superior à de sua família. O sentimento de *não-saber*, provavelmente, encontra-se embutido no movimento de saída desse sujeito da zona conhecida e segura de suas origens e o direcionada a novos horizontes, ainda não experienciados por seu grupo, mas abertos a sua curiosidade. Suas questões encontram-se abertas a respostas também abertas, seu caminho parece não se fechar, mas alargar-se em possibilidades construídas com base em seu desejo em tocar o *não-saber*, a fim de moldá-lo em formas inovadoras de conhecimento.

A professora questionadora parece reproduzir em seu trabalho a formação que teve como pesquisadora – questionar, duvidar, refletir, rever, revisitar as teorias que explicava em sala. Essas características, provavelmente contribuíram para que seu percurso prosseguisse na carreira acadêmica com o mestrado e doutorado. De origem familiar com pouca formação intelectual, o sujeito passa a desenvolver habilidades e interesses, que acabam por provocar sua ascensão econômica e profissional. A professora alcança seu objetivo de trabalhar com intenso prazer e remuneração segura, apoiada a em premissas reais e verdadeiras, ou seja, a consciência do *não-saber*, juntamente com seu desejo pelo saber despontam como mote de seu desenvolvimento profissional e como ser humano.

CONFISSÃO

*Que esta minha paz e este meu amado silêncio
Não iludam a ninguém
Não é a paz de uma cidade bombardeada e deserta
Nem tampouco a paz compulsória dos cemitérios
Acho-me relativamente feliz
Porque nada de exterior me acontece...
Mas, em mim, na minha alma,
Pressinto que vou ter um terremoto!*

Mário Quintana

CALEIDOSCÓPIO DE VERDADES

Até este ponto de análise, fez-se a opção pela organização e interpretação individualizada das entrevistas, a fim de manter a integridade subjetiva de cada professor em sua complexidade e singularidade. Passa-se agora ao exercício de construção de um discurso que pretende representar “*O professor*” do ensino superior do curso de pedagogia (FE/UnB), o qual, historicamente, foi sendo constituído como um ideal de ego. Será denominado *caleidoscópio de verdades* este momento de articulação das percepções dos sete sujeitos da pesquisa sobre a relação do professor com o *não-saber*.

Com base na teoria psicanalítica - que privilegia a compreensão integrada do sujeito afetivo e racional com a perspectiva da complexidade, de Morin - que dispõe sobre a necessidade da visão sistêmica - propõe-se urdir informações heterogêneas, mas profundamente integradas. O discurso a seguir pretende apresentar o paradoxo do uno e do múltiplo como faces de um mesmo fenômeno, pois, ao se observar a fala individual de cada sujeito, compreende-se que, apesar da existência de experiências únicas e, por vezes, antagônicas, as informações se complementam, fazendo com que, ao final, se perceba uma expressão característica da profissão docente e sua relação com o *não-saber*.

A Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava
igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

Idealizações, projeções e o lugar do *não-saber*

Diante de projeções sociais sobre a figura do professor, este depara-se com a questão da idealização de sua atividade. O sujeito sente-se, não raro, oprimido pelas expectativas sociais e pedagógicas por ter que sustentar projeções parentais ou de autoridade historicamente associadas à manutenção do saber do grupo.

Sobre essa realidade, Freud (1914) compreendeu que para cada grupo de profissionais foi sendo constituído um ideal de ego, baseado em identificações e projeções típicas das relações intersubjetivas. Este ideal tem por objetivo uma vigorosa tentativa de recuperação de estase do grupo, em verdade, uma tentativa de retorno coletivo ao narcisismo primário.

Na educação, as demandas de um comportamento acadêmico onipotente, a necessidade de acesso desmedido a diversos e ilimitados campos do conhecimento provocam, no profissional, sentimentos de desamparo e solidão frente à sua incapacidade de tudo saber. Observa-se que, se no campo da abstração o homem é perfeito, por outro lado, reconhece-se o humano como falível e limitado, ao ter que tratar com a diversidade do conhecimento nas manifestações da realidade. Para esse professor, o *não-saber* encontra-se associado a questões existenciais, as quais permeiam suas reflexões sobre o magistério e, vice-versa, as reflexões sobre sua atividade docente espraia-se pelas considerações sobre a vida. Onde se inicia uma e onde termina a outra?

Observa-se o mal-estar natural em vivenciar o vazio do *não-saber* na atividade docente; então, o professor parte em sua busca incessante pelo conhecimento e, reconhece, não sem certa dor, o *não-saber* como matéria prima de seu trabalho. Há necessidade de o docente tomar consciência de furos, lugares de *não-saber*, com os quais necessita aprender a conviver e incorporar como experiência do Real. Este educador, carente de espaço para reflexão e com capacidade para tirar partido das brechas do absoluto, sofre em sua atuação como mestre, pois reconhecer a falta e aproveitá-la como mote de seu trabalho passa pela consideração de sua falibilidade e incompletude.

Se não houver espaço às considerações de finitude e de limite ao trabalho pedagógico, o sujeito acaba por sobrecarregar-se ao funcionar como professor provedor de ciência e informação, utilizando-se da concepção do ensino bancário, criticado por Paulo Freire, onde o aluno, ocupante do lugar do *não-saber*, apresenta-se como receptáculo ao conhecimento do outro. Na idealização do lugar do mestre, este percebe o aluno como sujeito esvaziado de

conhecimento por ser mais jovem e menos preparado. Quando o professor coloca sua percepção sobre *não-saber*, como espaço ocupado por ele e, compreende o movimento de expansão de conhecimento no paradoxo de encontro entre as duas faces complementares saber/*não-saber*, mesmo assim, afirma seu mal-estar ao apresentar conteúdos que os alunos de alguma forma questionam ou apresentam informações mais atualizadas que o docente.

Diante de um ideal narcísico convertido em ideal de ego da docência, observam-se movimentos pendulares na atuação do professor, ora sentindo-se poderoso frente a alunos submissos ao conhecimento que representa, ora sentindo-se solitário e impotente frente a situações em sala de aula para as quais não encontra respostas. Essas posições extremas afloram apoiadas na relação do sujeito com o *não-saber*, relação esta construída em sua história de vida, e sua constituição como sujeito, resultado do precipitado de experiências de identificações que vieram a formar sua realidade subjetiva.

Pode-se verificar duas posturas distintas de trabalho, que ocorrem em sala de aula: a primeira diz respeito ao desenvolvimento do professor-pesquisador, aquele que investirá, em reflexão e questionamentos, o professor aberto ao desconhecido; na segunda atitude, prevalece a capacidade do professor de transmissão de conteúdos, com o objetivo de difusão do legado cultural, com a finalidade de promoção de uma imagem ideal de homem conveniente à sociedade.

Aponta-se esse aspecto duplo a ser administrado pelo docente. Esse trabalho de conciliação parece ser um fardo, mais emocional que intelectual, para os educadores. Para Mannoni (1989), o erro da educação está no fato de ela estar voltada muito mais para as necessidades da sociedade do que para o indivíduo. Quando se coloca o indivíduo em primeiro plano, não se desconsidera o valor do grupo, no entanto há a tentativa de relativizar a importância das projeções idealizadas sobre a função docente e o abrandamento da função adestradora da educação, que tende a formatar indivíduos ao invés de auxiliar sua constituição singular.

O sujeito afirma que o lugar do *não-saber* é desconhecido pela autoridade universitária. O império acadêmico sustenta-se por meio dos processos de avaliação de competências de alunos e professores, como uma das formas de manutenção do território do conhecimento. O docente, apesar de reconhecer, na teoria, o *não-saber* como espaço a ser ocupado não somente pelo aluno, mas também pelo professor, precisa refletir e exercitar-se a ocupar este lugar durante sua fala. A percepção mais usual é a de que o professor universitário

ocupa o polo do saber instituído, enquanto o outro – o aluno – esvaziado de poder, representaria o polo do *não-saber*. Declara que o desejo pelo desconhecido está soterrado pela educação tradicional, expondo, então, a contradição existente na Universidade e em outras instituições de ensino – que, por um lado, instiga o ser humano à busca do conhecimento e, por outro, confirma o saber constituído como forma única de caminhar no mundo.

O questionamento, a dúvida e a mudança - filhos ilegítimos do *não-saber* - parecem não encontrar espaço nas certezas acadêmicas. O sujeito compreende o *não-saber* como forma de perceber o mundo que escapa à compreensão paradigmática e dominante de cada época, e que serve como fronteira segura e protetora ao ser humano. Como o professor pode se comportar, de forma criativa, diante do espaço de onipotência da tradição?

Utilizar, então, termos como “*humildade pedagógica*”, “*lidar com incertezas*”, “*experiências novas*”, “*gestão da ignorância*”, “*aventura*” a fim de minimizar o mal-estar na sua relação com o *não-saber*, que acaba por escapulir em sua fala. É necessário eufemizar a falta, a fim de ser possível lidar com algo maior e mais complexo que sua capacidade de compreensão intelectual. O professor lança mão de metáforas, de analogias, de poemas e do lúdico, a fim de estender sua visão além dos muros da escola e alcançar algo maior – o significado da vida.

Em sua atividade, há momentos em que percebe a ignorância de forma impessoal - o próprio desconhecido - em outros momentos, identifica-se com saber e *não-saber*, encontrando nessa ocasião sentimentos de onipotência e impotência em relação à atividade docente, como citados por Blanchard-Laville (2005). No primeiro caso, as projeções idealizantes dos alunos quase fazem o professor elevar-se acima da terra; no segundo, a incompetência docente se manifesta de modo crescente e debaixo de projeções persecutórias que emanam dos alunos. *Esses estados extremos designam os dois polos do eixo narcísico em torno do qual o professor é levado a oscilar. De um lado, ei-lo com a sensação de poder, mesmo de onipotência* (p.143); de outro, ele se sente em déficit narcísico, podendo mesmo perder o equilíbrio e ser levado a interromper a aula, ou até mesmo seu magistério.

A ambiguidade afetiva em seu par antiético - amor/ódio, surge na relação do professor com o *não-saber*, ao fazer despontar, em suas reflexões, o reconhecimento de que o desenvolvimento do saber depende da consciência que tiver sobre sua ignorância e sobre a falta inerente à sua profissão – afinal, o *não-saber* será o leito que receberá o fluir do seu saber.

De acordo com Freud (1915), pode-se afirmar, diante da fala do professor, que passa a ser uma questão de maturidade emocional o processo de transformação do *não-saber* em saber, uma forma de sublimação e um dos quatro destinos da pulsão. Portanto, o amor - pulsão que anda de par com seu contrário - e o ódio aparecem sob nova roupagem, o saber e o *não-saber*, que comparecem juntos, orientados para um mesmo objeto e fim, qual seja, a constituição do sujeito experiência do ego com o mundo objetivo. Esse viver produz, não raro, a reedição da experiência de ambivalência afetiva primitiva, sobrecarga com a qual o professor deverá estar preparado para lidar. A queixa faz-se presente, quando o sujeito, com base na experiência de ambivalência afetiva reeditada, percebe-se pouco diferenciado ou mesmo fundido ao objeto, o chamado processo de identificação narcísica. O mal-estar, na relação do professor com o *não-saber*, ocorre na ocasião em que professor sente-se o próprio objeto amado que lhe causa prazer – o saber, provocando momentos de elação do ego; ou odiado – quando se identifica com o *não-saber*, fonte de seu desprazer, provocando crises de melancolia ou depressão, quando o ideal do eu volta-se contra o Eu e o culpa e o invalida, de forma que o Eu se sente esvaziado e impotente.

O ponto de equilíbrio no trabalho pedagógico parece ser encontrado quando o docente é capaz de entrar em contato com o desprazer – o *não-saber*, a fim de ter acesso ao segundo momento - o saber, que vem promover a sensação de bem-estar e segurança necessária para o Eu. Para tanto, deve ser necessário que a constituição desse ego tenha ocorrido de forma satisfatória, pois, de outro modo, é grande a chance de um ego fragilizado e/ou imaturo, por conta de eventos estressores, paralisar-se no primeiro movimento desagradável de encontro com o desconhecido, com o (seu) *não-saber*. Não sendo capaz de avançar para a segunda instância - de transformação do *não-saber* em pulsão epistemofílica - ou seja, em processos de produção de conhecimento, passa então a identificar-se, primitivamente, com objetos amados ou odiados, dependendo de sua história de vida, o que irá afetar sua atuação docente.

A capacidade empática e a fluidez na troca de papéis

A obra de Freud, quando se refere ao processo de identificação, traz a definição de um processo pelo qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade ou um atributo do outro e transforma-se, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. Assim sendo, a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. Este é o princípio que explica a constituição do Eu, um período onde o sujeito emprega mecanismos de

introjeção, como incorporação de atributos como uma forma de amar; e de projeção, uma forma de odiar, como estratégia de expulsar de si o que não está de acordo com os princípios vigentes no grupo ao qual pertence. (LAPLANCHE, 1996).

Verifica-se na fala do professor seu sofrimento em situações nas quais se sente identificado com as projeções dos alunos sobre a sua função de doutor do saber. Sobrecarrega-se, responsabiliza-se além de suas possibilidades e culpa-se por não atender as fantasias de onipotência, que pertencem à ordem do educar. Para Freud (1921, p. 169), “a identificação ocupou o lugar da escolha do objeto, a escolha de objeto retornou à identificação; [...] ocorre frequentemente que a escolha de objeto se torne de novo uma identificação, e portanto o ego se apropria das qualidades do objeto”. Destarte, observa-se que o professor, por algum motivo fragilizado em sua função, passa a representar sua impotência transvestida em onipotência, o próprio saber – instrumento de valor e poder em nossa sociedade.

Em sala de aula, o professor aponta o mal-estar em lidar com o *não-saber* em relação às diferenças existentes na formação prévia dos alunos que chegam em suas aulas. O sujeito indica a situação de incerteza do trabalho pedagógico em como lidar com a diversidade de contextos encontrados em cada turma com que vai trabalhar. A reação, a motivação e o rendimento de cada grupo de estudantes vem mostrar a impossibilidade de aulas ou ações idênticas, advindas do professor em relação à heterogeneidade humana, que acontece em sala de aula. O professor acrescenta que seu mal-estar em não saber, muitas vezes, ocorre quando se questiona como alcançar seus alunos em termos motivacionais e em termos de amplificação de sentido e significado de conteúdos apoiados na teoria.

O sujeito assinala a complexidade existente em resolver conflitos entre alunos - a harmonização de pontos de vista em sala de aula. O *não-saber* surge como o espaço de incógnita sobre as relações humanas a ser trabalhado pelo professor, espaço perpassado por questões subjetivas e interrelacionais, onde a falta parece estar pulsante. O professor esforça-se por compreender o outro e integrá-lo ao trabalho em sala de aula, amenizando arestas e associando pontos de vistas, aparentemente, divergentes. O humano, como fenômeno do *não-saber*, parece exigir potências suprahumanas para lidar.

Quanto ao aspecto relacional - professor-alunos e alunos-alunos - observa-se a relevância do trabalho pedagógico nos processos de socialização e subjetivação, os quais, apesar de representarem pares de opostos, também funcionam complementarmente ao serem

desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Assim, o processo de interação social exige por parte do docente reconhecimento da alteridade, não apenas para constituição da sociedade, como também para a constituição do sujeito, que necessita reconhecer essa alteridade em si e no outro, a fim de ultrapassar os limites do narcisismo, condição para o desenvolvimento de suas potencialidades criativas (FREUD, 1923; 1930). Esse é um árduo campo do *não-saber* no trabalho pedagógico, expresso pela imprevisibilidade e alteridade do fenômeno humano, pois exige do professor maturidade emocional e autoconhecimento para lidar com questões da subjetividade constitutiva de um grupo que, ao relacionar e relacionar-se com o saber/*não-saber*, projeta na figura do professor fantasias de onipotência ou impotência de suas próprias experiências pregressas. Cabe, então, ao professor, ser capaz de acolher projeções, sem, no entanto, vivenciá-las como realidade - tanto no prazer narcísico de desejo pelo poder e controle, quanto por sua experiência de castração e seus sentimentos de impotência e incompletude.

O professor destaca, também, seu incômodo ao entrar em contato com possíveis enganos, erros ou falhas no planejamento ou execução de suas aulas. O docente, quando se apresenta como fonte e provedor de conhecimento, experimenta o aumento de sentimento de responsabilidade frente às demonstrações de dúvida ou questionamento dos alunos. Pontua o incômodo na presença do excesso de questionamentos apresentados por alunos, quando é posto à prova em sua "*humildade*", ao ter que reconhecer que não sabe, ou, como prefere afirmar, *ainda* não sabe. Tem consciência de que o lugar que ocupa - o do saber - pode ser relativizado, mas, em sua prática, não se permite falhar ou faltar. A fantasia da onipotência parece desfazer-se em cada momento de frustração em sala: errar, esquecer-se, ficar em dúvida atingem a ferida narcísica, a fim de despertá-lo do sonho de idealização da função docente: o tudo saber. O seu mal-estar explicita-se quando julga não conseguir desenvolver adequadamente determinado conteúdo; então passa a sentir mais intensamente o desconforto da falta e do *não-saber*, dirigido então a como administrar adequadamente o conteúdo, o tempo disponível, ou o tipo de discussão a ser desenvolvida com os alunos. Acaba por concluir, em forma de pergunta a si mesmo, que talvez seja a busca que lhe interesse mais do que a apresentação idealizada do conteúdo. De outra forma, estaria evitando a explanação de conteúdos novos em suas aulas, fato que não ocorre.

Observa-se, no movimento de busca de conhecimento do professor, mecanismos de sublimação e formação reativa, que parecem resultar em comportamentos idênticos; mas, a

causa de busca não é provocada pelos mesmos processos. No primeiro caso, no processo de sublimação, o sujeito tem consciência de sua falibilidade e da falta inerente à condição humana. Em seu trabalho docente, o professor interage com o *não-saber*, não o evita; desta forma, utiliza-o como matéria prima e alavanca às novas descobertas e à produção de outros saberes, a pulsão de morte – a êxtase, que o organismo busca por meio da estagnação, é transformada em pulsão de vida pela força de *Eros*. Na segunda estratégia, considerada um mecanismo de defesa, a formação reativa, ao contrário do primeiro funcionamento, recebe a pulsão e a morte mais intensamente que a pulsão de vida, pois o sujeito apresenta-se resistente à mudança, mesmo que, aparentemente, esteja lidando com o *não-saber*. Observa-se o fato de que no segundo caso, há, provavelmente, o mal-estar do professor: angústia, ansiedade e projeções persecutórias nos alunos e colegas, que vem assolar seu trabalho. Na formação reativa, defensivamente, o professor transveste-se de promotor de transgressões e inovações - a personificação do sujeito aberto a ideias e ao outro. Entretanto, em seu mundo, o Eu pressente-se amedrontado e resistente às verdadeiras situações de acesso ao *não-saber*, aparentando uma falsa capacidade de enfrentamento do desconhecido, muito mais como um sintoma de neurose – ao repetir sentimentos de devastação e desamparo frente a mudanças - que um funcionamento maduro de ego, relativamente preparado para lidar com o inesperado.

Acrescenta-se o perigo apontado pelo docente de tomar o *não-saber* como saber, baseado na simples habilidade de repetir automaticamente determinada informação, mas que está descolada do conhecimento experienciado. O professor esclarece a necessidade do amadurecimento emocional e intelectual, associados ao verdadeiro saber, capaz de conviver com o *não-saber*, sua fonte de existência. O professor assinala a limitação provocada pelo próprio trabalho pedagógico na instituição - a área de conhecimento específica à qual cada docente se dedica, que pode gerar um estreitamento de visão de mundo. Essa restrição pode ser um dos elementos provocadores de percepções sobre *não-saberes*, cabendo ao professor - que se permite estar em contato com essa percepção - buscar saberes que despontam em outras áreas de conhecimento, saberes estes que podem enriquecer a área de conhecimento do educador.

O docente aborda, então, a dificuldade em manter-se atualizado para a sala de aula, frente às informações oferecidas pelas novas mídias, a todos que pesquisam ou procuram conhecimentos de forma independente das oferecidas pelas instituições de ensino. Afirma que o professor já não é a única fonte de informação; logo, necessita abrir-se a intensas trocas e ao

intercâmbio de informações em sala, ao invés de manter-se na posição ortodoxa de simples transmissor de conhecimento. O campo do *não-saber*, na atualidade, parece explicitar-se mais continuamente, pois o aluno - anteriormente receptáculo de conhecimento - passa a apresentar-se como propagador de novas ideias e conteúdos, às vezes, mais atualizados do que o professor, este ainda preso ao livro didático. O sujeito percebe a riqueza que há na interação humana, com fins de produção de conhecimento, quando o ser humano consegue negar ou questionar as certezas e os lugares seguros. O professor lança mão desse procedimento de abertura e do questionamento em suas aulas e passa a receber dos alunos informações que vão se desdobrando em interessantes associações com os conteúdos de sua disciplina.

Ao tratar sobre avaliação, remete-se à questão do superego, mais especificamente do ideal de ego, constituído historicamente por esse grupo de profissionais da educação. Ao lembrar Freud (1914, p. 98), quando afirma que o ideal de ego nada mais “é que o substituto do narcisismo perdido de sua infância; quando nessa época, ele era seu próprio Ideal”, percebe-se no professor o exercício emocional necessário para descolar-se de modelos parentais de julgamento, modelos estes que reverberam pela instituição de ensino em forma de projeções e identificações que, não raro, obrigam professores a assumirem o papel de juízes intransigentes junto a seus alunos.

O professor coloca, então, a dificuldade de perceber verdadeiramente o processo de aprendizagem na avaliação convencional. Diante da dificuldade da experiência desse *não-saber*, o professor prefere, muitas vezes, verificar a capacidade criativa de seus alunos e valorizar a habilidade argumentativa da turma. A avaliação é apontada como um lugar especial para seu *não-saber*, pois, diante da proposta de o docente desenvolver e dar espaço à criatividade surge a questão de escolha de parâmetros capazes de dar conta da avaliação do trabalho dos alunos. Tal *não-saber* parece estar associado, nesse ponto, à questão de julgamento de certo e errado sobre a produção dos alunos, o que não caberia ao avaliar o processo de criação. Observa-se a dificuldade de o professor sair de padrões estereotipados de avaliação tradicional, ao desembocar em procedimentos ainda estranhos à produção acadêmica geral.

Ao tratar sobre narcisismo e docência, é bom ressaltar a diferença existente entre processos de identificação e processos empáticos, sendo o primeiro referente a um ego, provavelmente imaturo ou ferido, que mantém um funcionamento rígido como defesa; e o segundo, referente a um ego que pode permitir-se à troca de lugar com o outro, sem temer a

ameaça de invasão do outro ou perda de identidade. Para Freud (1921), a empatia, apesar de ser proveniente da identificação primária - processo que ocorre em fase anterior à diferenciação do objeto, susta-se pela comunicação direta e afetiva entre os sujeitos já diferenciados, a fim de propiciar a compreensão do ego alheio.

Com base em sua capacidade de diferenciação entre o Eu e o Outro, entre o Eu e a projeção do Outro sobre a função docente, verifica-se o professor em atitude espontânea e aberta, colocando-se em posição empática na relação professor-aluno, com o objetivo de construir uma ponte entre *não-saber* e saber ao buscar formas diversas e atividades práticas, a fim de trazer aos alunos a compreensão de alguns conteúdos. O docente faz associações entre teoria e prática, teoria e vida, oferecendo a seus alunos sua própria experiência de vida.

Ao relativizar seu saber, relativiza seu *não-saber* e o próprio *não-saber* do aluno, o que acaba por permitir fluidez entre esses polos. A valorização do perguntar do aluno parece reverberar, no processo educacional, em sua própria curiosidade e abertura ao *não-saber*, passando a utilizar a argumentação tanto para si quanto para seus alunos, tornando o colóquio um mecanismo intenso de interação entre professor e aluno e uma construção eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Consegue flexibilizar a rígida estrutura geradora de mal-estar em relação à questão do lugar do professor na hierarquia acadêmica, ou seja, o lugar de detentor do saber.

Sob a face inovadora, o professor passa, então, a trabalhar o *não-saber* em sala de forma construtiva. O docente utiliza o campo do desconhecido e a angústia dos alunos para a provocação necessária à curiosidade epistemofílica, para o desejo de construção do saber. "Desestabilização", "transgressão", "desafio" são termos utilizados a fim de descrever sua atitude em relação à prática docente, enquanto sua fala é permeada pela tentativa de rompimento com o estabelecido, com as regras e os rituais acadêmicos e desafiar os alunos a saírem da zona de conforto do saber e irem em direção ao *não-saber*. Critica a repetição de conteúdos sem o espaço devido à reflexão e à criatividade, aqui o *não-saber* está representado pela capacidade de o professor e os alunos ousarem e largarem sua imaginação além de questões preestabelecidas, saírem da zona de conforto e mergulharem no desconhecido.

Observa-se no professor, que suporta a desestabilização de seu lugar e dos conteúdos prontos, que este se sente seguro na troca de papéis, flexibiliza sua posição ao aceitar o pensamento do outro, a dúvida, a idéia, que transgride, que vem de fora e de si mesmo. De certa forma, este professor continua em contato com seu lado aluno – o papel de aprendiz,

aquele que tem curiosidade aberta ao novo, sem sentir-se diminuído nesse lugar, o qual não identifica como lugar do *não-saber*. Ao não sofrer com identificações primitivas associadas a amor ou ódio em suas relações objetivas, o professor sente-se capaz de administrar a diversidade, o inusitado e o desconhecido de forma madura e com menos sentimentos de ameaça ao Eu. A pulsão de vida provoca o rompimento da estase, promovido pela institucionalização da cultura no sujeito, sem que este se sinta aniquilado pela mudança.

Tradição *versus* Transgressão na docência do *não-saber*

Para a humanidade, em geral, e para cada indivíduo em particular, a vida, por vezes, torna-se difícil de suportar e compreender. A cultura impõe-lhe uma quantidade de privações com que tem que lidar, produzindo um nível razoável de ansiedade. Então, se por um lado, a civilização o protege contra suas próprias forças instintivas, por outro, coíbe seu impulso criativo, limitando-o em comportamentos considerados adequados pelo Outro. Freud (1930) reclama que, muito do impulso criativo, escondeu-se sob as vestes pesadas da civilização. O superego individual ou de grupo, responsável pela administração das leis externas e internas, bloqueia, muitas vezes, possibilidades de realizações culturais ou de outra natureza por sua falta de flexibilidade.

Destarte, a cultura é transmitida formalmente como instrumento de manutenção da ordem e da segurança do grupo. Essa passagem de conhecimentos, tradições, normas, valores e comportamentos é mais especificamente exercitada nas instituições de ensino. Observa-se, então, a relação do superego com a questão da manutenção e do desenvolvimento da cultura, e como o sujeito consegue burlar as rígidas normas introjetadas e seguir adiante criando, apesar da existência de leis que cerceiam a entrada do *não-saber*, como uma forma de ameaça ao saber constituído, a roupagem moderna para antigos *tabus*.

O professor declara que a educação carece do “*tesão*” pelo desconhecido, expondo então, a contradição existente na Universidade e em outras instituições de ensino – que, por um lado, instiga o ser humano à busca do conhecimento e, por outro, confirma o conhecimento instituído como forma única de caminhar no mundo. Com base em sua consideração sobre a História da Educação, o professor reflete sobre a cultura existente em nossa época, herdeira da educação escolástica, em que a reflexão e as novas proposições são criticadas como transgressão à autoridade.

O docente traz metáforas sobre o navegar em águas conhecidas e desconhecidas e sobre as lutas orientais, que utilizam a força do oponente a favor de si mesmo, a fim de ilustrar sua relação com o *não-saber*. As imagens que esse docente apresenta são, provavelmente, uma tentativa de conciliação de ambiguidades existentes entre o receio do desconhecido e o desejo de conhecer, enfim, a luta do ser humano para conduzir-se frente às demandas da vida. O professor sente-se chamado para um jogo, quando é confrontado com o *não-saber*. Traz o esporte como outra metáfora para a vida - onde o adversário é o próprio *não-saber* - e o jogo tem o objetivo o decifrar regras desconhecidas. O docente passa, então, a considerar a sala de aula o campo para esse evento – a luta pelo poder. Ele aponta a pedagogia e outras áreas de conhecimento das ciências humanas como lugar privilegiado ao embate entre sujeitos que pretendem “*ter*” o saber. O sujeito propõe que a maleabilidade e a instabilidade do objeto de estudo das ciências moles - o fenômeno humano - seja o gerador de disputas. Isto ocorre por não haver uma resposta única às questões humanas; os protagonistas da construção dos saberes, entretanto, teimam no desejo de determinar a verdade e acabam enredados pelo jogo de poder.

O professor relata experiências em que foi surpreendido pela criatividade de seus alunos, mostra-se curioso e acaba por deliciar-se com a oportunidade de experimentar algo que não faz parte de seu repertório acadêmico. O desafio do *não-saber* dá oportunidade à nova experiência e ao enriquecimento da atuação do docente. Ele discorre, então, sobre situações em que experimentou intenso conflito - seu próprio desejo e temor em transgredir. Assusta-se, até hoje, com a descoberta de que ainda não há conhecimento real sobre si mesmo, sobre suas certezas em relação ao trabalho criativo. Quando vê seu espaço transgressor ocupado pelo estudante, sente certo estranhamento ao lidar com o lugar do tradicionalismo e ter que se haver com a face do *magister militum* em si e, conseqüentemente, em seu trabalho. Há momentos, ao recorrer às metodologias em sala de aula, que não incluem a tradicional aula expositiva, em que os alunos questionam suas práticas. Destarte, o sujeito sofre as conseqüências de sua visão emancipadora e transgressora, a qual muitos alunos pouco reconhecem como válida. O lugar do *não-saber* desponta como o lugar de não reconhecimento pelo novo e o sujeito aponta seu mal-estar ao verificar a rejeição que a mudança de um paradigma provoca, ao mexer com estruturas preestabelecidas do ensino.

Como experiência dolorosa, o docente passa a relatar a rejeição dos colegas de trabalho quando propõe a introduzir novas metodologias em suas aulas, quando vivencia

descrédito e discriminação por parte de outros professores que não compreendem sua proposta de trabalho. O *não-saber* é colocado então, como rejeição ao novo, por parte do quadro de docentes, por sentir o seu saber instituído colocado em questão. O professor sente que os colegas o colocam no lugar do *não-saber*, identificando-o como transgressor ao negar o conhecimento consagrado. O sujeito sente-se deslocado e descolado do grupo e parece ser um desafio à manutenção da própria identidade e atividade profissional o fato de ver-se rejeitado ou questionado pelos pares.

Apesar de considerar o livro didático uma segurança e necessidade, acredita que seja, igualmente, uma prisão. Aponta a necessidade de os professores terem consciência do perigo existente nos extremos – ao seguirem somente o programa podem perder-se em estreiteza de ideias; ao desviarem-se em demasia desse mesmo programa e abrirem muitas questões e espaço para os alunos, poderá haver perda dos objetivos propostos pela disciplina.

No avesso do livro didático, o professor aponta a dinamicidade dos conteúdos, e como os alunos mais interessados buscam conhecimentos por meio do acesso às novas tecnologias midiáticas, para além dos livros indicados e dos trabalhos propostos em sala pelo professor logo, o problema está em como gerir a ignorância relativa do professor frente ao fluxo ininterrupto de informações, as quais os alunos, em seus diferentes interesses, capacidades e tipos de aprendizagem irão apresentar em sala, em forma de diversidade de conhecimentos. Por conta desse aspecto, o docente aponta o perigo em repetir teorias prontas sem gerar questionamentos, dúvidas ou discussão. O professor, como mero reproduzidor de informações, é o ponto que esse sujeito deseja evitar. Mostrar-se aberto ao questionamento em suas aulas, oferece oportunidade de receber dos alunos informações que vão se desdobrando em associação com os conteúdos de sua disciplina.

O docente acrescenta ao problema de repetição de conteúdos, tomar o *não-saber* como saber, baseado na simples habilidade de repetir automaticamente determinada informação descolada do conhecimento experienciado. O docente esclarece a necessidade do amadurecimento emocional e intelectual associados ao verdadeiro saber, este capaz de conviver com o *não-saber*. Sente-se desconfortável ao ter que lidar com temas fechados, pois para ele, esse seria a face mais tradicional do ensino; para alcançar a inovação no processo educacional ele alerta que é necessário romper com o instituído seguro e propor-se o caminho do inusitado.

Sobre os mecanismos que pretendem manter o sujeito em ambiente interno e externo conhecidos, pode-se considerar a compulsão à repetição como estratégia inconsciente pela busca de prazer unida à pulsão de morte, que leva o indivíduo a extrair bem-estar da inércia mental e da permanência no nada – princípio do Nirvana, ou seja, na ausência de estímulos que venham a causar aumento de tensão no sistema. Nesse aspecto, define-se o nada, como aquele lugar sem demandas à mudança.

A pulsão de morte (FREUD, 1920) também é considerada como o combustível que alimenta a severidade superegoica, aquela que visa preservar a lei e os valores vigentes em uma sociedade, exigindo de seus integrantes obediência ao instituído. Destarte, a conjunção entre a pulsão de morte e o princípio do prazer dentro do universo do superego abre à compreensão o funcionamento do ideal de ego, ou seja, o agente crítico vale-se da ambição narcisista do ego de ser perfeito como seus ideais, exigindo dele a realização de feitos impossíveis. O ego, por conta de suas fragilidades, sucumbe às demandas do superego, e, por não ser capaz de atingir a perfeição em suas realizações - por sua incompetência e não por impossibilidade real - acaba por encaminhar-se à autodestruição, cumprindo assim o destino traçado pela pulsão de morte, a atuação da autoridade superegoica do saber constituído. Esta surge, então, como forma de realização de um ego fragilizado por demandas externas e internas de poder e perfeição.

Para Freud (1920), a tendência dominante da vida mental é o esforço para reduzir, para manter constante ou para remover a tensão interna devido aos estímulos – o princípio de Nirvana, tendência esta que se encontra expressa no princípio do prazer, e o reconhecimento desse fato constitui uma das razões para acreditar na existência do instinto de morte. Por um lado, a compulsão à repetição é uma maneira que o organismo apresenta de economizar energia e manter-se em funcionamento, exigindo o mínimo do sistema; por outro lado, o recalçamento de conteúdos arcaicos, associados ao recalçamento de conteúdos pessoais atingem o funcionamento do superego e ideal de ego dos professores, o que acaba por colocar o sujeito em sofrimento, pois que a vida mental também exige o funcionamento de *Eros*, aquele que agrega, cria e transforma.

O saber repetido passa a ser a maneira segura de não sobrecarregar um ego fragilizado, em busca de realizações idealizadas, por um superego sádico. A compulsão à repetição, nesse caso, tem a função de manter a homeostase tanto do sistema externo - o grupo - quanto do sistema interno - o professor. A evitação no contato com o *não-saber* parece proporcionar ao

Eu o apaziguamento de conflitos que, de outra forma, enviariam o sujeito a experimentar sentimentos de incompletude e fracasso, que estariam acima de sua capacidade de elaboração. Passa-se então à questão seguinte, como lidar com as pulsões de vida e de morte ante o projeto de construção de conhecimento com base na relação com o *não-saber*?

O professor utiliza para si o mesmo princípio que emprega para seus alunos - utiliza a expressão "*ainda*" a fim de apaziguar o mal-estar em relação ao *não-saber* ao tratar o processo de contato com o desconhecido de uma maneira fluida e processual. O professor coloca, então, o trabalho pedagógico como um procedimento vivo e não uma "*coisa*" estanque, imutável e certa. A construção do conhecimento parte de *não-saberes* individuais e compartilhados, onde a avaliação deve ser considerada como momentos parciais de um processo de evolução, de passagem de *não-saberes* a saberes, que irão provocar novos *não-saberes* a descortinar outros saberes.

O professor afirma que existe um exercício constante em não se colocar no local do saber pronto e intocável, característico das universidades, e trabalha com o objetivo de conciliação entre a criatividade e a tradição. Apesar de certo grau de sofrimento e de sobrecarga emocional, o professor busca consolo ao afirmar para si mesmo que mudanças causam mal-estar e que os processos de crescimento ocorrem, usualmente, com dor. Mesmo com consciência dos mecanismos de proteção à entrada do *Novo* que regem a academia, o professor não consegue evitar sofrer as consequências de sua visão emancipadora e transgressora de aprendizagem. O lugar do *não-saber* desponta como lugar de não reconhecimento pelo antigo. Aponta, então, tanto alunos como professores, sujeitos resistentes à inovação e à criatividade e mostra a sala de aula marcada pelo compromisso silencioso de manutenção do *status quo* de conteúdos e metodologias, que funcionam como estruturas que garantem a tradição sobre a inovação, a ordem sobre o caos.

Parece ser necessário um período de amadurecimento e preparação para que haja assimilação de um novo conteúdo científico pela sociedade. Certos paradigmas organizadores das práticas sociais, ao serem tocados pelo novo saber, acabam por transformar o funcionamento de grupos específicos, o que vem gerar sentimentos de insegurança e instabilidade entre os sujeitos, que representam a parte mais conservadora da instituição educacional. Para que o meio social se sinta protegido e seguro, a ponto de integrar a nova informação e utilizá-la a seu favor, observa-se que ocorre uma modificação na representação sobre aquele conteúdo, que se inicia desde as camadas mais individuais até conseguir atingir o

grupo, como um todo. Esse processo pode ser moroso e dolorido para quem investe na mudança.

O movimento de aceitação do novo compara-se ao “*assassinato*” do conhecimento provedor e mantenedor de vida. Para alguns sujeitos, provavelmente por conta de sua história, a experiência da ativação de forças agressivas, necessárias à destruição do *Velho*, para o segundo momento de ato criativo do novo, pode ser ameaçadora por demais, fixando o indivíduo na manutenção do *status quo* do saber constituído; nesse caso, pode-se verificar a força da pulsão de morte sobre a pulsão de vida. Para outros sujeitos, a pulsão de vida encontra-se prevalente à pulsão de morte; a morte do *Velho* e a criação do novo pode não ser um ato ameaçador à integridade do Eu, fazendo com que este professor seja capaz de percorrer internamente seus sentimentos de culpa e desamparo frente à autonomia necessária em relação ao grupo, no processo criativo de mergulho no *não-saber* e posterior emergência, em sua consciência de novos saberes.

Para tanto, é necessário o questionamento, a dúvida e a mudança - filhos ilegítimos do *não-saber*- encontrarem espaço na sociedade das certezas. O professor compreende o *não-saber* como forma de perceber o mundo que escapa à compreensão paradigmática e dominante de cada época e que serve como fronteira segura e protetora ao ser humano. Ele aponta, como essencial ao desenvolvimento do conhecimento, a presença constante de perguntas, tanto quanto a elaboração de respostas.

O professor que se relaciona com o *não-saber* fala sobre seu sentimento de não-pertencimento, de não identificação com o sistema educacional tradicional. Sua inquietação, no entanto, não cessa mesmo no processo de diferenciação, que se propõe com o meio, que representa o instituído. Reconhece o sofrimento no movimento de transgressão em relação à instituição na qual trabalha, mas resolve pagar o preço e, de alguma forma, suportar a angústia, a fim de usufruir da liberdade que necessita para desenvolver seu trabalho de forma criativa. Contrapondo-se à consciência do sofrimento, há o prazer em desafiar o instituído, em romper estruturas cristalizadas do aprender e do transmitir conhecimento.

Na sua obra *Totem e Tabu* (1921), Freud explica como a criação da cultura e da civilização tiveram início, paradoxalmente, como a maior transgressão da humanidade, o ato de extrema agressão, o assassinato do pai primevo da horda pelo grupo de filhos e o triunfo sobre esse pai. Esse crime deixou traços inerradicáveis na história da humanidade, em cuja base a Psicanálise toma como referência a construção da religião, da moralidade e da cultura.

Nessa obra é descrito o pacto dos irmãos que se unem para assassinar o pai, instaurando assim, entre eles, uma ordem simbólica.

Os homens passaram a organizarem-se e a estruturarem-se após os interditos fundamentais e fundantes da cultura, uma ordem social baseada em duas interdições: proibição do incesto e a interdição de matar o animal totêmico, aquele que simbolizava o pai. Os dois tabus são resultantes do sentimento de culpa filial e correspondem aos dois desejos recalçados do complexo de Édipo. Pode-se perceber que com base nos interditos iniciais, outros, simbólicos se desenrolam. No caso da educação, verifica-se o pai primevo/superego assassinado, projetado no saber instituído, enquanto que o *não-saber*, o novo, o que nasce representa o jovem filho que deseja e realiza a morte do *Velho*.

O grupo substitui o assassinato do pai primevo pela adoração a um animal totêmico, depois por deuses, por reis, finalmente pelo Deus único e pelo próprio conhecimento e a ciência - formas simbólicas do poder divino no homem. A sublimação maior da pulsão agressiva é a própria introjeção do saber supremo, que antes se encontrava nos céus e desce à Terra em forma de *não-saber* a ser devorado pelos homens e transformado em ciência.

Conclui-se que a morte do *Velho* exige a experiência de passagem dolorosa de um intenso desejo agressivo do conhecido em relação ao desconhecido – da consciência sobre o inconsciente, para um desejo socializado de criação de cultura, que jamais será totalmente satisfeito. A entrada na cultura ocorre por meio do encontro entre pulsão de morte e pulsão de vida, entre devorar, destruir e criar, reencenando o eterno ciclo da natureza de *morte-vida-morte*.

Nesse torvelinho de forças destrutivas e criativas, o docente tem consciência dos processos subjetivos da vida – como sua imprevisibilidade e inconstância, o que faz com que desenvolva a percepção sobre suas limitações pessoais, seus desejos e angústias em lidar com tais processos. O anseio de liberdade e a expressão criativa parecem proporcionar ao sujeito o movimento necessário em direção ao *não-saber*. Nas declarações de assombro e surpresa diante das sincronias e diacronias que a vida apresenta independe do planejamento e da razão, o sujeito percebe as contradições no entretecer do fenômeno humano.

Apesar de falar sobre seu mal-estar quando não alcança questões colocadas pelo aluno, o professor parece não ter dificuldades em lidar com o inusitado em sala de aula. Sua fala realista apresenta a perspectiva da incapacidade do ser humano em abarcar o todo – a união dos saberes e não-saberes. Os sentimentos que permeiam a experiência do *não-saber* parecem

ser o prazer pelo desafio, a curiosidade de entrar em contato com o novo e a chance infinita de troca com alunos e com colegas. O sujeito afirma que a vaidade docente pode ser utilizada a favor da formação docente, pois são sentimentos que reforçam a atuação de quem busca a perfeição, a maestria dos conteúdos a serem transmitidos. Desta forma, o *não-saber*, ao incomodar a vaidade do Eu, desperta seu desejo de expansão do conhecimento, provocando no profissional da educação o romper com suas limitações, conseqüentemente, romper com o saber instituído em busca de novos saberes. Paradoxalmente, acaba-se por verificar a ocorrência de processos narcísicos colocados a serviço do Outro.

O docente, por meio de sua postura indagadora e argumentativa, abre espaço para a percepção multifacetada da realidade dos saberes e deslumbra-se, mesmo nos momentos de reconhecimento do seu *não-saber*, com a possibilidade de expansão do saber; propõe então, o contato organizado com esferas crescentes e intermediárias entre *não-saber* e saber, sempre em busca novos conhecimentos, aprofundando os saberes que já possui ou mesmo penetrando em novas áreas. O *não-saber* propicia a este professor movimentos de busca e de criatividade; por outro lado, o princípio de realidade o socorre, fazendo com que perceba a necessidade de criar limites à sua busca, dimensionando tempo e assuntos para cada fase de trabalho da sua vida.

Formação do professor e história de vida – para além do dito e do vislumbrado...

Em sua obra *Introdução ao Narcisismo*, Freud (1914) aponta a continuidade na vida psíquica entre gerações, reforçando questões já esboçadas em *Totem e Tabu* (1913), quando trata o sentimento de culpa como organizador da cultura, e aponta a dimensão do assujeitamento a uma corrente geracional como elo da transmissão, o que evidencia uma preocupação pelo contexto da intersubjetividade na vida psíquica individual. Freud desenvolve a atribuição de lugares e os significantes presentes no processo de transmissão onde o filho é o herdeiro dos sonhos e desejos não realizados de seus pais, ponto a partir do qual o sujeito deve, em seu processo de constituição, tomar o sentido de seu próprio desejo em relação ao desejo de seus genitores e antepassados.

Em *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1920), Freud aponta como as identificações constituem a base narcísica-constitutiva para que haja o sentimento de pertença grupal-comunitário, uma das formas de manifestação de *Eros*. Este mesmo processo vai gerar a possibilidade de transmissão entre as gerações de valores, crenças e diversos saberes que

asseguram a continuidade do grupo e de determinada cultura como a tradição. Existem, entretanto, além da comunicação objetiva da linguagem oral, a comunicação de experiências via inconsciente, quando o sujeito impregna sua fala de conteúdos vividos e talvez não percebidos conscientemente. Com base nos processos de identificação e de empatia, passa a haver a possibilidade de transmissão de saberes, ou impedimento aos saberes, além do que foi dito.

Pode-se avaliar o peso que o ofício docente desempenha, onde, não raro, de forma inconsciente, os professores inspiram escolhas de ordem cognitiva e afetiva e determinam a forma com que cada sujeito se aproxima ou se afasta do *não-saber*, pelo sentido que é dado a esse vazio ou à falta que o professor experiencia a relação com o *não-saber*.

Observam-se dois mecanismos que irão determinar a forma de trabalho do professor em sua relação com o *não-saber*, e, conseqüentemente com a escolha da metodologia de transmissão dos conteúdos em sala, quais sejam: formação reativa e sublimação.

No primeiro mecanismo observa-se a tendência de o sujeito apresentar uma atitude ou hábito psicológico no sentido oposto ao conteúdo recalçado e constituído, em reação contra o desejo resultante do contato com esse conteúdo. As formações reativas podem se manifestar por um comportamento peculiar até o ponto de constituírem traços de caráter mais ou menos integrados ao conjunto da personalidade. Conforme afirma Freud (1926), “trata-se de uma defesa bem sucedida, na medida em que os elementos que atuam no conflito são globalmente excluídos da consciencia em proveito de virtudes morais levadas ao extremo.”

Ao ouvir o professor, compreende-se que, por vezes, sua postura excessivamente aberta ao *não-saber* pode ser uma forma reativa de enfrentar o desconhecido, pois existem momentos em sua fala que demonstram o quanto sente-se seguro e confortável no lugar do saber, outras vezes coloca-se de forma tensa ao afirmar sua constatação da realidade do *não-saber* docente. *Eu sinto que eu não gostei de não saber, mas não fico assim... traumatizado, de que pôxa, não sei e é um terror pra mim e tal. Eu acho que o saber tem seus limites*, afirma o professor levemente exaltado e com aumento de tom de voz. Em outro momento, o professor afirma categoricamente que o lugar do professor é o lugar do *não-saber*. Desta feita, o professor protege-se da verdade-ferida narcísica, avançando sobre seu mal-estar.

Mesclado a esse mecanismo, percebe-se a sublimação como ponto maduro de elaboração da angústia e medo em relação ao desconhecido e à falibilidade humana. Em sua fala expressa a sensibilidade extrema em relação à avaliação: “eu sempre fui muito... muito

sensível à avaliação, [...] feriu e ainda fere”. No processo de sublimação, o professor elabora até certo ponto o luto pela impotência-castração e prossegue na materialização do sonho de perfeição em trabalho possível na realidade externa. Acredita-se, no entanto, que sempre existirá o fundo narcísico, talvez necessário à busca constante pelo aprimoramento e pela utopia tão característica da educação como mecanismo de desenvolvimento dos processos civilizatórios.

O *não saber – aprender – compartilhar – não-saber...* surge como um círculo virtuoso que alimenta o docente. Delicia-se no momento de transmitir o recém-descoberto, delicia-se no momento da descoberta, em segredo, de novos trajetos para o *não-saber* tornar-se saber e parece duelar com seus limites e vencer sempre quando se trata de sua área de atuação. O sujeito traz, então, o vocábulo “*ausência*” para expressar sua relação ao *não-saber*. Preencher a ausência é o ponto provocador, a oportunidade de conhecer e buscar. Destarte, o mal-estar acaba por estimular a busca do alívio. A formação do docente tanto técnica-objetiva quanto humana-subjetiva é cultivada com base na falta.

A forma com que o docente lida com o campo do *não-saber* parece mostrar o reconhecimento tácito da existência de segredos no saber, coisa a ser descoberta e saboreada a cada vitória de acesso ao campo do adversário. A sala de aula, sociedade e vida se entretecem em significados a serem descobertos e a formação do professor passa pela própria formação forjada pela vida, onde a relação com o *não-saber* permeia todas as produções humanas. Neste sentido, a universidade passa a ser apenas um local de formalização de saberes, saberes estes criados e recriados em ambientes maiores – o próprio mundo que rodeia todos os seres.

O docente reconhece a importância de formar profissionais reflexivos, curiosos e indagativos sobre a função de suas atividades na sociedade; por conta disso, o professor coloca este ponto como reflexão embutida em suas aulas, em seu diálogo com alunos e em sua própria maneira de ensinar e aprender.

Para este sujeito, a formação do professor deve ser pautada pela consciência de que haverá sempre “*territórios a serem explorados*”, ao invés de se buscar o acabado, o que se torna fixo e cristalizado. A crença de não possuir o *não-saber* e a de que sua formação está pronta pode ser um obstáculo ao seu crescimento pessoal e profissional – um obstáculo ao seu relacionamento com alunos, ao seu relacionamento com saber e *não-saber*, enfim, uma limitação de sua própria atitude frente à vida que irá influenciar sua maneira de abordar conteúdos e sujeitos.

O professor propõe a consciência sobre a incompletude como caminho à construção do conhecimento e forma de transgredir a própria finitude humana, mesmo que temporariamente. Baseado nas reflexões sobre as relações criadas com a vida, propõe aulas como um convite para que futuros professores percebam o Outro como manifestação do sagrado, como único em sua expressão criativa, abrindo assim espaço para o desconhecido, para o que é diferente de si mesmo, para o *não-saber* expresso nas revelações do fenômeno humano. A crença que permeia suas aulas é de que as contradições alimentam a vida e que o ser humano constitui-se nessas contradições; a partir daí, propõe atividades que provocam a saída dos alunos de sua zona de conforto.

Com abertura ao imprevisível e ao inédito, o docente vive e faz com que seus alunos experienciem a magia da vida quando esta apresenta oportunidades inesperadas de construção de conhecimento, fora dos momentos previstos e planejados em sala de aula; destarte, o professor passa da teoria à prática quando expõe os alunos ao não saber o que irão encontrar “na virada da esquina”, no próximo momento. “Tirar o tapete do aluno” pode ensiná-los a lidar com o *não-saber* de forma criativa, construtiva, ao invés de provocar nos estudantes a tentativa de evitar o inédito ou negá-lo em sua prática docente futura.

Este professor propicia reflexões sobre o reconhecimento da complexidade da subjetividade humana, baseado no trabalho de conciliação entre pontos de vista de autores e alunos, quando pretende exercitar a expressão criativa de cada um, sem, no entanto, desprezar o saber constituído; ensaia, assim, a percepção do *não-saber* como espaço de possibilidades de construção de novos saberes, retirando os alunos do anonimato e do lugar determinado do *não-saber* e autorizando-os a utilizarem produtivamente o espaço em branco.

Aproveitando a abrangência de perspectiva da aprendizagem como processo e não somente como produto a ser finalizado, o sujeito apresenta a proposta de vivência da auto-descoberta. O *não-saber* é aproveitado como espaço-espelho onde se refletirá a produção do aluno em sala como parte de si mesmo exposta à apreciação dos colegas. A avaliação, então, é vivenciada como experiência da existência e não somente como julgamento entre polaridades de certo e errado. O olhar avaliativo do professor deve ser compartilhado em seu trabalho de verificação pelos alunos em formação, ensinando a esses alunos como avaliar, o valor dessa avaliação e sua função no processo de aprendizagem, a fim de evitar a punição por meio da nota e o medo de errar, formas equivalentes de rejeição ao *não-saber*. A nota e a avaliação

devem ser consideradas momentos parciais de um processo de evolução, de passagem de *não-saberes* a saberes, que irão provocar novos *não-saberes* a descortinar outros saberes.

O professor emprega o confronto e a administração de saberes e *não-saberes* de ambas as partes – professores e alunos, a fim de enriquecer o trabalho pedagógico, levando-o a níveis de maior aprofundamento prático e filosófico, de aplicação na vida profissional e no desenvolvimento de questões teóricas da própria disciplina ministrada. Coloca, igualmente, a importância da compreensão da construção do conhecimento como parte de *não-saberes* individuais e compartilhados.

O docente utiliza a pesquisa como um lugar fértil para o *não-saber* desabrochar sob a face de novas possibilidades de conhecimento, um lugar onde o professor e aluno podem lidar de forma produtiva com o desconhecido que se coloca em evidência nos processos de aprendizagem. A percepção desenvolvida por esse professor junto a seus alunos é de que a pesquisa produz conhecimento individual e de grupos, a fim de que, com base no *não-saber*, o saber desenvolva-se como seu resultante. O professor coloca como proposta de aprendizagem de suas aulas os projetos de investigação científica, que envolvam seus alunos na busca e reflexão para novas e antigas questões da educação.

Observa-se nesse professor a habilidade em interligar teoria e prática, ou seja, teoria e vida, em suas aulas, pois só lhe é possível a apresentação verdadeira do *não-saber* em forma construtiva do saber, após as experiências vividas por ele em sua história, quando se verifica sua capacidade de elaboração frente ao desfecho do complexo de Édipo e conflitos vivenciados na constituição desse sujeito. Nesse caso, denomina-se mecanismo de sublimação, quando o sujeito alcança, em algum grau, a compreensão de sua incompletude e a falta inerente à constituição humana e acaba por utilizar a energia autoinvestida da dimensão narcísica do ego para fins intelectuais e artísticos.

No caso do professor, a criatividade necessária para a transformação do *não-saber* em saber envolve prévia capacidade de sustentação do sujeito frente à angústia de destruição e consequente abandono do conhecido até que atinja a fronteira do novo. Este processo envolve maior ou menor disposição para reparação do objeto em sua história de vida. Tanto a culpa exacerbada frente ao desejo de destruição, quanto a onipotência – formação reativa diante de sua pequenez ao experimentar às vicissitudes do mundo - podem toldar a capacidade do sujeito em escrever de forma inédita sua vida, tendendo à repetição do conhecido. Na situação de prevalência de *Tánatos*, o objeto é destruído pelo ódio e não recuperado em forma de

introjeção; no caso de *Eros* prevalecer, o objeto é destruído, por haver sido devorado, mas reparado pelo desejo de amar na forma de introjeção pelo sujeito (KLEIN, 1996).

Pode-se, então, afirmar que no narcisismo patológico o sentimento de finitude e falha, ou o que quer que venha a representar essa limitação na realidade objetiva, é destinatária do ódio do sujeito; este se torna incapaz de lidar com a culpa ou o desamparo frente à destruição de leis, ao se tratar de construção de novos saberes. No narcisismo constitutivo, a aceitação dessa mesma finitude e falha e, o que venha representar essa realidade interna em eventos externos, é alvo de reverência, o que demonstra a força da pulsão de vida sobre a pulsão de morte. Em suma, a capacidade de relação com o *não-saber* ou sua negação acabam por se refletir nas atividades às quais o indivíduo irá se dedicar.

Em sua forma ameaçadora, a falta externa – o contato com o *não-saber* em áreas de conhecimento - acabam sinalizando ao sujeito sua própria falta interna, o que pode provocar algum tipo de adoecimento desse professor em sua relação com o *não-saber/saber*, em sua relação com colegas e com os próprios alunos. Nesse momento, o ideal de eu projetado no Outro em forma de superego poderá produzir sentimentos persecutórios, que irão assolá-lo em forma de crítica punitiva sobre sua incapacidade de gerir o Todo; em outros momentos, ele mesmo tenderá a expor-se às próprias autoexigências ilimitadas em termos de aquisição de conhecimentos e *performance* irrepreensível em sala de aula.

Mesmo ao constatar que o discurso do professor pode não revelar plenamente anseios e receios em sua relação com o *não-saber*, observa-se que o sujeito é capaz de refletir sobre sua incompletude e tenta levar essa experiência a seus alunos, como uma forma de prepará-los e autorizá-los a tocar o que ele não foi plenamente autorizado em sua história de vida. Analogamente à relação do *não-saber* com o descortinar de novos saberes, o professor coloca-se no lugar do pai-mestre que morre e cede espaço ao filho-discípulo, o qual vai ocupar seu lugar. O docente vê reeditar em sala de aula a experiência de confronto da ambivalência de amor-ódio do Outro, agora sobre si. Se não tiver havido chance de elaboração dos sentimentos agressivos-amorosos e desejos destrutivos-devorativos em relação a seus progenitores, poderá ser ativado em si sentimentos de ameaça de destruição ao próprio Eu, derivado da culpa superegoica, que poderá prejudicar tanto sua aproximação ao *não-saber*, como de seus alunos. Observa-se, assim, complexos movimentos de identificação e diferenciação necessários à construção do saber a partir de *não-saberes* pois, como genitor que projeta nos filhos seus desejos não realizados, o professor encarna o papel do *Velho* e

apresenta-se, a fim de ser devorado por seus pupilos, surgindo dessa maneira, a chance de transgredirem o que? Oferece-se como o pai primevo, a fim de que seus alunos destruam o conhecido, superem o antigo para que galguem nova ciência, isso como ação simbólica de sucessão ao pai morto.

Como dito anteriormente pelo professor *“muito desse processo de amadurecimento é observado quando você está falando que está fazendo tal coisa, só que todo o seu comportamento não alcançou a coisa. E aí, quando eu vou ler um texto, eu fico observando isso hoje, quando eu escrevo e quando eu leio, “mas olha, o sujeito está se propondo a isso, será que ele sabe de fato? Ele está se propondo a isso, mas será que realmente tem incorporado isso?”* Ele tem clareza do que passou em sua vida e o que está transmitindo a seus alunos?

A psicanálise aponta o conceito de par de opostos, a fim de elucidar o movimento dialético, que Freud apresenta entre grandes oposições básicas ou polos antagônicos, que traduzem um conflito. No dualismo proposto pela psicanálise, verificam-se os seguintes pares ao nível de ambivalência, ou seja, presença simultânea na relação com um mesmo objeto, de tendências, atitudes e de sentimentos opostos; fundamentalmente, o amor e o ódio (LAPLANCHE, 1996): prazer - desprazer, amor/introjeção - ódio /projeção, pulsão de vida - pulsão de morte.

Na história de vida do professor, observam-se dois movimentos prováveis: o primeiro é de experiência positiva com o *não-saber*, a partir de suas vivências com pais e figuras de autoridade, onde o sujeito tende à repetição por esta lhe gerar prazer e realização; no segundo caso, ele experiencia impotência em sua relação com as figuras de autoridade, pois estas constroem o ego em formação a um funcionamento regido por punições e exigências superegoicas em sua relação com o *não-saber*. O comportamento final do professor diante dos dois tipos de vivências do pretérito parece ser o mesmo - apresentar a seus alunos a possibilidade de experiência no campo do *não-saber* como uma aventura que os conduzirão a novos saberes; no entanto, os dois mecanismos diferem quanto ao que move o professor, em suas profundezas, em direção ao desconhecido.

No caso de experiência positiva com o *não-saber*, ou seja, aquela não geradora de culpas inaceitáveis e angústia de castração, o professor tende a repetir o que vivenciou como agradável e nutridor de sua constituição, livre da sobrecarga da ambivalência afetiva. Por outro lado, quando se fala de de castração menos elaboradas, o sujeito parece utilizar a sala de

aula como espaço de liberação tanto para si quanto para seus alunos, em termos de transgressão às normas e, juntamente com seus pupilos, permite-se romper com o *Velho* e alcançar novo, não deixando de haver, no entanto, certo mal-estar, provavelmente derivado do alto grau de ambivalência afetiva, que carrega e dos mecanismos de defesa utilizados.

O mecanismo de identificação com o agressor – identificação do professor com as figuras de autoridade, e posterior inversão de papéis – quando o docente permite a experiência da destrutividade de seus alunos sobre sua imagem na tentativa de matar o *Velho* em sua própria pessoa - acaba por fazer surgir um espaço de redenção para sua história de vida. Mesmo assim, esse mecanismo parece provocar um alto nível de angústia, pois coloca a agressividade do sujeito e de outros contra sua pessoa, esta identificada, momentaneamente, com o lugar do saber. Talvez, possa-se afirmar que esse ponto seja o de maior desgaste à integridade psíquica do professor, pois este se posiciona emocionalmente entre a tradição e a inovação, de forma a personificar ora o *Velho*, ora o *Novo* para seus alunos. O perigo iminente estará no caso em que o sujeito, com o ego fragilizado por alguma circunstância ou havendo alguma fixação aguda em uma de suas fases evolutivas, realmente acabe por identificar-se inteiramente com um ou outro polo.

De acordo com Freud (1921), a combinação particular de introjeção e projeção, ou seja, o mecanismo de identificação com o agressor pode ser considerado normal, enquanto o ego o empregar em seu conflito com autoridade, isto é, em seus esforços para lidar com os objetos de angústia. Desta feita, o professor o utiliza, na maioria das vezes a seu favor.

Utilizando ora mecanismos de sublimação, ora formação reativa, ora identificação com o agressor, o sujeito prossegue em seu ofício, pois, em sua vida, outras figuras surgiram e surgem a fim de representarem o seio bom e reparador (KLEIN, 1996), durante seu processo de eterna constituição.

Desta forma, ora a sociedade lhe confere o seio e reconhece seu valor, alimentando-o, ora seus colegas o amparam e dirigem seus primeiros passos em atitude mais tolerante para consigo, ora seu cônjuge o defende de si mesmo, redimensionando e relativizando a força de seu superego. O percurso do professor é pautado pela percepção das sincronias e diacronias que a vida apresenta, independente do planejamento e da razão; percebe e tenta aceitar as contradições presentes no entretecer do fenômeno humano, onde os polos antagônicos, geradores de conflito, apresentam-se também como ingrediente primordial de transformação do *não-saber* em saber.

Observa-se que o professor aproveita a força da ambivalência existente na vida, a fim de romper com a estrutura que parecia única, apossa-se da complexidade de suas experiências e tira partido do conflito em busca do outro polo. Entre pulsão de morte e pulsão de vida, acaba por optar pela segunda e rompe, ao menos em termos, com as estruturas rígidas, que pareciam o único caminho para seu funcionamento. O professor coloca o paradoxo de seu ofício, *e eu acho que é curioso, porque é muito contraditório, a academia instiga a construção do conhecimento, aparentemente a descoberta, e te instiga a ficar na zona de conforto na forma e, forma e conteúdo estão interrelacionados, não podemos separá-los.*

Na história de vida desse professor que fala sobre seu trabalho - do prazer e desprazer, do amor e ódio, inerentes à profissão, do desejo e da repulsa em penetrar o novo, existe um sujeito maduro capaz de refletir sobre questões invisíveis ao olho nu da consciência. Mesmo com sua ferida narcísica aberta, ele é capaz de penetrar em seus sentimentos e ali buscar recursos para sua atividade docente.

O silêncio e o *não-saber*

E existe o silêncio no professor, aquilo que não se alcança e, portanto, pode ser arriscada a pretensão de interpretá-lo; entretanto, propõe-se avançar um pouco do dito ao não-dito.

Em sua fala, o professor sugere que, ao encaminhar-se do lugar do saber sobre o *não-saber* até atingir o local mais distante – o do não saber sobre o *não-saber* - existem gradações das manifestações capazes de expressar o silêncio em discurso. Em direção ao *não-saber*, a fala torna-se cada vez menos nítida ou compreensível, adensando-se em intervalos de falta até encontrar o vazio, o silêncio em seu limite mais radical. Como bem expressou o sujeito sobre os níveis de saber que progridem até determinado ponto do *não-saber*:

[...] eu não sei, mas eu quero saber, então eu começo a abrir o meu mundo para eu começar a absorver o que era do mundo do que eu não sabia. Se eu absorvo isso, se eu dou entrada, o mundo do que eu sei passa a ser maior, mas ao mesmo tempo, eu começo a descobrir a grandiosidade do mundo do que eu não sei. Ao ter contato com esse mundo do que eu não sei, eu vou ter essas opções: eu não sei isso, mas isso não me interessa e isso me interessa, e eu vou absorvendo. No mesmo contato com o mundo do que eu não sei, passo a ter contato com um outro mundo, um mundo superior, que é o mundo das coisas que eu nem sei que não sei. E esse mundo das coisas que eu nem sabia que não sabia, a partir do momento que eu ouço, eu vou trazer do meu eu não sei, mas me interessa saber, aí eu vou trazer para o mundo que eu sei. Então nós entramos nesse círculo de que as coisas vão

chegando e eu tenho sempre a opção de que isso me interessa e eu quero saber e a opção de vir para o mundo do que eu não sei ou isso eu sei que não sei, mas também não quero saber. Então, eu coloco esses três mundos.”

Até esse ponto, o sujeito sente-se capaz de distinguir saber de *não-saber*. Avança-se, então, um pouco mais na tentativa de compreensão do silêncio na relação do professor com o *não-saber*.

O silêncio do professor exprime, provavelmente, o que ele não é capaz de expressar, por não desejar entrar em contato com aspectos incompatíveis à sua formação, ou por não saber como expressar sua experiência com o *não-saber*, ou ainda por negação de sua falibilidade e limites do saber sobre sua história de vida, a qual poderá refletir-se sobre sua atividade docente. Inúmeras inferências podem ainda ser acrescentadas às citadas, mas como saber qual a verdadeira, e se há somente uma explicação capaz de dar conta da complexidade da relação do sujeito com o *não-saber*? Parte conjectura-se que se saiba e, parte, por certo, pertence à esfera do *não-saber*.

No silêncio parecem organizar-se os movimentos de *Eros* e *Tánatos*. Ora um sobrepuja-se ao outro, resultando daí o nascimento de novos saberes e perecimento de regiões do *não-saber*, ora o *não-saber* expande-se e engole, em seu silêncio, saberes prematuros e pouco maduros em sua relação com a cultura vigente. A morte surge tanto na produção de novos saberes, onde velhos paradigmas são destruídos, como também surge na força de contenção da criatividade, onde o sujeito se sente-se encerrado na repetição de gastos saberes.

Ao observar-se por outra perspectiva, *Eros* também é presente no movimento de expansão, quando provoca a aglutinação de novos saberes à cultura e, em outro momento; faz-se presente ao provocar a *re-atração* do saber pelo o *não-saber*, em caso de haver ameaça ao sujeito, que expõe suas ideias, com objetivo de preservar a vida daquele sujeito ou grupo. Pulsão de vida e pulsão de morte parecem estar em profunda comunhão, gestando no silêncio o que ainda está por vir.

Quando Freud coloca que *Eros* está a serviço da pulsão de morte, ousa-se acrescentar que *Tánatos* encontra-se da mesma forma a serviço da pulsão de vida, pois, ao que parece diante do paradigma da complexidade de Morin, vida e morte completam-se em força e objetivos. *Não-saber* e saber confrontam-se e, concomitantemente, amam-se na pessoa do professor, reeditando na ontogenia docente a história filogenética do homem em busca de respostas a questões arcaicas sobre o sentido da vida.

Ao prosseguir com as reflexões, depara-se com mais paradoxos. O professor, em sua vaidade acadêmica, surge igualmente como sujeito do silêncio¹⁶ e acaba por submeter-se o lugar de humildade, pois evade-se de sua fala e assujeita-se a Narciso, que impõe subserviência ao ego marcado por experiências infantis e mantendo-o ligado, de forma mais ou menos disfarçada, a modos de satisfação a tipos arcaicos de objeto ou de relação. Destarte, ao enfrentar períodos de estresse ou a reedição de situações traumáticas, o ego atinge seu limite em administrar o desconhecido, ou determinada ameaça externa com a qual não se sente preparado para lidar e termina por regredir a determinado funcionamento primitivo, ao buscar satisfação em algum período de sua fase evolutiva (FREUD, 1905; 1916-1917).

O professor – ora gestor, ora transgressor ou peregrino - entre outras combinações de imagem do caleidoscópio que foram trazidas – acaba por alcançar seu limite de expressão ao deparar-se com o *não-saber*. Neste momento, o silêncio impõe-se. O sujeito parece ter duas opções: submeter-se com humildade consciente e calar-se diante do silêncio maior, à espera de novos movimentos de saberes, que nasçam de novas perguntas derivadas de seu *não-saber*, ou permitir-se ser incorporado pelo silêncio, sacrificando seu Eu ao identificar-se com o indizível e, em formação reativa, acaba por construir muralhas de saber e recolhe-se em seu próprio mundo de fantasia de poder. Nesse momento, Narciso apresenta-se mais intensamente na atividade docente, e a pulsão de morte, com o propósito de redução completa de tensões, leva o sujeito ao estado de alienação de si mesmo. Há momentos, em que o sujeito é assolado pela depressão melancólica, derivada de sua impotência em lidar com a incompletude humana; em outros momentos, parece ser invadido por sentimentos de onipotência e vaidade, a fim de compensar a destrutividade do superego.

Herdeiro do ideal de eu, o superego investe sobre o Eu fragilizado, que, no primeiro movimento de sobrevivência a esse ataque, retrai-se em submissão melancólica, para logo após reerguer-se em novo movimento de força onipotente:

¹⁶ Uma referência ao sujeito do inconsciente de Lacan (LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1998).

O que reina agora no superego é, por assim dizer, uma cultura de pulsão de morte, e de fato ele consegue com bastante frequência conduzir o ego à morte se este último não se defender a tempo de seu tirano transformando-se em mania (FREUD, 1923, p. 168).

Para o professor, o reerguer-se surge como capacidade para reinventar-se após momentos de experiência negativa, em relação à sua capacidade profissional, quando o docente aprende a tirar partido da crise em favor de seu crescimento. Durante sua fala, ouvem-se as diversas situações em que se sentiu pressionado por alunos, colegas ou instituição no sentido de provar o seu lugar de *douto saber*. A consciência sobre o *não-saber* praticamente o imuniza frente ao ataque do superego, tanto em si quanto no Outro; por outro lado, aquele que sucumbe às fantasias de onipotência frente ao *não-saber*, provavelmente, será invadido pela ameaça de fracasso apresentada pelo Outro e que reverbera em si, diante de seu ego inflado pelo ideal de “eu” da infância.

Nos casos de maior silêncio, no desamparo que a profissão docente pode provocar, o que surge como não dito é a dolorosa identificação do Eu com o superego; este manifesta-se com intensidade exagerada e faz com que o professor, por vezes, termine por identificar-se com o lugar do poder; conseqüentemente, com o próprio superego. Nesse processo de identificação, a fim de manter-se no lugar *de quem é amado pelo pai, tornar-se e ser como o pai, toma o lugar dele como ideal*, (FREUD, 1921, p. 167), o sujeito que antes sentia-se desamparado frente às cobranças internas e externas, desenvolve, não raro, mecanismo de defesa que o elevam à fantasia de perfeição e poder, ao invés de amadurecer frente aos desafios propostos pela profissão. Desta feita, pode passar, então, a evitar situações em que a realidade objetiva e restritiva imponham-se sobre a realidade internamente construída por suas pretensões egóicas; em outras ocasiões, pode investir violentamente contra quem o ameace com o confronto de sua pequenez, que tenta esconder de si e do Outro.

Ao adentrar ainda mais no silêncio, observa-se a encruzilhada – o *umbigo do não-saber*¹⁷. É nesse ponto do entretecer de significados, onde talvez possa-se apontar a falta na qual constitui-se o desejo fundamental do sujeito. Aí também aponta-se o lugar simbólico do qual vê-se nascer o novo saber que vem reposicionar o sujeito na realidade que o significa e

¹⁷ Referência ao umbigo do sonho. Todo sonho tem “*pelo menos um ponto em que é insondável, um umbigo, por assim dizer, que o liga com o desconhecido, onde se interrompe o sentido ou toda a possibilidade de sentido*” (FREUD, S. 1901, p. 145). Acrescenta que “*o obscuro do sonho a ser deixado sem interpretação é o que move o desejo*” (*ibid*, p. 560).

constitui. Assim, despertar o ouvido para o silêncio é deparar-se, ao mesmo tempo, com o indizível que deseja ser dito e a recusa frente o desejo de saber, o qual o sujeito não está pronto para revelar para si mesmo. Nesse lugar o *não-saber* é eterno sob a forma do silêncio, até que encontre o momento adequado, quando em pequenos abalos, é transformado em expressão e incorporado sob a forma de novo saber.

O professor revela-se de certa forma, aquele que anuncia, que professa o saber que transforma o mundo, talvez daí o perigo de identificação com figuras de poder. O *caminho do meio* está, provavelmente, em sua capacidade de utilizar o lugar de poder a fim de exercer seu ofício, sem contudo identificar-se com ele, o que pode levá-lo à fuga da constatação da limitação do ego frente à grandiosidade das forças do inconsciente que podem vir a solapar-lhe a consciencia, desejo de controle e sua capacidade de organizar-se frente às vicissitudes do magistério, levando-o, reativamente, a fantasias megalomaniacas de realização.

Provavelmente para o professor nesse momento, o calar-se tenha sido a melhor forma de lidar com seus sentimentos em relação à complexidade do ensinar, um momento de soturna e longa reflexão, silenciosa reflexão que ressoou na pesquisa desde o título até o atual momento. O discurso cala, interpretação descansa, as inferências cessam e o que surge é a humildade do professor, que sobrecarregado pela projeção de poder e sabedoria sobre sua figura, recolhe-se e deixa que o silêncio expresse o que para ele não há como exprimir.

O docente vive o limite, experiencia a docencia como fronteira entre a vida que surge no *Novo* e a morte simbólica do *Velho*, pois o professor que questiona é aquele que mata a lei antiga ao propor-se abandonar o lugar seguro e partir em direção à terra do *não-saber*, onde o silêncio do *ainda-não-nascido* mais se parece com *o silêncio dos cemitérios; no entanto – em sua alma pressente que vai ter um terremoto* - conforme confessa Mario Quintana.

Então, a cada avanço sobre o *não-saber*, o sujeito rasga o silêncio que está ao seu alcance, rouba saberes dos antigos deuses e, em labuta prometeica, oferece o que alcançou ao mundo, que aguarda respostas para antigas questões sobre as dores humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da relação do professor com o não-saber

Enquanto o mito de Narciso servia de fundo a pesquisa, buscou-se investigar e refletir sobre o professor e o *não-saber*. Foram tecidas relações que consideram tanto o ambiente macrossocial quanto o microssubjetivo da educação. No primeiro momento focaram-se aspectos da exigência de *performance* do professor, inserido na sociedade hipermoderna, configurada pela radicalização da racionalização técnica, pela exacerbação da lógica individualista, pela mercantilização de seres e saberes, como também pela falta de limites ao desejo como realização do sujeito. No segundo momento, sem abandonar o contexto histórico-social, os aspectos microssubjetivos indicaram a observação de questões associadas à potência e à impotência do ofício docente, o sujeito professor em sala de aula e sua relação com o *não-saber*.

É possível o reconhecimento do *não-saber* como fonte de formação e informação no trabalho docente numa sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento?

A fim de responder a essa questão, foi proposta a investigação empírica sobre a relação do professor com o *não-saber* tendo, por objetivos específicos, investigar acontecimentos significativos para os professores em seu trabalho, que lhes tenham provocado angústias e fantasias; verificar a consciência da existência/espço do *não-saber* no saber docente; observar os processos psíquicos utilizados para a possível resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*; averiguar qual o tipo de interpretação dada pelo professor a possíveis falhas/faltas em seu conhecimento, como também, observar possíveis relações entre história de vida e constituição do docente na sua relação com *não-saber*.

Ao se relatar a história do imaginário sobre o *ser* professor, foi delineada a representação do sujeito do *douto saber* atribuída a ele, e mais, a dificuldade do docente em lidar com esse lugar de poder no qual a sociedade o assentou.

A psicanálise, referencial teórico elegido para interpretação do conteúdo das entrevistas, apresentou abrangência suficiente para lidar com a complexidade de elementos do ser humano - afetividade, valores, desejos, paradoxos contidos na constituição de identidade

do ser professor, enfim, a dimensão psíquica desse sujeito. Esta teoria expõe os percalços do ofício do educar, pois vem estabelecer a verdade do sujeito do inconsciente, o de real ignorância e limites à onipotência pregada pela sociedade do gozo na qual o se humano vive.

Ao trazer a contribuição do pensamento complexo de Morin à teoria psicanalítica, pode-se compreender na fala dos sujeitos como os campos do saber e do *não-saber* interagem e alimentam-se mutuamente de forma aparentemente antagônica e paradoxal. Em observação mais aprofundada, constata-se que a construção do saber expressa o processo de turbilhão, ou seja, o processo recursivo onde cada evento é, concomitantemente, produto e produtor. Assim, o princípio de causalidade circular é capaz de abarcar como eventos propulsores do saber os elementos que, anteriormente, eram descartados como negativos à expansão do conhecimento.

Ao abandonar, no segundo momento de análise do conteúdo das entrevistas, a ideia de separação entre os sujeitos, e organizar *um único discurso* do sujeito professor, compreende-se a proposta do pensamento complexo quando este expõe a ideia de como o holograma representa o todo que está na parte, e as partes que estão no todo. Ou seja, não é possível definir onde começou ou terminou cada discurso, pois foi o olhar de cada sujeito em somatório que determinou pontos existentes ou inexistentes na relação do professor com o *não-saber*.

Destarte, talvez se possa afirmar que a certeza do saber compromete a produção de novos saberes. Com base no paradigma da complexidade, apontado por Freud na psicanálise, e da proposta do pensamento complexo, desenvolvida por Morin, percebe-se a necessidade de uma atitude de cuidado com o desejo da certeza. Este pode mostrar o início do fim, quando, baseado em uma verdade única, acaba-se por se negligenciar a possibilidade de nascimento de outras perspectivas sobre o fenômeno estudado.

O *não-saber* comparece, portanto, como porta de entrada à criatividade, à pesquisa e ao novo que surge entre os saberes materializados em certezas.

Os professores entrevistados representam aspectos do fazer docente. O navegante, o jogador, o gestor, a peregrina, a questionadora, a transgressora e o silêncio confesso apresentam o sujeito professor, que traveste-se em facetas múltiplas, a fim de poder lidar com o *não-saber* em seu ofício.

Como *professor navegante*, o sujeito sente-se conduzido a um universo desconhecido, onde as leis da ciência não discursam, *navegar é preciso, viver não é preciso*. A precisão da consciência não alcança todas as possibilidades do viver; logo, como professor navegante,

sente-se à mercê das marés e redemoinhos que ocorrem em sala de aula durante o encontro do professor com seus alunos, ou seja, as demandas do desejo do outro sobre si.

Ao encarar a face do *jogador*, o professor compromete-se com a única regra certa existente: *decifra-me ou devoro-te*. Aqui, o docente encontra-se consigo mesmo ao desafiar as regras prontas e permite-se ousar e descobrir os segredos do jogo invisível proposto pelo *não-saber*. Para aquele que aprende a jogar, o magistério descortina-se como experiência de aventura e ousadia para encarar o que ainda não se conhece.

Quando se transforma em *gestor* da ignorância, o professor, humildemente, compreende que sua função encarna a administração do *não-saber* existente tanto no outro como em si mesmo; isto faz com que o docente saiba submeter-se à compreensão de que tanto a subjetividade quanto as técnicas disponíveis na formação de professores sejam utilizadas a favor da compreensão do fenômeno humano.

No momento em que incorpora o papel de *peregrino*, o sujeito percebe que o saber percorre a trilha previamente desenhada pelo *não-saber*, mesmo que não se tenha percebido e que ambos, *não-saber* e saber, jamais cessam de acontecer concomitantemente e de esbarrarem-se. A meta é o processo, é a caminhada, é o encontro.

Ao encarnar seu lado *questionador*, o sujeito depara-se com o aluno que nele habita. Reencontra-se com aquele que nunca deixou de existir e percebe que é o questionar que sempre abre novos avanços sobre o *não-saber*. Nesse momento, não há chance para as certezas, pois o viver, o aprender e o ensinar encontram-se entrelaçados de forma que, ao professor, resta o papel de eterno aprendiz.

No momento em que reconhece como *transgressor*, o professor explode em criatividade, uma vez que se permite romper com o conhecido, o sabido, e envereda rumo ao *não-saber*, pois se encontra desejoso em aplacar a fome do magistério, que exige o vazio a ser preenchidos pelo saber. O docente que transgride engendra seus alunos com o desejo pelo *Todo*. Mesmo sabendo da impossibilidade de tal realização, propõe o inalcançável como meta. O sonho é o processo e a meta.

Alcançada a face do *silêncio confesso*, o sujeito emudece e permite aguardar o próprio engendrar-se, resultando em um nível superior de compreensão de seu ofício, baseado na reflexão sobre a finitude e a impotência humana frente ao universo do *não-saber*. Ao confrontar-se no espelho de Narciso, o sujeito cala e permanece assim, por humildade ou por humilhação, ao reconhecer o seu lugar de sujeito do inconsciente. Destarte, sua compreensão

real é de incapacidade em perceber os mistérios da vida. Nesse momento, processo e meta fundem-se em silêncio mortal.

Prosseguindo nessas análises, tenta-se estender a própria percepção para além das características do sujeito professor e compreender os mecanismos evidenciados tanto na tomada de consciência do espaço do *não-saber* no saber docente, como também analisar os processos psíquicos utilizados na resolução de conflitos associados às experiências da relação com o *não-saber*.

Percebem-se fenômenos interessantes que ocorrem na relação do professor com o *não-saber*. Entre vários, focam-se naqueles que pareciam mais significativos para a pesquisadora e para os professores entrevistados, quais sejam: as idealizações e as projeções sobre o lugar do *não-saber*, a capacidade empática do professor e a fluidez na troca de papéis, a luta entre a tradição e a transgressão na docência, a relação entre a formação do professor e sua história de vida - algo que se manifesta para além do dito e do vislumbrado na relação com o *não-saber* - e, finalmente, a própria expressão do silêncio como forma de reconhecimento da experiência do *não-saber*.

Quando se faz alusão às idealizações presentes na função docente apontam-se tanto as do professor, em sua exigente *performance*, quanto a de seus alunos, que surgem na forma de projeção do ideal do eu sobre quem os conduz. A sobrecarga do ofício do magistério pode ocorrer, então, quando o professor sucumbe às projeções e às próprias idealizações, acreditando possuir a capacidade de abarcar o todo-saber.

Ao apresentar a questão da capacidade empática bem como a possibilidade de fluidez nos papéis entre professor e alunos, faz-se referência à prática de compartilhar tanto dúvidas e *não-saberes* quanto informações e saberes, pois se observa a dificuldade que o docente tem de manter-se à frente na transmissão do conhecimento na via única professor-aluno. O professor que estabelece o fluir entre os dois polos, saber e *não-saber*, parece estar mais à vontade ao ser questionado ou confrontado no lugar de *douto saber*, como também mais aberto aos *não-saberes* e saberes apresentados pelos alunos, independentemente da intervenção tradicional que cabe ao docente.

Sobre a função aparentemente contraditória da educação, a qual oscila entre formatar cidadãos e constituir sujeitos, aponta-se a luta entre a tradição e a transgressão na docência. Há um árduo caminho para os educadores que se identificam polarizadamente, com os processos de manutenção ou com os processos de criação. Parecem existir grupos de

professores que se identificam com os procedimentos de sedimentação de conhecimento, aqueles que se incumbem em manter o *status quo* e a estabilidade do meio social por meio da conservação e do cumprimento das normas científicas instituídas – o lugar do saber; outros, já se identificam os com procedimentos de criação. A estes parece caber o lugar do *não-saber*, pois renegam a quietude da certeza e a transgridem por meio da busca e do rompimento dos limites do conhecido.

O discurso do professor acaba por indicar que a constituição docente está profundamente enraizada na ambivalência, onde se encontram em oposição às idealizações e projeções sobre o lugar do professor – a onipotência infantil, e sua capacidade de lidar com esse lugar de realidade; a habilidade empática do professor com o aluno em sua relação com o *não-saber* e a identificação projetiva provocadora de mal-estar. Aponta-se a necessidade de gerenciamento dos polos tradição e criatividade, como também a necessidade de o professor escutar além do dito e enxergar além do vislumbrado, pois, atendo-se a dados objetivos, poderá, contraditoriamente, perder o valor de *não-saber* em seu trabalho.

O sujeito da pesquisa escolhe andar sobre o *fio da navalha*, pois de certa forma, admite a importância dos saberes instituídos, e perigosamente, lida com as forças do desconhecido ao aprender a navegar por águas do *não-saber*, a fim de jogar as redes da consciência e trazer à luz do dia novos paradigmas. Este docente, ao invés de afogar-se na dor da incompletude humana e sentir-se engolfado pelo *não-saber*, opta por aventurar-se em mergulhos de busca de novos saberes e autoconhecimento.

Percebem-se, nas histórias de vida desses sujeitos, os mecanismos de sublimação que permitiram a esse professor sair de seu mundo e de seus medos infantis, a fim de enveredar pelo caminho do magistério e dedicar-se ao ensino, à pesquisa e ao encontro, quase que diário, com o *não-saber*, ora manifestado em si mesmo, ora advindo do outro. Além do dito e vislumbrado, o docente transmite, nos relatos que compartilhou, seus sentimentos de angústia e paixão pelo ofício. Entre amor e ódio, ele percorre a aventura de descortinar o *Novo* em sala de aula como desafio ao *não-saber*, rompendo, dessa forma, com o *Velho*, ao matar o que não lhe serve mais e buscar novas formas de ser, de aprender e de ensinar.

Ao alcançar o silêncio, percebe-se que este é a própria expressão de reconhecimento do *não-saber*. O silêncio de Narciso desponta na certeza de que há um enigma na educação e que este retorna a cada pergunta, que, como resposta, recebe “*não sei...*”

Dos professores entrevistados, 4 (quatro) relataram o sabor da descoberta do inédito

junto a seus alunos. Por meio do diálogo, da argumentação escrita e oral, do projeto de pesquisa, da produção literária, das novas metodologias de avaliação e autoavaliação, por meio das novas tecnologias educacionais, os professores proclamam o protagonismo do aluno juntamente com a perspectiva de sua libertação dos modelos antigos de representação sobre o professor.

Como Barthes (2007) coloca, há uma idade em que se ensina o que se sabe; em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: a isso se chama pesquisar. Propõe-se, com base nessa afirmação, apresentar a designação para aquele que reconhece o silêncio do *não-saber* como matéria-prima delicadíssima do seu trabalho, o professor-pesquisador.

Ao aceitar o *não-saber* como um provável lugar para estar durante sua caminhada no ofício docente, o professor abre possibilidades para a forma socrática de ensinar, ou seja, perguntar junto com o aluno.

A maiêutica moderna está empregada na atividade de pesquisa, onde professor e alunos entregam-se às questões técnicas e subjetivas do educar e aprender. A pesquisa propõe, dessa forma, outorgar tanto ao aluno quanto ao professor um protagonismo real na Academia, baseado em mudanças significativas de valores, crenças e representações do que seja o professor e o que seja o aluno. Desta feita, a construção de uma relação criativa onde haja espaço para o *não-saber* entre docentes e pupilos pode promover espaço para reflexão, expressão própria e produtiva e interpretação enriquecedora quanto às inúmeras perspectivas existentes sobre um mesmo evento.

Enxerga-se, hoje, o movimento de pesquisar sobre a pesquisa, fato este que coloca o ser humano em uma metaposição capaz, talvez, de promover a conciliação entre ciência e natureza, emoção e razão, subjetivo e objetivo, individual e coletivo. O paradigma da complexidade apresenta essa possibilidade ao propor a impossibilidade de o pensamento ser completo. Abre a possibilidade da incompletude, da incerteza nas respostas-reflexões. O pensamento complexo, no qual a psicanálise aposta, aceita estar animado pela tensão permanente entre o desejo pelo saber total, não dividido e o reconhecimento do saber inacabado, incompleto e inalcançável. Dessa forma, a pesquisa tem se transformado em território pródigo de conhecimento do objeto de estudo como próprio instrumento de autoconhecimento. Como labora um pesquisador em sua subjetividade na relação com seu problema de pesquisa? Como trabalha um professor-pesquisador em suas relações com o objeto de pesquisa e com o outro, o receptáculo ativo de seu trabalho? Qual a função da

pesquisa no trabalho pedagógico em sala de aula? Como os alunos percebem sua produção como protagonistas e como isto afeta a constituição dos futuros professores?

Prosseguindo com Roland Barthes (2007), talvez, “hoje seja a idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos”. A este momento denomina-se *Recriação*.

Aprende-se a reconhecer o *não-saber* ao observar-se os fenômenos e propor questões, e com a onipotência criativa das crianças, criam-se novos sentidos a antigas experiências, assim como, criam-se novas experiências através de antigos sentidos. A cada professor e a cada aluno cabe o espaço de perguntar e responder, conjecturar, dialogar e ressignificar saberes por meio da relação com o *não-saber*. Neste espaço-vazio o sujeito pode avançar para além das convenções e saberes instituídos.

O *silêncio de Narciso* cessa no momento em que o verbo da criação põe em funcionamento a mente indagadora do professor-pesquisador na sua relação com o *não-saber*. O gozo na reprodução do conhecimento e sua transmissão em massa também cessa ao ser confrontado com a forma criativa para alunos e professores lidarem com o *não-saber*, como também uma nova maneira para ambos lidarem com as projeções de ideal de eu e figuras parentais sobre o lugar ocupado pelo professor. Recriar, na educação, passa pela abertura proposta pela psicanálise e pelo paradigma da complexidade – o espelho não é mais somente o outro, o espelho agora ocorre no laço que existe entre eu, o outro e o *não-saber*.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luis F. **A História da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.

ACKERMANN, Nathan W. **Diagnóstico e Tratamento das Relações Familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar. A arte de aprender**. Campinas, SP: Fundação EDUCAR, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Brasil, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da educação nova – 1932**. <http://www.nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

BLEGER, Jorge. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial - Um Consenso Mínimo entre os Humanos**. Brasília: Letraviva, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 de fevereiro de 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação - a Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHAL, Lazara; VENÂNCIO, Ana Teresa. Juliano Moreira: a psiquiatria científica no processo civilizador. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; RUSSO, Jane; VENANCIO, Ana Teresa. (Orgs.) **Psicologização no Brasil – autores e atores**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

CAVALCANTI, Raíssa. **O mito de Narciso - O herói da consciência**. São Paulo: Rosari, 2003.

CHARDIN, Teilhard. **O Fenômeno Humano**. São Paulo: Cultrix, 1989.

CHARLES, Sébastien. **Cartas sobre a hipermodernidade**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

DE MASI, Domenico. **Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuições para a formação docente na tensão entre saber e conhecer**. Belo Horizonte, 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DOMINGUES, Karen. **Prometeu em sala de aula - O Professor e sua representação social do aluno criativo**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

DURAND, Gilbert. **As estruturas simbólicas do imaginário: Introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

DURAND, Gilbert; CHAUVIN, Daniele (Org.). **Campos do imaginário**. Portugal: Instituto Piaget, 1998.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FILLOUX, Jean Claude. Psicanálise e pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI – **A psicanálise e os**

impasses da educação, 1., 1999, São Paulo, Anais..., São Paulo: IP/FE – Universidade de São Paulo, 1999.

FONTENELLE, J. P. Higiene mental e educação. Archivos brasileiros de hygiene mental. Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 1-10, jan/jun.,1925. In: BOARINI, M.L. O higienismo na educação escolar. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf>. Acesso em: 8 de abril de 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: Artmed, 1936/2006.

FREUD, Sigmund. Os Três Ensaio da Teoria da Sexualidade. **Obras Completas**. Imago Editor, Rio de Janeiro, 1905/1996, v.22.

_____. Totem e tabu. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996, v.23.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1976, v.13.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1914/2006, v.14.

_____. Pulsão e os destinos da pulsão. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1915/2006, v.15.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1916-1917/2006, v.16.

_____. Luto e Melancolia. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, v.14.

_____. Para além do princípio do prazer. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1920/2006, v.18.

_____. 1917/1976. Psicologia de grupo. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1921/2006, v.18.

_____. O ego e o Id. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1923/2006, v.19.

_____. Prefácio a Juventude desorientada de Aichhom. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1976, v.19.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1926/2006, v.20.

_____. O Futuro de uma ilusão. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1996, v.21.

_____. O mal-estar na civilização. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996, v.21.

_____. Novas conferências introdutórias. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1933/1976, v.22.

_____. Análise terminável e interminável. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1976, v.22.

_____. Moisés e o Monoteísmo. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1937-1939/1996, v.23.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: Edusp, 2005.

IANNI, Otávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JUNITO, de Souza Brandão. **Mitologia Grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KERNBERG, Otto. **Transtornos graves de personalidade**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1995.

KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**. São Paulo: Autêntica, 2011.

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

LACAN, Jacques. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A ciência e a verdade**. Em: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAGACHE, Daniel. **A unidade da psicologia**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise**. Laplanche e Pontalis. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEPSI. 8º. Colóquio Internacional do LEPSI e 4º. Congresso do RUEPSI, São Paulo, 2009. **As pesquisas brasileiras em psicanálise e educação e sofrimento docente**.

LEVY, André. **Ciências clínicas e organizações sociais**. Belo Horizonte: Autêntica-FUMEC, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

_____. LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, Maud. **Um saber que não se sabe**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MAY, Rollo. **O Homem à procura de si mesmo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

MRECH, Leny Magalhães. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo (Orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

MEZAN, Renato. **Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões**. In: **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MIGUELEZ, Oscar M. **Narcisismos**. São Paulo: Escuta, 2007.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

MOKREJS, Elizabete. **A psicanálise no Brasil – As origens do pensamento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Educar na era planetária**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OUTEIRAL, José; ABADI, Sonia. **Donald Winnicott na América Latina, teoria e clínica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

PENNA, Belisário. Porque se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: **Conferência Nacional de Educação**, 1., 1927. Curitiba, PR, 1927.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Luis Cabral (Orgs.). **Psicanálise hoje** – uma revolução do olhar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Banquete. São Paulo: Martin Claret, 2005.

PORTO-CARRERO, Júlio. **A arte de perverter**: aplicação psicanalítica à formação moral da criança. In: **Ensaio de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Flores e Mano, 1934.

SCHREINER, Alexandre. Uma aventura para o amanhã. Arthur Ramos e a neuro-higiene infantil na década de 1930. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; RUSSO, Jane; VENANCIO, Ana Teresa. (Orgs.) **Psicologização no Brasil** – autores e atores. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

SCHARTZ-SALANT, Natan. **Narcisismo e Transformação do Caráter**. São Paulo: Cultrix, 1988.

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos. **Psicanálise e a Educação**. São Paulo: Poiesis, 2000.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia**: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: definição e principais características. In: **Revista portuguesa de psicossomática**, p. 93-108. Porto, Portugal, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB. Faculdade de Educação. Brasília-DF. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia**. Dezembro, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projeto-academico-1>. Acesso em: 06 de março de 2012.

VASQUES-MENESES, Ione. **A contribuição da psicologia clínica na compreensão do Burnout: Um estudo com professores**. Brasília, 2005. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia. Brasília: UnB, 2005.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação**. Estilos da Clínica: *Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 6, n. 10, p. 101-111. São Paulo, 2001.