



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

O INCONSCIENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JAIR JOSÉ MALDANER

BRASÍLIA – DF

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

O INCONSCIENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JAIR JOSÉ MALDANER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA – DF

2009

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O INCONSCIENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JAIR JOSÉ MALDANER

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida- FE/UnB (Orientadora)

Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - FE/UnB

Dr. Luiz Augusto M. Celes - IP/UnB

Dr. Rogério Córdoba - FE/UnB (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

À minha esposa Kiara e meus filhos Arthur, Thales e Daniel pela compreensão nas muitas horas que me fiz ausente e por serem fonte de inspiração e aprendizado constantes.

A meu pai, irmão e irmãs pelo companheirismo demonstrados e compartilhados desde a infância.

À minha mãe Nelsy, que em memória se faz presente na ausência e nas lembranças.

À Prof^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida pela confiança, tranquilidade, carinho e atenção dispensados na orientação deste trabalho.

À banca examinadora: Prof^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira; Prof^o Dr. Luiz Augusto M. Celes e Prof^o Dr. Rogério Córdoba pela disponibilidade e contribuições dispensadas.

Aos professores (as) da UnB e aos funcionários do MEC/SETEC que contribuíram para a efetivação do Projeto Gestor, em especial ao Prof^o Dr. Bernardo Kipnis e à Prof^a Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- Campus Palmas- pelo apoio.

A todos os colegas de turma e amigos por terem compartilhado as dúvidas, angústias e alegrias desta jornada.

Aos sujeitos da pesquisa pela disposição em ajudar na construção da pesquisa.

Aos meus alunos (as): razão de ser da minha caminhada como professor.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram neste percurso.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, a partir da relação entre educação e psicanálise, o lugar do inconsciente na prática pedagógica.

O percurso teórico traçado começa pela análise do discurso psicopedagógico hegemônico fundamentado, em especial, na crença de que o professor apropriando-se dos pressupostos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem poderia assegurar o controle de sua ação e o sucesso dos alunos. Assim, a partir da descrição e sucinta análise das tendências da educação que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores apresenta o campo das possíveis relações e aproximações entre a educação e a psicanálise.

Este trabalho, epistemologicamente, inscreve-se na postura transdisciplinar que tem o paradigma da complexidade como um de seus pilares. É uma pesquisa na abordagem qualitativa orientada por conhecimentos advindos da Psicanálise.

Foram cinco sujeitos professores da pesquisa e o dispositivo utilizado a elaboração da memória educativa complementado com a entrevista semi-estruturada. A memória, núcleo central da concepção freudiana é, neste trabalho, reconhecida como enunciação mínima do sujeito e possibilidade da expressão de conteúdos inconscientes no cenário escolar.

A pesquisa aponta possíveis contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação e em especial às práticas pedagógicas dos professores no sentido de reconhecer que, para além dos aspectos conscientes há possíveis elementos manifestos da ordem do inconsciente no fazer docente. Evidencia também a importância desta compreensão na formação inicial e continuada na medida em que a psicanálise não pode e não deve propor fins e meios educativos, mas pode elucidar sobre aquilo que não deve ser feito em matéria educativa, ou seja, colocar no *eixo da ética* a intervenção do adulto no espaço escolar.

Palavras-chave: Psicanálise e Educação; Inconsciente; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research aims to investigate the role of the unconscious on the pedagogical praxis, starting from the relationship between education and psychoanalysis.

The delineated theoretical route begins on the analysis of the hegemonic psychopedagogical discourse which has been based on the belief that the teacher could ensure the control of his/her action and the students' success, by appropriating the theoretical and methodological presuppositions of the teaching and learning process. Thus, from the description and the succinct analysis of the tendencies in education which support the teachers' pedagogical praxis, it discloses the field of the possible relations and similarities between the education and the psychoanalysis.

This work, in an epistemological way, is inserted on the transdisciplinary position that has the complexity paradigm as one of its pillars. The research has a qualitative approach and it is oriented by the knowledge resulting from the Psychoanalysis.

There were five teachers as the studied subjects and the used research tool was the elaboration of the educational memory, supplemented by the semi structured interview.

The memory, the central nucleus of the Freudian conception, is recognized in this work as the minimal representation of the subject and the possibility of expression of the unconscious contents within the school scenario.

The research shows possible contributions that the psychoanalysis may offer to education, and especially the teachers' pedagogical praxis to recognize that, in addition to the conscious aspects is possible manifest elements of the unconscious in order to staff. Also shows the importance to the initial and continuous teachers' formation in that psychoanalysis can not and should propose goals and educational means, but it can shed light on what not to do in education, that is, into the *axis of ethics* the intervention of the adult at school.

Keywords: Psychoanalysis and Education; Unconscious; Pedagogical Praxis.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	9
1.1 - Memória educativa do autor.....	9
2- CONTEXTUALIZAÇÃO.....	15
2.1- O lugar de onde falo – professor e pesquisador do IFTO	15
2.2- Breve histórico da Educação profissional no Brasil.....	16
2.3- Justificativa.....	20
2.4 - Problema de pesquisa	22
2.5- Questão norteadora.....	23
2.6 -Objetivos.....	23
3- PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	24
3.1- Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação.....	26
4 . O DISCURSO (PSICO) PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO.....	31
4.1 Descartes – das idéias claras e distintas à impossibilidade do imprevisível e do erro	31
4.2 As ilusões do discurso (psico) pedagógico hegemônico.....	33
4.3 A Subjetividade Cartesiana e o Sujeito da psicanálise.....	35
4.3.1 - Subjetividade e o lugar da Psicanálise	35
5- A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	38
5.1- O “De Magistro” agostiniano	38
5.2 - O <i>De Magistro</i> de Tomás de Aquino.....	39
5.3- A Contra-Reforma	40
5.4- Pedagogia Tradicional	41
5.5 - Pedagogia Nova.....	42
5.5.1- Vertente Progressivista.....	43
5.5.1- Vertente não-autoritária	44
5.6 - Pedagogia Tecnicista.....	45
5.7 - Pedagogias Progressistas	47
5.7.1- Libertária	47
5.7.2 - Libertadora	48
5.7.3- Histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos	48
6. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	51
6.1 O Inconsciente.....	51
6.2 Sexualidade, desejo e memória.....	54
6.3 Sonhos.....	56
6.4 Complexos de Édipo e de castração.....	58
6.5 Sublimação	61
6.6 Transferência.....	61

7. LIMITES E POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	66
7.1 Conselhos da psicanálise à educação	69
7.1.1 Favorecer a sublimação em lugar da punição e da repressão	69
7.1.2 Transmitir o prazer-desejo de viver	70
7.2 Uma educação para o sujeito	70
7.3 Uma educação para o desejo	78
8- PROCEDIMENTOS.....	81
8.1- Sujeitos da pesquisa	83
8.2- Dispositivos da pesquisa	83
8.2.1- Memória Educativa.....	84
8.2.2-Entrevista semi-estruturada.....	86
8.3- Procedimentos de coleta de dados.....	86
9- RELAÇÃO TEORIA E REGISTROS DOS SUJEITOS.....	87
9.1- A dimensão pessoal da formação docente.....	93
9.2- Transferência, sedução e autoridade na prática pedagógica	94
9.3- O processo de identificação.....	98
9.4- Simpatia e antipatia em sala de aula.....	100
9.5- A presença do imprevisto e sua relação na prática pedagógica	101
9.6- Imagos parentais.....	103
9.7- Elementos de sustentação na docência.....	105
10- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES.....	116
Apêndice A Termo de consentimento livre e esclarecido	117
Apêndice B Entrevista semi-estruturada	119
Apêndice C Memória Educativa	120
ANEXOS.....	122
Memória Educativa.....	123
Entrevista semi-estruturada.....	129

1- INTRODUÇÃO

1.1- Memória educativa do autor

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. (*Freud, 1913-1914 Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar*)

Começo este trabalho falando da minha história. A elaboração desta memória exigiu grande esforço, pois não tenho muitas lembranças, principalmente, da etapa de educação infantil. A vida escolar começou aos 7 anos na Escola Rural, da comunidade de Santa Teresinha, Pinhalzinho – SC. Nasci, estudei e trabalhei neste lugar até os 18 anos de idade. A lembrança da infância no meio rural é extremamente interessante: 1 irmão e 5 irmãs, alguns primos e brincadeiras entre as plantações de milho, soja, feijão, arroz e mandioca que faziam parte do cotidiano. Mas a infância não era só brincadeiras porque a partir dos 6 anos já comecei a trabalhar na roça, coisa comum para as crianças da região.

Nascido no interior de uma família descendente de alemães, o alemão (dialeto Platt-Deutsch) era a única língua que sabia falar até ir à escola. Na escola a língua oficial era o português, mas todas as crianças falavam o dialeto alemão. As dificuldades em relação ao português eram evidentes, mas logo a aprendizagem da língua foi desenvolvido.

O primeiro dia de aula

Quanto ao meu primeiro dia de aula, não tenho nenhuma lembrança. Da primeira e segunda séries também são poucas lembranças. No geral, do primário lembro-me de aspectos como: o modelo das salas, dos bancos onde sentavam alunos em duplas, salas multiseriadas, de alguns colegas, o jeito de vestir típico de crianças da roça como eu, as brincadeiras nos intervalos, futebol com bola de meia no campinho de terra, bolinha de gude, e pega-pega, diversões que duravam o tempo que quisesse a professora. Nesta fase fiz amizades que preservo até hoje. A imagem dos professores é típica daquela época. Exerciam a autoridade com rigor, usando de castigos como ajoelhar-se sobre grãos de milho na frente do quadro negro, palmatória, puxões de orelha, etc. Lembro-me de um episódio no qual o professor mandou a mim e meu colega, por estarmos conversando, ajoelharmos na frente do quadro negro. A cena foi motivo de gozação na turma e, claro,

senti muita vergonha. Este exercício da autoridade e condução da sala de aula tinha o apoio irrestrito dos nossos pais, que nos castigavam em casa se fôssemos castigados na escola. Apesar desta questão da autoridade, havia laços afetivos em relação aos professores. Em muitos momentos eram carinhosos e sempre atenciosos. Tínhamos neles um exemplo de pessoas íntegras e inteligentes. Modelo a ser seguido.

O “ginásio” - 5ª a 8ª séries

A quinta e sexta séries ainda fiz durante o dia. A partir da sétima série estudei sempre à noite devido as exigências do trabalho da roça. Quando chegou o tempo de fazer a quinta série não havia ainda o “ginásio” na minha comunidade, então fui à cidade. Todo dia de bicicleta percorria 4 km. Dali, lembro-me do primeiro dia de aula. Estava chovendo e a bicicleta em que eu andava travou as rodas por causa do barro da estrada de chão. Não consegui chegar à escola naquele dia e prometi que não iria mais. Mas no outro dia fui... Ambiente novo, cidade, novos amigos, novos professores, um professor por disciplina. Fiz a 5ª série no Colégio Estadual Vendelino Junges, de Pinhalzinho. No outro ano, foi instalado na minha comunidade o “ginásio” na Escola Estadual João Paulo Kramer, funcionando da quinta a oitava séries, um sonho realizado pela comunidade.

Comecei a quinta série novamente, pois a implantação era gradativa. Porém, não tinha compromisso de aprovação, uma vez que já havia sido aprovado nesta série. Acompanhei a quinta série no período noturno, a sexta série cursei pela manhã. A sétima e oitava séries foram atípicas. Pelo fato dos alunos serem adultos, havia uma flexibilidade muito grande por parte dos professores e gestão da escola, como por exemplo, não haver aula no tempo das colheitas para que todos pudessem ajudar em casa. A participação na gestão da escola também acontecia. Lembro do episódio em que um professor na sétima série, por motivo de indisciplina, me expulsou da sala. Fiquei constrangido diante dos colegas. Meus pais ficaram sabendo do fato e me chamaram a atenção. Eu, um adolescente convivendo na sala com adultos que tinham experiências de vida diferentes, alguns com ritmos de aprendizagem diferentes. Chegaram ao final da oitava série, à formatura, cerca de 60 alunos. Que festa de formatura! E o melhor, excursão para a praia de Balneário Camburiú- SC. Para todos a primeira vez na praia, primeira vez ver o mar...

O segundo grau

Cursei o segundo grau na cidade de Saudades - SC, no Colégio Estadual Rodrigues Alves. A única opção na cidade era o curso de contabilidade. O trajeto até o colégio compreendia caminhar sozinho 2 km enfrentando inverno, chuva, escuro, atravessando cercas e roças até chegar ao ponto de ônibus. Dali eram mais 10 km de estrada de chão em um microônibus. Apoio em casa para estudar? O necessário, dentro das possibilidades. Trabalhava o dia inteiro na roça para estudar à noite. Diziam: *“ele está estudando na cidade, fazendo o segundo grau”*. Para minha família era um orgulho ter alguém estudando no segundo grau.

O primeiro ano do segundo grau, 1989, foi marcado pela morte de minha mãe. Ela lutava contra um câncer de mama desde 1985. O período de maio até a morte dela, em 22 de setembro de 1989, foi um período muito angustiante. Foi o estágio terminal, idas e vindas ao hospital, dores insolúveis e insuportáveis, a família sofria junto. Certo dia, na hora da saída para a escola, ela me chamou e disse: *“não vá à escola hoje, fica comigo”*. Nunca esqueço esta cena. Depois da morte, a tentativa de superar, adaptar-se à nova situação, a sensação de falta...

Apesar da perda, na escola ia tudo bem. Adorava a escola, os colegas, professores. Faltava às aulas somente por uma emergência. Ali era também o lugar da socialização, possibilidade de encontrar pessoas e se divertir também.

Aproximava-se o final do segundo grau. E agora, fazer o quê? Não havia faculdades nas cidades próximas, somente em Chapecó, a 60 km, uma distância infinita para nossa noção de espaço. E a faculdade ainda era particular! Estava fadado a parar os estudos por aí. Não queria parar. Mas havia a vida religiosa da comunidade, grupos de jovens, pastoral da juventude e participação na liturgia nos cultos de domingo. Daí surgiu a idéia, minha e de mais três colegas, de ir ao seminário. “Estudar prá padre”? Vocação? Oportunidade para continuar os estudos? Esta última foi decisiva.

Os estudos de Filosofia, em Passo Fundo-RS, dentro de uma estrutura de seminário, foram muito interessantes. Primeiro havia a fase de adaptação à nova vida: morar na cidade, ser seminarista, fazer faculdade, viver em grupo de 17 pessoas na mesma casa, outro tipo de trabalho. A primeira dificuldade foi a perda dos laços de amizade, de família, de comunidade que havia no meio rural. Mas lentamente a situação foi se estruturando.

Do Instituto de Filosofia Berthier tenho lembranças ótimas. Os professores, em sua maioria padres, com um imenso conhecimento em filosofia e um grande engajamento nos

movimentos sociais mais progressistas da Igreja Católica da época, fizeram-me despertar a vontade de “ser como eles”. Não necessariamente padre, mas porque não um professor engajado nos movimentos sociais! Claro, demorou muito para esta decisão amadurecer, as incertezas, angústias sempre estiveram presentes.

A vida no seminário era flexível e tolerante, diferente do que a maioria das pessoas pensa do seminário. Tínhamos atividades de estudo, lazer, pastoral e trabalho. O objetivo era, óbvio, formar padres, mas naquele momento todo investimento estava em se fazer um bom curso de filosofia. Para isso tivemos bons professores, um ótimo ambiente de estudo e tempo para nos dedicar. Desta época aprendi que o estudo exige disciplina e dedicação, que vai para além daquilo que é visto em sala de aula. O modelo de professor para mim foi o Prof. Pe. João Corso, Carlista Scalabriniano, um italiano que estava no Brasil há muito tempo. Tinha um método de ensino tradicional e exigia que estudássemos muito. Começava sua aula fazendo o sinal da cruz e lendo uma frase que sintetizava o pensamento do filósofo a ser estudado no dia. Ao final da aula sempre pedia que fizéssemos uma memória da aula, o que eu achava muito interessante, pois nos obrigava a prestar o máximo de atenção no conteúdo da aula.

Ao final do curso de filosofia é chegada a hora de decidir continuar ou não no seminário. Não havia perspectivas, havia muita incerteza e angústia para tomar a decisão. Decidi continuar. O próximo estágio foi o noviciado em Porto Alegre. Noviciado é um período de um ano, intermediário entre a Filosofia e a Teologia, uma preparação mais forte para a entrada na vida religiosa. No fim do ano de 1995 decidi candidatar-me para fazer um estágio em Palmas-TO, pois ali os Missionários da Sagrada Família tinham uma frente missionária.

Cheguei a Palmas em fevereiro de 1996. Dois dias após a chegada, começou a experiência como professor.

A experiência docente

Até aquele dia de fevereiro de 1996, jamais havia entrado numa sala de aula para ser professor, uma vez que ainda não havia feito estágio para concluir o curso de filosofia. Professor de história de 5ª série. Fazia o resumo do livro e escrevia no quadro, fazia exercícios e os cobrava no dia da prova. As salas com 40 alunos, calor intenso, indisciplina. Fui me adaptando à vida de professor e lentamente apaixonando-me por ela.

Via a possibilidade de colocar em prática a filosofia da libertação e a filosofia marxista tanto estudadas na graduação. Ao mesmo tempo em que me apaixonava pela docência, me apaixonava também por uma colega professora, hoje, minha esposa Kiara. Posso dizer que 1996 e 1997 foram anos belíssimos. A experiência nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) de Palmas, a vida de professor, os amigos que fiz. Em 1997 tive a oportunidade de fazer um curso de três semanas para jovens religiosos, em Roma. Foi uma experiência crucial para decidir meu futuro.

No final de 1997, entre angústias e incertezas, precisava decidir novamente: continuar na congregação e voltar para Santo Ângelo-RS para fazer Teologia ou sair dela. Saí da congregação. Comecei a vida de leigo. Profissão, professor.

Em 1998 fiz concurso para professor de história no município de Palmas e fui aprovado. Em maio de 2001 tive outra oportunidade ímpar, fazer um curso de 30 dias em Israel, chamado *A Escola Rural e a Comunidade*. Este curso proporcionou, além do conhecimento do Estado, território e cultura israelenses, uma ampliação da minha visão de mundo, especialmente de minha visão educacional. Percebi na convivência com colegas de curso da América Latina e com os judeus que a tolerância para com o outro, o diferente, é essencial na atual sociedade e também na docência.

Em 2003 fui aprovado em concurso público na então Escola Técnica Federal de Palmas e em 2005 também comecei a trabalhar como professor na Universidade do Tocantins – Unitins, com educação a distância. Hoje atuo como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e na Unitins. Sentia-me decepcionado pela falta de oportunidades para prosseguir nos estudos. Somente em 2007 apareceu uma oportunidade real para continuar meus estudos em nível de mestrado. Fui selecionado no Minter entre UnB e Unitins e também no Mestrado do Projeto Gestor entre UnB e Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, ambos na linha de pesquisa Educação e Subjetividade. Optei pelo mestrado no Projeto Gestor. A experiência do mestrado está sendo ótima. A necessidade de conciliar estudos, trabalho e família (tenho três filhos: Arthur, Thales e Daniel, os últimos são gêmeos) tem sido um desafio permanente.

A disciplina Educação e Subjetividade, cursada no primeiro semestre de 2008, mostrou outra dimensão do ser humano, que pouco conhecemos e muitas vezes temos até preconceito. O inconsciente e seu papel na constituição da subjetividade humana e,

conseqüentemente como uma das dimensões da prática pedagógica ainda que por vezes negada e/ou desconhecida. Este tema instigou-me tornando-se o objeto nuclear de pesquisa para a dissertação de mestrado.

2- CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo. *Marcel Proust*

Tendo falado sobre minha memória educativa e história de vida chego ao lugar de onde falo hoje, professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Neste capítulo coloco o contexto do trabalho como professor e pesquisador, o contexto da rede federal de educação tecnológica, justificativa, questão norteadora e objetivos deste trabalho.

2.1- O lugar de onde falo – professor e pesquisador do IFTO

Minha atividade como professor dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, - IFTO, campus Palmas, teve início em 2005. Atuar como professor de Humanidades, ética e cidadania e Sociologia Política dentro de um contexto de educação profissional que, geralmente, privilegia os estudos técnicos, pragmáticos do conhecimento, tem sido um desafio constante. Incluir as humanidades na educação profissional é grande parte do meu trabalho. Em março de 2008 comecei o mestrado no Projeto Gestor, convênio entre MEC/SETEC e UnB, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional, na segunda turma de ingresso. Nossa temática é trabalhar a dimensão da subjetividade na gestão da educação profissional. Fui percebendo novamente que, historicamente, predominou a busca da objetividade e sua absoluta valorização dentro das escolas técnicas. Mas aos poucos também esta dimensão da subjetividade vai aparecendo, sendo valorizada nas nossas instituições, pois antes de gestores e profissionais, somos humanos. E esta dimensão do humano, penso deve ser resgatada e trabalhada em nossas instituições.

Para contextualizar melhor o lugar de onde falo, veremos a seguir um breve histórico da educação profissional no nosso país.

2.2- Breve histórico da Educação profissional no Brasil

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completa 100 anos. Porém, a história da educação profissional no Brasil começa antes de 1909. Tornou-se hábito, já desde a colonização, ver a educação profissional como destinada às classes sociais mais baixas, inclusive chamando àqueles de “desvalidos da sorte”.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Em 1889, ao final do período imperial, o número total de fábricas instaladas no Brasil era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes. Nosso país é caracterizado predominantemente por uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

Em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando dezenove “*Escolas de Aprendizes Artífices*”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Eram escolas voltadas para o ensino industrial. É, assim, criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, voltados ao ensino profissional, de todas as áreas e graus.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar

engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, além dos recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

O Decreto 2.208/97 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP.

Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Nos anos 2000, novos desafios se impõem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

O Ministério da Educação, em 2007, por meio do PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação- expõe a importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira:

“A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica”. (BRASIL, 2008, p.8)

Dentro deste contexto mais amplo, há que se trabalhar internamente nas instituições a formação dos professores e dos gestores da educação profissional, que são os responsáveis pela execução desta política pública educacional. Nesta questão, para Lucília Machado há que se

superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje. Implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008 p. 15).

Especificamente à questão da formação dos gestores da educação profissional se percebe que foram poucas as iniciativas em se preparar profissionais da rede para exercer funções ligadas a gestão. O pensamento que predomina ainda é o de que se aprende a ser gestor na prática, exercendo a gestão. Os gestores da rede federal de educação tecnológica atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são, em sua grande maioria, professores da rede. Estes possuem formação nas diferentes áreas do conhecimento e poucos têm complementação pedagógica para atuarem como professores, inclusive.

Diante desta demanda da Rede, foi assinado um convênio de parceria entre o MEC/SETEC e a Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, em novembro de 2006. O Projeto, que recebeu o nome de Gestor¹, visa à formação em nível de mestrado e atenderá a um grupo de 80 profissionais atuantes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, espalhados por todo o território nacional.

No Projeto Gestor, dentro da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica foi criado um eixo de interesse chamado ‘A dimensão da subjetividade na formação do gestor’, que se propôs a trabalhar questões como: A constituição da identidade do gestor como pessoa e profissional; o inconsciente e a subjetividade na relação pedagógica; a questão relacional; a formação do gestor e a memória educativa.

Desta forma, quando da seleção ao Mestrado logo nos candidatamos e nos propomos a trabalhar a dimensão da subjetividade na formação do gestor. Tendo sido aprovados na seleção, definimos, no decorrer do processo, trabalhar especificamente a questão do inconsciente e a prática pedagógica sob o ponto de vista da relação entre psicanálise e a educação. A seguir, pontuaremos mais especificamente os interesses do nosso trabalho.

¹ Mais informações sobre o Projeto Gestor podem ser encontradas no artigo escrito pelos professores da UnB Bernardo Kipnis e Olgamir Francisco de Carvalho intitulado **O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, a formação de gestores para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC): a experiência do Projeto Gestor**. In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun.2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. (P. 54-68)

2.3- Justificativa

O exercício da função docente na Rede Federal Tecnológica não foge das rotinas da vida de professor em outros estabelecimentos de ensino. Crenças, angústias, esperanças são pontos em comum na prática pedagógica do professor. O que nos interessa neste trabalho é: de que forma o inconsciente permeia as práticas pedagógicas dos nossos professores? Em que discurso as nossas práticas estão fundamentadas? Para além destas práticas predominantes, o que a psicanálise tem a nos dizer sobre a educação?

Para além das práticas pedagógicas reais, predominantes na atualidade, que são fruto do discurso (psico) pedagógico hegemônico, buscaremos neste trabalho trazer possíveis elementos do inconsciente presentes nas práticas pedagógicas. As possibilidades de uma educação e uma prática pedagógica orientadas pela psicanálise nortearão a nossa pesquisa.

A possibilidade de aproximação entre Psicanálise e Educação é tema discutido na atualidade no meio psicanalítico e na educação. Quem se aventura nesta aproximação precisa ter clareza que está entrando num campo controverso. A psicanálise coloca em xeque o discurso (psico) pedagógico hegemônico que afirma que o sucesso nas aprendizagens depende da aplicação correta e racional de instrumentos, que levados a cabo garantem o alcance exitoso daquilo que foi proposto.

O discurso pedagógico hegemônico tem, de acordo com Lajonquière (1995), suas bases na escola comportamentalista, e repousa na tese de que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo ou psicopedagogo pode controlar e calcular todos os efeitos da metodologia que coloca em ação, afastando o imponderável e o imprevisível.

Segundo Lajonquière (1995, p. 14), “para os behavioristas-reflexológicos o conhecimento não é mais do que um acúmulo de condutas estáveis, resultado de um jogo de inter-relações E-R, sobre o qual se pode intervir diretamente e à vontade”. Esta tem sido a crença inabalável da maioria dos psicólogos, pedagogos e psicopedagogos para resolver os problemas relacionados à aprendizagem. Crença esta fruto de uma pedagogia que utilizou os métodos da ciência positivista para explicar a realidade na qual a busca pela objetividade e a decomposição da realidade em partes cada vez menores excluiu o imponderável, o imprevisível, o impensável e o inconsciente do processo de construção do conhecimento. Sob este ponto de vista o insucesso, os erros e as vicissitudes em geral são

vistos como uma associação não-exitosa que pode ser revertida por meio de uma nova programação dos estímulos, como pode ser evitado pelo exercício e o reforçamento.

Este tipo de discurso psico-pedagógico, segundo Lajonquière (1995, p.15), repousa na ilusão (Freud: “crença animada por um desejo”) de que “saber é poder”, ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o psicopedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação. Desta forma as estratégias de ensino, as metodologias, são montadas da mesma maneira como Descartes montou sua geometria: bem longe de qualquer imponderável.

Maciel (2005) assevera que Freud e a psicanálise nos ensinaram que cada criança tem seu ponto, sua singularidade. A partir dessa menção, podemos dizer que o professor não tem controle total dos efeitos de suas palavras sobre os alunos. Não saberá o que o aluno fará com as idéias que essas palavras querem expressar e com o que as associará.

Maciel (2005) afirma ainda que com o conceito de inconsciente podemos nos conceber também como sujeitos do desconhecimento, no qual algo sempre escapa à pretensão de controle consciente, como, por exemplo, de tudo o que aprendemos.

A preocupação com a formação docente e, conseqüentemente, com a relação professor/aluno também precisa ser considerada. Cerqueira (2006, p. 33-34) indica que um grande desafio enfrentado nas aprendizagens é sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. Essa prática se refere à construção de um novo saber, de um saber singular que impulsiona o desejo tanto do aluno quanto do professor. Ambos são sujeitos subjetivantes e objetivantes, ou seja, os dois se movimentam nas dimensões do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo para desenvolverem-se nos seus processos de aprendizagem. Neste sentido precisamos compreender que a tarefa do professor não é tão simples assim, pois além dele estar conectado com os estudantes é importante estar conectado a si mesmo, uma vez que estamos nos referindo a uma educação que se preocupa com as questões cognitivas, afetivas e sociais.

Junto a esta questão coloca-se também o papel do professor no atual contexto educacional. Gomes e Cerqueira (2005) ressaltam que o papel do professor é ser alguém capaz de ministrar conhecimento, mediar informações e, sobretudo, estabelecer vínculos capazes de educar além da sala de aula. Não se pode deixar fora de sala de aula e nem desvincular sentimentos como amor, afetividade, descrença no outro, dentre tantos outros conceitos abstratos e subjetivamente parte de nossas vidas pessoais. Ou seja, a dimensão

psíquico-afetiva precisa ser levada em conta para entendermos o processo de construção do conhecimento e principalmente para entendermos as vicissitudes, erros e insucessos que o sujeito suporta nas aprendizagens.

Uma educação e prática pedagógica orientada pela psicanálise pressupõem também uma postura transdisciplinar que reconhece diferentes níveis de realidade. Deste modo, uma postura transdisciplinar também leva em conta a complexidade presente no processo educativo.

A psicanálise, segundo Speller (2004, p. 82-83), ao lidar com um saber que não se sabe, o saber inconsciente, e ao apontar os conflitos no ser humano entre suas pulsões e desejos e o social e seus ideais, entre o ódio e o amor e a submissão aos dispositivos simbólicos, sempre deficientes para lidar com a matéria humana, redefine nossa relação com o saber e sua transmissão. Essa relação, bem como a concepção de ser humano, de educação e de sentido da vida estarão determinando e permeando toda a prática educativa.

2.4 - Problema de pesquisa

O discurso (psico) pedagógico hegemônico e prática pedagógica predominantes no meio escolar, em geral, inspiram-se na concepção cartesiano-positivista. Nesta perspectiva, a postura pedagógica do professor enfatiza a utilização dos métodos adequados buscando prever resultados e controlar o processo ensino-aprendizagem.

A partir das contribuições da psicanálise para a área da educação percebemos que esta postura cartesiano-positivista não dá conta da complexidade do ato educativo. Pensamos que na relação e prática pedagógica estão presentes elementos que escapam da tentativa de controlar e prever o que acontecerá no processo ensino-aprendizagem. A prática pedagógica está permeada por processos inconscientes, que não conseguimos racionalizar. Compreender a influência dos processos inconscientes na prática pedagógica torna-se fundamental para que possamos entender a complexidade do processo ensino-aprendizagem. A possibilidade de uma educação psicanaliticamente orientada subverte o saber e as práticas pedagógicas tradicionais que colocam nas mãos do educador os recursos necessários para controlar e prever os resultados do processo ensino-aprendizagem. Esse lugar e/ou "substância" nomeado por Freud de inconsciente constitui a argamassa de sua construção teórica que por vezes não tem o reconhecimento acadêmico, mas cujos efeitos

se inserem em nossa condição de sujeitos humanos com possíveis impactos nas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o lugar do inconsciente na prática pedagógica.

Na realização da pesquisa desenvolveu-se um trabalho teórico levantando literaturas que tratam da relação entre educação e inconsciente, tendo como arcabouço teórico a psicanálise atravessando a educação.

Pelo fato de ser uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa e de acordo com o pressuposto epistemológico da complexidade e da transdisciplinaridade foi realizado um trabalho empírico com cinco professores(as) licenciatura plena, sendo dois do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins(IFTO) e três da Universidade do Tocantins (Unitins), a fim de compreender e elucidar a questão do inconsciente na prática pedagógica.

2.5 - Questão Norteadora

Será possível reconhecer as dimensões do inconsciente na prática pedagógica?

2.6 - Objetivos

2.6.1 – Objetivo Geral

Investigar, a partir da relação entre educação e psicanálise, o lugar do inconsciente por meio de seus possíveis “efeitos” na prática pedagógica.

2.6.2- Objetivos Específicos

Perceber a predominância ou não do discurso (psico) pedagógico hegemônico e sua influência na prática pedagógica.

Compreender as dimensões do inconsciente no fazer do professor.

Apontar as possíveis contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação escolar, em especial às práticas pedagógicas.

Indicar a centralidade da memória educativa como enunciação mínima do sujeito e dispositivo de captação de aspectos do inconsciente presentes na atuação do professor.

3- PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Edgar Morin, A cabeça bem-feita (2000)

Este trabalho pauta-se pelo reconhecimento da complexidade do ato educativo, da existência de diferentes níveis da realidade e uma postura transdisciplinar que são o ponto de partida de uma educação e prática pedagógica orientada pela psicanálise. A postura transdisciplinar é a ampliação do processo, um novo tipo de atitude diante do conhecimento. Traz a centralidade do sujeito e não do objeto e afirma a existência de diferentes níveis da realidade.

Neste sentido, a *Carta da Transdisciplinaridade* da Unesco (1994) afirma no Artigo 1 que: *Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar;* e no Artigo 2: *O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.*

Ignácio Gerber, no texto *Psicanálise e Transdisciplinaridade*² afirma que a palavra transdisciplinaridade, usada pela primeira vez em 1970 por Piaget, significa, etimologicamente, aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência. Transdisciplinaridade é a assimilação de uma cultura, é uma arte no sentido da capacidade de articular. Para Gerber, a Transdisciplinaridade é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber.

De acordo com Gerber, a criação da Psicanálise, através da postulação do Inconsciente por Freud, inscreve-se pioneiramente nesse movimento transdisciplinar. Segundo ele a Psicanálise compartilha os três pilares da Transdisciplinaridade: Os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade; ou seja, a lógica inconsciente admite diferentes níveis de realidade; admite a contradição; e é a própria essência da complexidade.

² Texto disponível no sitio <http://www.iecomplex.com.br/textos/Psican%87lise%20e%20trans_.htm>

A complexidade insere-se no contexto transdisciplinar. Ambas são posturas assumidas diante do conhecimento e da realidade.

A complexidade propõe uma reforma do pensamento que passa pela organização do conhecimento. E essa reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino. O desafio é religar, “tecer junto”, todos os conhecimentos superando o paradigma de simplificação e fragmentação que vem caracterizando as ciências há vários séculos.

A partir da modernidade, com a instalação do paradigma cartesiano, o conhecimento foi fragmentado. Este modelo de conhecimento retalhou a realidade em disciplinas, em saberes especializados em que se perdeu a visão do todo. Esta visão fragmentada impossibilita a apreensão do que é “tecido junto”, isto é, do complexo. De acordo com Morin (2000a, p. 14), a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão em longo prazo.

Para Morin³ a ciência clássica apóia-se nos três pilares da certeza, que são a ordem, a separabilidade e a lógica. A idéia-chave é a separabilidade.

Conhecer é separar. Em face de um problema complicado, dizia Descartes, é preciso dividi-lo em pequenos fragmentos e trabalhá-los um após o outro. Assim, as disciplinas científicas são desenvolvidas a partir da divisão do interior das grandes ciências, a física, a biologia etc, o que dá origem a compartimentos sempre novos. No limite, pode-se dizer que a separação entre ciência e filosofia e, mais amplamente, entre ciência e cultura humanista – filosofia, literatura, poesia etc –, está instituída em nosso século como uma necessidade legítima.

A lógica, a separabilidade e a ordem levaram para a ciência clássica essa certeza absoluta, na qual ela se baseia. E, segundo Morin, os resultados têm sido tão brilhantes que acabaram, paradoxalmente, colocando em xeque os princípios fundadores da separação.

A complexidade não é complicação. É a superação do pensamento simplificado, fragmentado. O pensamento complexo é um novo tipo de compreensão e de explicação fecundado pela desordem, o obscurecimento e a incerteza. Ele não nega a simplificação, mas se opõe ao princípio absoluto de simplificação. Ele integra a simplificação/disjunção

³ Morin. E. Complexidade e Liberdade. Extraído do site <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf> sem data e sem página. Acesso em 18 mai. 2009.

tornada princípio relativo. Ele não pede para afastar a distinção, a análise, o isolamento. Ele pede para incluí-los, num processo ativo e gerador. (MORIN, 2002, p. 462).

Para Ardoino (1998, p. 36-37), a complexidade deve ser definida como qualificadora, um tipo de olhar que finalmente tenta mais entender que explicar, que tem por objeto uma realidade suposta explicitamente heterogênia. A complexidade não deve, portanto, ser concebida como uma característica ou uma propriedade que certos objetos possuiriam por natureza e outros não, mas deveria muito mais ser concebida como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto.

Morin (2002) nos alerta para a dificuldade de compreender a complexidade porque um novo paradigma é muito difícil de conceber. Este novo paradigma aparece como confuso aos olhos do paradigma antigo, desconcerta e confunde porque o paradigma reinante torna-se cego às evidências que ele não pode admitir como inteligíveis. Desta forma, o fato de sermos seres físicos, biológicos e humanos é ocultada pelo paradigma da simplificação que nos comanda, seja reduzindo o humano ao biológico e o biológico ao físico, seja separando estes três caracteres como entidades incomunicáveis.

A especialização dos saberes fez com que nos tornássemos incapazes de resolver os nossos problemas mais graves que são globais e planetários. Para Morin “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”. Por isso os desenvolvimentos disciplinares das ciências “resultaram no confinamento e despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira”. Portanto, como afirma Morin, o problema não é abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento.

3.1- Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação

Ao longo dos séculos a educação e os sistemas de ensino se subordinaram à lógica simplificadora e fragmentadora. A ciência, a educação e a escola pautadas no ideal cartesiano da fragmentação obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem

estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora o oculto ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2000a, p. 15)

Segundo Morin (2000a, p. 16), o grande desafio que se coloca para a educação e o ensino é considerar, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros: e por outro lado, considerar que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

Por isso a complexidade propõe uma reforma do pensamento que não é programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento e a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino. (Morin 2000a, p. 20).

No texto *A Cabeça Bem Feita* (2000a, p. 21) Morin afirma que o significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça na qual o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Já uma “cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Para Morin (2000a, p. 55) “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. Convém que a educação prepare para enfrentar as incertezas e possa convergir os diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas para enfrentar as incertezas.

A educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, pois existe

um princípio de incerteza cérebro-mental, que decorre do processo de tradução/reconstrução próprio a todo conhecimento. *Um princípio de incerteza lógica*: como dizia Pascal muito claramente, “Nem a contradição é sinal de falsidade, nem a não-contradição é sinal de verdade.” *Um princípio da incerteza racional*, já que a racionalidade, se não mantém autocrítica vigilante, cai na racionalização. *Um princípio da incerteza psicológica*: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente. Existe, portanto, a dificuldade do auto-exame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento. (MORIN, 2000b, p.84-85)

A educação vista a partir do paradigma da complexidade vê no ser humano um conjunto de características antagônicas e bipolares. Ao mesmo tempo em que é sábio, é louco; é prosaico e é poético; é trabalhador e lúdico; é simultaneamente empírico e imaginário. Vive de muitos jeitos e se apresenta de várias maneiras. É unidade e diversidade; é multiplicidade, pluralidade e indissociabilidade; é corpo, idéias e afetividade. É um *homo complexus*. (PETRAGLIA)⁴.

Segundo Petraglia⁵, uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos paradigmas diante do questionamento de padrões e modelos reducionistas e fragmentados tão comuns no século XIX. A educação escolar com seu sistema disciplinar e compartimentalizado de áreas, cursos e departamentos não levava em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a emancipação do sujeito.

Emerge assim uma postura que anda lado a lado com a complexidade, a transdisciplinaridade. A escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista. Trata-se de ir além de, para além das disciplinas, ou seja, uma postura transdisciplinar.

Ao refletir sobre o papel da escola, Morin aponta ainda para uma necessidade histórica igualmente importante, que é o desenvolvimento de uma democracia cognitiva organizada a partir do ressurgimento do ser humano, da natureza, do cosmos e da própria realidade. É uma democracia cognitiva que compreende a ampliação do acesso aos saberes das múltiplas áreas, assim como compreende a diversidade e o pluralismo teórico e sem preconceitos, sem o determinismo da certeza que, na complexidade, é entendida como relativa, efêmera e ilusória. (PETRAGLIA)⁶

Em entrevista concedida à TVE Brasil⁷, Morin afirma que o papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento. Nesta

⁴ Izabel Petraglia. Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza. Disponível no sítio <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. Sem data e sem página. Acesso em 20 mai.2009.

⁵ Idem.

⁶ Idem.

⁷ Disponível no sítio <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar_morin.htm>. Acesso em 20 mai. 2009.

mesma entrevista Morin assevera ainda que o papel da escola passa pela porta do conhecimento, desta forma ela deve

ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida. Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos. E eu acho que a literatura tem o seu papel. O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento mas jamais dizem o que é o conhecimento. E o conhecimento pode nos induzir ao erro. Todo conhecimento do passado, para nós, são as ilusões. Logo, é preciso saber estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo.

Assim, para Morin, a reforma do pensamento que assegura a mudança de comportamento e a abertura para as novas idéias incorpora uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo.

O desafio que se coloca para o paradigma da complexidade e a postura transdisciplinar é romper com um discurso e prática que tem origens que remontam à Grécia antiga.

As rotinas do ensino, as práticas pedagógicas se fundamentam e repousam há vinte e cinco séculos – desde o socratismo e sobretudo desde Aristóteles, com altos e baixos mas sempre desembocando na vitória pedagógica da lógica da Identidade e de seus corolários: o Terceiro excluído e a Não-contradição, graças à Sorbonne, e depois aos jesuítas, aos oratorianos portadores do cartesianismo, e, enfim, à Escola positivista ou à vulgata marxista... Essa longa epopéia vitoriosa trouxe à luz e firmou – através de uma filosofia do ser, herdada da língua grega e jamais desmentida – o dogma de uma objetividade ontológica que progride de século em século num harmonioso crescimento. Dogma cientificista que repousa sobre a iluminação inelutável da consciência pesquisadora pelo descortinar contínuo de um ser-objeto que se destila quase automaticamente do seio da transmissão do saber à luz de uma verdade absoluta. (DURAND, 1998, p. 88).

Para Morin (2000a, p. 30), infelizmente, a revolução das recomposições multidisciplinares está longe de ser generalizada e, em muitos setores, sequer teve início, notadamente no que concerne ao ser humano, vítima da grande disjunção natureza/cultura, animalidade/humanidade, sempre desmembrado entre sua natureza de ser vivo, estudada pela biologia, e sua natureza física e social, estudada pelas ciências humanas.

A educação pode tentar promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da filosofia para a condição humana. Para Petraglia⁸, viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana. E a escola

⁸ Izabel Petraglia. Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza. Disponível no sitio <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. sem data e sem página.

deveria preparar o sujeito para conviver com essa dualidade ambivalente e, ao mesmo tempo, complementar: limite e possibilidade. Esse exercício de compreensão é necessário para que possamos contribuir no processo de desenvolvimento e mudança na ciência, na pesquisa e em nossa prática cotidiana no âmago das sociedades.

Finalmente, Morin (2002, p.468) ressalta que podemos prever que uma ciência que traz possibilidades de autoconhecimento, que se abre para a solidariedade cósmica, que não desintegra o aspecto dos seres e dos existentes, que reconhece o mistério em todas as coisas, poderia propor um princípio de ação que não ordena, mas organiza, não manipula, mas comunica, não dirige, mas anima. Por isso a aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

Neste cenário de análises e reflexões epistemológicas é que pensamos a psicanálise como inauguração de uma visão transdisciplinar do mundo. Pois ao mesmo tempo que reconhece a complexidade como essencial no processo educativo e aponta para a superação do discurso (psico) pedagógico predominante responsável pela fragmentação do conhecimento, típico da nossa educação na atualidade, poderá contribuir para a educação e as práticas pedagógicas.

Assim demarcado que os pressupostos epistemológicos do nosso trabalho são a complexidade e a transdisciplinaridade na perspectiva de uma educação orientada pela psicanálise, nos próximos capítulos faremos o debate teórico começando pela análise do discurso psico-pedagógico hegemônico na atualidade. Nossa reflexão norteia-se pelas seguintes questões: quais as raízes deste discurso e suas características? que tipo de subjetividade é por ele construída? E a psicanálise o que tem a dizer sobre a questão da subjetividade? e que conseqüências isto tem em relação às práticas pedagógicas?

4 – O DISCURSO (PSICO) PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO⁹

A pergunta sobre o que se poderia opor ao verdadeiro sofreu o choque da descoberta do inconsciente. *André Green*.(1988)

Reconhecemos que o discurso predominante na educação atual, que expressa aos docentes a maneira de como se deve proceder no processo ensino-aprendizagem, tem sua fundamentação na tradição cartesiano-positivista. O discurso e a prática pedagógica¹⁰ atuais afirmam a possibilidade de racionalização, previsão do ato educativo ou, dito de outra forma, que pelo uso de “certas” metodologias é possível garantir resultados exitosos e satisfatórios em matéria de educação. A eliminação do erro, do imprevisível, do inconsciente tem sido um dos projetos da ciência moderna rumo a um saber puro, claro e distinto.

4.1 – Descartes – das idéias claras e distintas à impossibilidade do imprevisível e do erro.

A filosofia de René Descartes (1596-1650) é responsável por registrar uma reviravolta decisiva na questão do conhecimento. Descartes coloca a questão do conhecimento humano no centro de seu pensamento, partindo de uma crítica em relação ao pensamento antigo e medieval que, segundo ele, não trouxe resultados práticos depois de dois mil anos de investigação fundamentada na ontologia e na metafísica. Dentro dessa questão Descartes vai dar prioridade ao estabelecimento de um método seguro para se atingir o conhecimento.

O pensamento cartesiano inaugura o que se conhece como a subjetividade moderna. Para Descartes, o sujeito tem a função ordenadora do conhecimento. A crença na autonomia do pensamento e a razão humana criteriosamente dirigida permitirão ao homem o acesso à verdade, ou seja, deixando-se guiar pela razão e utilizando o método correto o homem poderá conhecer. O método é fundamental para aquisição da ciência. A falta de progresso nas ciências deve-se justamente ao emprego de métodos imprecisos e incorretos.

⁹ A expressão Discurso (psico) Pedagógico Hegemônico é utilizada por Leandro de Lajonquière para caracterizar as bases teóricas nas quais se fundamentam as atuais práticas pedagógicas mais utilizadas no meio educacional.

¹⁰ Utilizaremos no decorrer do texto os termos discurso e prática pedagógica. O discurso é aqui entendido como teoria, e prática pedagógica, como o processo que coloca em ação um discurso, uma teoria.

Descartes, em sua obra seminal *Discurso sobre o Método*, escolhe o método dedutivo, que tem como regras fundamentais:

Primeira regra: não incluir nos meus juízos nada além daquilo que se apresenta à minha inteligência tão clara e distintamente que exclua qualquer possibilidade de dúvida.

Segunda regra: dividir todo problema que se tem de estudar em tantas partes menores quantas forem possíveis e necessárias para melhor resolvê-los.

Terceira regra: conduzir meus pensamentos com ordem, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, ao conhecimento dos mais complexos, e supondo uma ordem também entre aqueles dos quais uns não procedem naturalmente dos outros.

Quarta regra: fazer sempre as enumerações tão completas e revisões tão gerais que tenha a segurança de não ter omitido nada. (DESCARTES citado por MONDIN, 1981 p. 66-67)

Essas regras constituem um modelo de saber e mostram os passos que uma pesquisa rigorosa deve seguir. A clareza e distinção das idéias evitam os equívocos e as confusões. Descartes propõe pelo método a rejeição de qualquer noção imperfeita, fantástica, irracional que escape da operação simplificadora que é por ele considerada indispensável.

Tendo definido um método seguro, Descartes institui um princípio que serve de base para a construção de seu pensamento, o *cogito, ergo sum*, ou seja, penso, logo existo. Partindo da dúvida em relação a tudo que sabemos e pensamos, Descartes intui que só não podemos duvidar de nossa capacidade de pensar. Uma vez colocado tudo em dúvida e ter pensado que tudo é falso faz-se necessário que aquele que pensa seja alguma coisa. Então, eu penso, logo existo.

Descartes declara provada a existência do pensamento, da realidade pensante (res cogitans) e afirmará que o pensamento é algo que existe por si, independentemente da realidade corpórea.

Com o termo pensamento eu abranjo tudo aquilo que existe em nós de tão factual que sejamos imediatamente conscientes dele, como, por exemplo, todas as operações da vontade, do intelecto, da imaginação e dos sentidos são pensamentos. (DESCARTES citado por REALE & ANTISERI, 1990 p. 367).

Assim, define-se o ser humano como ser pensante, um ser que deve utilizar somente a razão para agir e fazer ciência. De acordo com Reale & Antiseri (1990, p. 368), as regras do método encontram-se fundamentadas na certeza adquirida de que o nosso “eu” ou a consciência de si mesmo como realidade pensante se apresenta com as características da clareza e da distinção. A partir daí a clareza e a distinção devem ser a marca de qualquer verdade e para alcançá-los é preciso seguir o itinerário da análise, da síntese e da

verificação. É essa a reviravolta que Descartes imprime à filosofia, que passa a se orientar no sentido de encontrar ou fazer emergir, a propósito de qualquer proposição, os dados da clareza e da distinção, que, alcançados, tornam desnecessários outros suportes ou garantias. Qualquer verdade não terá necessidade de outras garantias fora da clareza e da distinção e qualquer pesquisa deverá se preocupar somente em perseguir o grau máximo de clareza e distinção, não se preocupando com outras justificações quando alcançá-lo.¹¹

Revelando-se claro e distinto, o *cogito* torna todo o resto problemático. A única possibilidade para aquilo que é diverso do nosso eu é ser perseguido sob a luz da razão e com as características da clareza e da distinção. Qualquer outra verdade só será acolhida à medida que se adequar ou aproximar de tal evidência. Assim tudo está fundamentado na razão humana, tendo em vista que

a unidade das ciências remete à unidade da razão. E a unidade da razão remete à unidade do método. Se a razão é uma *res cogitans*, que emerge através da dúvida universal, a ponto de nenhum ser maligno poder sitiá-la e nenhum engano dos sentidos obscurecê-la, então o saber deve basear-se nela e repetir sua clareza e distinção, que são os únicos postulados irrenunciáveis do novo saber. (REALE & ANTISERI, 1990 p. 370)

Desta forma, Descartes, o pai da filosofia moderna, coloca as bases do método para se alcançar a verdade. A ciência e a pesquisa, a partir daí, seguirão este método tornando-o paradigma da modernidade. As suas conseqüências para a área da educação não tardaram a aparecer.

De acordo com Lajonquière (2002), o discurso e práticas pedagógicas atuais estruturam-se a partir da crença de que é próprio às realidades psicológicas individuais se exprimirem com certa disciplina natural – essencial – na aprendizagem infanto-juvenil. Deste modo, o discurso pedagógico hegemônico acredita que o sucesso educativo esperado é função imediata do encontro interativo de duas realidades: a intervenção pedagógica e as capacidades psicológicas das crianças e jovens. Para Lajonquière, hoje em dia há um império da fé cega na possibilidade e no dever de se ajustar as práticas escolares a um suposto nível de desenvolvimento da natureza psicológica.

4.2 - As ilusões do discurso (psico) pedagógico hegemônico

¹¹ As conseqüências deste paradigma para a educação e as práticas pedagógicas são evidentes e serão descritas mais adiante.

Segundo Lajonquière (2002, p. 105), acredita-se que o sucesso da educação está nas mãos de psicologias mais ou menos “puras” e/ou “aplicadas”, uma vez que garantiriam, em última instância, a dita *adequação natural* entre, por um lado, as diversas *capacidades cognitivo-afetivas* dos escolares supostas na origem, e, por outro, a racionalidade didática própria das *intervenções pedagógicas*.

Desta forma, pelo processo de adequação natural e a conseqüente psicologização do cotidiano escolar,

o discurso (psico) pedagógico pensa a educação como sendo o processo de estimulação do desenvolvimento do dito indivíduo psicológico, ou seja, de um organismo passível de adaptar-se na proporção das interações bem-sucedidas entre as capacidades maturacionais trazidas consigo e os estímulos gratificantes aportados pelo meio. Assim, vir a tornar-se um adulto não seria outra coisa que o resultado da sintonia entre um processo de estimulação socioambiental e a vontade psicológica de ser que se aninharia na interioridade orgânica. (LAJONQUIÈRE, 2002 p. 111)

Pretender educar em nome da natureza, segundo Lajonquière (2002), é negar aos pequenos a possibilidade de que venham a *usufruir do desejo* que os humaniza. Em outras palavras, seria como enviá-los numa expedição polar vestidos com roupa de verão e providos de mapas dos lagos italianos, ou seja, resignadamente para a morte.

Lajonquière (2002 p. 49) assevera, ainda, que uma educação longe de ser – como pensa a (psico) pedagogia moderna - o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é, ao contrário, o efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado.

Qual o caminho para se abrir mão do discurso (psico) pedagógico hegemônico?

Por um lado, cabe aprender a desistir um pouco da exigência louca de querer encontrar na criança real indícios da existência daquela outra ideal-natural, recortada pelas clássicas teorias do desenvolvimento psicológico. Por outro, faz-se necessário contestar *o processo de psicologização do cotidiano escolar*, suposta *via reggia* de acesso ao futuro no presente. (LAJONQUIÈRE, 2002, p.102-103).

Cabe, na opinião de Lajonquière (2002), aos docentes uma postura de aceitar que não há uma razão - uma natureza – para que as coisas sejam como são no “aqui e agora” do presente, liberta e responsabiliza tanto o adulto quanto a criança. Renunciando as certezas derivadas da ilusão da natureza infantil, abre-se o acesso da criança a “seu” futuro e não ao futuro imaginado pelo adulto.

4.3 – A Subjetividade Cartesiana e o Sujeito da Psicanálise

Com o advento da psicanálise o conceito de subjetividade muda fundamentalmente. Falar de subjetividade do ponto de vista da ciência e filosofia modernas é diametralmente diferente que falar da subjetividade do ponto de vista da psicanálise.

Para Garcia-Roza (2008), Descartes já se propunha a investigar os domínios da subjetividade. Esta foi constituída e transformada em referencial central e às vezes exclusivo para o conhecimento e a verdade. *A verdade habita a consciência*, afirmavam tanto racionalistas quanto empiristas no século XVII. Empiristas e racionalistas diferem quanto ao caminho como chegar a verdade, mas ambos já sabem aonde ir: ao reino da verdade, da universalidade, da identidade. Àqueles que insistirem em tomar caminhos diferentes, a história da filosofia cuida de retrazar os seus percursos e de recolocá-los na via da verdade. Caso isso seja impossível, esses são expulsos da excursão.

Ao construir uma subjetividade-representação, a filosofia moderna segue o ideal da *episteme* platônica. O mundo das idéias foi substituído pela subjetividade. Mas o objetivo é um só: reduzir a horizontalidade dos acontecimentos à verticalidade do conhecimento.

A identificação da subjetividade com a consciência parece ser, segundo Garcia-Roza, um ponto inabalável da filosofia moderna. Para os filósofos modernos podemos até duvidar da existência do mundo e até mesmo da existência de Deus, mas nada pode ameaçar a certeza inabalável do *cogito*. A consciência é o absoluto.

4.3.1- Subjetividade e o lugar da Psicanálise: O próprio Freud apontou a psicanálise como a terceira grande ferida narcísica¹² sofrida pelo Homem ocidental ao produzir um descentramento da razão e da consciência. Por meio de Freud sabemos que o homem é habitado por um inconsciente que o percorre, que falha e que o homem não entende.

Freud apontou os limites da razão humana e fez da consciência um mero efeito de superfície do inconsciente. O caminho percorrido é a produção do conceito de inconsciente que resultou numa clivagem da subjetividade.

A partir deste momento, a subjetividade deixa de ser entendida como um todo unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão, para ser uma realidade dividida em dois grandes sistemas – o Inconsciente e o Consciente - e

¹² A primeira foi com Copérnico e a afirmação da teoria do heliocentrismo que colocou o sol como centro do universo e a segunda com Darwin que, por meio da teoria da evolução das espécies, identificou que o homem e o macaco possuem ancestrais comuns.

dominada por uma luta interna em relação à qual a razão é apenas um efeito de superfície. (GARCIA-ROZA, 2008, p. 22)

O descentramento do sujeito é outra mudança significativa trazida pela psicanálise.

Desde Descartes, o sujeito ocupava um lugar privilegiado: lugar do conhecimento e da verdade. A subjetividade identificada com a consciência devia ser clara e distinta para que o Modelo fizesse seu aparecimento. Nessa transparência, o desejo era visto como perturbação da Ordem, era ele que modificava o pensamento tornando-o inadequado à realidade que pretendia representar. Se a alma fosse puramente passiva, isto é, cognitiva, não haveria erro. Este surge apenas porque o desejo introduz deformações no material adquirido pelo conhecimento. (GARCIA-ROZA, 2008 p. 23).

O que a psicanálise desqualifica é esse sujeito centrado no conhecimento como ponto de referência para chegar à verdade. “A psicanálise não vai colocar a questão do sujeito da verdade mas a questão da verdade do sujeito. Ela vai perguntar exatamente por esse sujeito do desejo que o racionalismo recusou”. (GARCIA-ROZA 2008 p. 23).

Paralelamente à clivagem da subjetividade em Consciente e Inconsciente, dá-se uma ruptura entre o enunciado e a enunciação, o que implica admitir-se uma duplicidade de sujeito na mesma pessoa. Essa divisão não se faz em nome de uma unidade, uma espécie de Gestalt harmoniosa do indivíduo, mas produz uma fenda entre o dizer e o ser, entre o “eu falo” e o “eu sou”. Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: “Penso onde não sou, portanto sou onde não me penso”. O que essa fórmula denuncia é a pretensa transparência do discurso perseguida pelo cartesianismo e a suposta unidade do sujeito sobre a qual ela se apóia. O sujeito do enunciado não é aquele que nos revela o sujeito da enunciação, mas aquele que produz o desconhecimento deste último. Dito de outra maneira: o cogito não é o lugar da verdade do sujeito, mas o lugar do seu desconhecimento. (GARCIA-ROZA 2008 p. 23).

Desta máxima de Lacan deduz-se que o sujeito e a consciência não estão mais no centro do mundo do homem:

a consciência é deslocada e o sujeito é descentrado; existe outro centro que fala e estrutura a consciência. O inconsciente não é a sede de instintos briguentos e brutais que precisam ser amansados pelo domador que é a consciência racional; o inconsciente é a verdadeira voz do ser humano, que é preciso saber escutar. (REALE & ANTISERI, 1991 p. 957)

De acordo com Garcia-Roza (2008 p. 24), o inconsciente permanece sendo o irreduzível. Mas não se trata de irracionalidade ou oposição à racionalidade da consciência. “A concepção freudiana do homem não opõe, no interior do mesmo indivíduo, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas sim duas ordens distintas. Aquilo a que ela se propõe é precisamente explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima”.

O sujeito da psicanálise é um sujeito clivado em Inconsciente e Consciente. Mas, a divisão mais arcaica, em nível do indivíduo, segundo Garcia-Roza (2008 p. 193), é a que resulta do seu nascimento. Lacan teria nos mostrado que, com o corte do cordão umbilical, o indivíduo não é apenas separado da sua mãe, mas também perde uma parte de si mesmo.

Desse momento em diante, ele se caracteriza como um ser incompleto, fendido. O que o ser humano experimenta com o nascimento é uma primeira castração, experiência essa que será revivida em vários momentos posteriores de sua vida. Tendo perdido uma parte de si mesma, a criança vai procurar dentre os objetos exteriores os que poderão preencher esta falta. Aquele que primeiro se apresenta como capaz de substituir a parte perdida é o seio da mãe. Ele será o primeiro objeto de pulsão.

A concepção de subjetividade como clivada não é, portanto, secundária para a psicanálise. Também não está em continuidade com a concepção da subjetividade da psicologia ou da filosofia.

O que Freud fez não foi tomar a subjetividade tal como era pensada desde Descartes e dividi-la em duas partes; nada que se pareça com uma teoria da dupla personalidade. É somente a partir do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente, que se pode falar em sujeito e em subjetividade segundo Freud. O próprio conceito de intersubjetividade é inteiramente distinto em Freud e no cartesianismo. Para este, assim como para a psicologia, a consciência é o lugar da intersubjetividade (e da verdade); para a psicanálise, é do lugar do outro que a intersubjetividade pode se dar. Se para o cartesianismo – aqui eu incluo a psicologia – o inconsciente é aquilo que impede a comunicação e, portanto, a intersubjetividade, para a psicanálise ele é a condição necessária. Cada subjetividade, considerada em si mesma, é uma mônada e, portanto, incomunicável. O que permite a comunicação entre elas é o inconsciente, concebido como esse Outro, como Ordem simbólica, articulador das subjetividades individuais. (GARCIA-ROZA 2008 p. 228-229).

Nossa concepção de mundo, ciência e educação são frutos desta visão cartesiana que privilegia a fragmentação do conhecimento, a especialização e a simplificação de tudo. Dá prioridade ao racional, previsível, consciente em detrimento do imprevisível, incerto, inconsciente. Estas últimas características são, inclusive, objeto de preconceito e tidas como não-científicas. Compreendendo que práticas pedagógicas predominantes ao longo da história se orientaram neste paradigma propomos refletir e analisar seus fundamentos.

5 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer.

Paulo Freire

O paradigma cartesiano criou uma forma de fazer ciência que trouxe conseqüências à educação e particularmente à prática pedagógica. Os professores na sala de aula tendem a obedecer a padrões estabelecidos criando de certo modo um ideal de docente e de educação produzido pelas diferentes correntes teóricas que o determinam.

Com meridiana clareza, Lopes (2001, p. 37) considera que existe um modelo e um ideal de professor presente na sociedade e na própria formação docente nos cursos de magistério ou faculdades de educação. Eventualmente o professor/a é identificado com a mãe, santos e santas e até com Jesus Cristo, o que se verifica em artigos, livros, revistas, solenidades onde se enaltecem modelos e prescrições de professores (as), qualidades a serem perseguidas, defeitos dos quais se deve fugir.

A identificação do magistério com a maternidade e como missão tem perpassado a história da educação. A marca religiosa na educação cunhou jargões do tipo “sem educação não há salvação”, que no Brasil acabou convocando os professores (as) a uma missão que não era a sua.

Lopes (2001) pergunta a partir de quando a pedagogia apóia-se, para sua legitimidade, na força do resistente e ilusório modelo religioso? A partir de quando incorpora os ideais de salvação, redenção, eternidade, missão, abnegação, sofrimento, apostolado, sacerdócio? Esse discurso pedagógico marcado pela religião, tanto no Brasil quanto no mundo, remete ao século XVI com a Contra Reforma. O discurso da pedagogia católica foi estabelecido, antes, pelos dois grandes filósofos cristãos medievais: Santo Agostinho, no século IV, e Santo Tomás de Aquino, no século XIII, que escreveram obras com o mesmo nome “*De Magistro*”.

5.1 - O “De Magistro” agostiniano

O *De Magistro* foi escrito no ano 389, após a conversão de Agostinho ao cristianismo. Trata-se de um diálogo entre Agostinho e seu filho Adeodato. A obra tem

dois eixos: em um mostra o papel e os limites da linguagem na educação; em outro, aborda o papel que tem o mestre nesse processo e seus limites.

Santo Agostinho expõe uma dimensão triádica do ensino: mestre, aluno, verdade comum. Para dialogar, é preciso não dois, como poderia parecer, mas três: o mestre (aquele que faz signo), o aluno que o percebe e a verdade comum que faz com que o conhecimento seja reconhecido como certo ou, ao contrário, como falso. A verdade comum está não apenas no mestre, mas também no aluno, se não como este último poderia reconhecer a verdade disso que lhe ensina? (LOPES, 2001, p. 59-60).

Agostinho coloca uma primeira forma de não-diretividade na prática pedagógica. O mestre ensina a aprender. Ele não transmite, ele desperta. Ensinar significa indicar em qual direção levar o olhar, de tal maneira que o saber venha interiormente, ou re-venha à consciência daquele que nele percebe o sinal. Fica clara aqui também a herança de Platão presente em toda obra de Santo Agostinho. A educação é um processo interior. Ninguém educa ninguém.

Para Santo Agostinho, o processo educativo é da ordem da interioridade porque o verdadeiro se acha na alma entendida como memória de si. A teoria agostiniana do conhecimento e da comunicação conduz à idéia de que cada um, possuindo o instrumento de sua liberação intelectual e moral, pode, e deve poder, ele mesmo prover sua própria salvação. Nada de mestre, de chefe espiritual, de guia, guru; cada um dispõe, em si mesmo, de uma luz capaz de tornar clara sua marcha e de conduzi-lo à evidência da verdade. (LOPES, 2001 p. 62-63)

Trata-se de um humanismo que supõe a liberdade, no sentido de que o homem não é um ser totalmente indeterminado nem totalmente determinado, mas capaz de agir sobre ele mesmo no sentido do melhor porque ele deve reconhecer nele mesmo a marca de sua insuficiência. (LOPES, 2001 p. 63). Insuficiência e incompletude são duas fortes características que aparecem na pedagogia de Agostinho, que indicam que o mestre não detém o controle absoluto daquilo que ele faz. O imprevisível está sempre presente na prática pedagógica.

5.2- O *De Magistro* de Tomás de Aquino

Escrito por volta de 1257, a obra *De Magistro* pode ser considerada exemplo clássico do plano de aula, como um método lógico, sóbrio e impessoal. Temos aqui a influência de Aristóteles. A tese central em relação à posição do professor é a de que não só a verdade é possível, mas que também o homem é capaz de adquiri-la. Uma questão

interessante que aparece é: pode o homem ensinar e ser chamado mestre, ou só Deus? Em resumo, Lopes (2001) assim responde:

Há dois modos de adquirir a ciência: um, quando a razão natural por si mesma descobre o desconhecido e chama-se invenção; outro, quando se presta auxílio à razão natural e este chama-se disciplina. O processo da razão na descoberta do desconhecido consiste em aplicar os princípios gerais imediatamente conhecidos a determinadas matérias, e daí proceder a certas conclusões particulares, e dessas, a outras. Um homem causa em outro a ciência, graças à cooperação natural deste último. E isso é ensinar. Em tal sentido, se afirma que um homem ensina o outro e é seu mestre. (LOPES, 2001, p. 64-65).

Aqui é tomada uma posição extremamente importante na história da educação. A dimensão triádica, tão importante em Santo Agostinho, desaparece, pois ensinar supõe que alguém que já possua a ciência conduza o educando a adquiri-la. Não é isso que fazem os professores desde então? Não é esse o papel que se espera deles? A idéia de conduzir pressupõe o uso de um método, um plano de aula.

Para Lopes (2001, p. 65), Tomás de Aquino não apenas valoriza a ação do mestre, mas também orienta na direção intelectualista, verbalista e metodologizada. A contra-reforma se apoiará nesta vertente e constituirá sua tradição claramente tomista. Os Jesuítas assumirão esta teoria e ela predominará ao longo de pelo menos três séculos.

5.3- A Contra-Reforma

Impedir o avanço do protestantismo e preservar o lugar hegemônico da Igreja Católica na condução das almas foram os pontos centrais da Contra-Reforma a partir do Concílio de Trento (1545). A igreja Católica assumiu, a partir daí, o modelo de educação proposto por Tomás de Aquino. Neste momento histórico a educação exerce papel importante. Os catecismos, missais, doutrinas, instruções passaram a preparar os fiéis para uma crescente adesão à doutrina, à necessária reforma das mentalidades e costumes. Isso vai tornar central o papel do mestre na transmissão do saber. Segundo Lopes (2001, p. 67), os estudos dos catecismos e a aprendizagem dos primeiros saberes dependerão do mestre exterior - aquele que professa a boa nova, a verdade (o professor(a)) - e do saber que ele porta e leva aos ouvintes (alunos, fiéis).

O exercício do mestre está baseado na utilização de métodos cada vez mais requintados. Portador da verdade, o mestre ensina, transmite o saber. Para Lopes (2001, p. 67), ao longo de três séculos, não se acaba de inventar, reinventar, criar e recriar [...] mais ou menos os mesmos métodos. A salvação e o merecimento da eternidade podem ser

alcançados por meio das boas obras, das boas palavras, mas, sobretudo, o cumprimento do bom modelo.

É nesse sentido que a Pedagogia vai se esmerar, criando regras de conduta e normas do que é ser um bom professor, uma boa professora, que terá como missão a mais justa correção daqueles a que compete educar. Pelos séculos afora – sem nenhum exagero- serão reiterados preceitos que aí têm a sua origem; pelos séculos afora, a prática pedagógica mais bem acabada será aquela que melhor der conta da insuficiência e que lidar melhor com a intermediação, seja ao nível dos métodos, seja ela ao nível da formação do mestre. Um a serviço do outro. (LOPES, 2001 p. 68)

A escola tem uma longa história. Em cada período histórico ela assume novas características quanto a funções, funcionamento, idéias e concepções que fundamentam suas práticas. A seguir abordaremos sucintamente quatro tendências da educação: Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista e Progressista, que, apesar de variações e derivações de cada uma delas, inscrevem-se nas práticas pedagógicas predominantes na educação brasileira.

5.4- Pedagogia Tradicional

A educação proposta por Tomás de Aquino será assumida pela Igreja Católica. Com a Contra-Reforma nasce a Companhia de Jesus, que assume a tarefa de organizar a educação e propagá-la no mundo cristão-católico. No Brasil, os jesuítas serão responsáveis pela educação durante grande parte do período colonial. Pode-se dizer que a educação brasileira até a década de 1920 caracterizou-se pela transmissão de uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, que atendia perfeitamente aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a freqüentavam. Essa tendência pedagógica ficou conhecida como Pedagogia Tradicional.

A pedagogia tradicional possui, historicamente, várias facetas. Isso porque este tipo de educação foi se adaptando a vários contextos históricos, inclusive na atualidade. De raiz cartesiano-positivista, na pedagogia tradicional todo processo de aprendizagem está centralizado na figura do professor, que é considerado o detentor do conhecimento e tem como função transmiti-lo aos alunos. A competitividade intelectual e o esforço individual são estimulados por meio de premiações e/ou castigos. Esta concepção de educação vem de imediato atender às demandas da sociedade capitalista e do liberalismo que privilegiam o esforço individual para a conquista do sucesso profissional.

Os seus princípios básicos estão fundamentados na estrutura piramidal, no formalismo e na memorização, no esforço e na competição assim como no respeito à autoridade. A estrutura piramidal tem sua raiz no princípio cartesiano da simplificação que reza que para solucionar um problema, é necessário separá-lo em partes e resolvê-las uma a uma, indo das mais simples às mais complexas. O formalismo e a memorização são uma das bases dessa prática pedagógica. Uma vez que a pedagogia clássica acredita que o aluno deve seguir um modelo, a memorização é o melhor caminho para fazê-lo.

5.5 - Pedagogia Nova

Este movimento marcou uma ruptura com a pedagogia tradicional que estava fundamentada na tradição filosófica humanista-cristã e que foi conduzida principalmente pelos jesuítas ao longo de três séculos no ocidente. Os fundamentos da escola nova estão ligados, principalmente, às condições sócio-históricas do início do século XX. O avanço da industrialização e a ideologia liberal exigiram novo tipo de formação para as pessoas.

Em 1919, Ferrière, em nome do BIEN (*Bureau International des Écoles Nouvelles*), elaborou os “30 pontos” que definem a escola nova. Segue uma síntese deles, de acordo com Manacorda,

A nova escola é um laboratório de pedagogia ativa. Ela organiza os trabalhos manuais e, ao lado dos trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico e da liberdade. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecer ocasiões para desenvolver as capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir os objetivos considerados bons. A escola deve ser um ambiente bonito e atraente. A educação da consciência moral visa provocar reações espontâneas e juízos de valor; a educação da razão prática consiste, para os adolescentes, em reflexões sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social. Quanto à atitude religiosa, segue-se normalmente uma orientação não-confessional ou interconfessional, unida à tolerância. (MANACORDA, 2006, p. 311-312)

A Pedagogia Nova reconhece dois elementos que se tornam fundamentais na prática e reflexão pedagógica: a importância do trabalho no processo da instrução técnico-profissional e da psicologia infantil. De acordo com Manacorda (2006 p. 305), estes dois aspectos, embora sejam na prática divergentes, disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica. A psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da

criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática.

Duas vertentes surgiram dentro do movimento da escola nova: a progressivista e a não-autoritária (não-diretívismo).

5.5.1 - Vertente Progressivista

O grande nome do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Para Dewey a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas idéias e conhecimentos.

Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Influenciado pela psicologia pragmática/funcionalista Dewey defendia que na escola nova não existiriam mais traços de método de ensino através de palavras que não fossem traduzidas em ato pelos alunos. Os alunos eram treinados para encontrar sozinhos as verdades, resolver sozinhos os problemas científicos; onde o critério fundamental era aprender fazendo.

De acordo com Manacorda (2006), em Dewey há uma forte acentuação das relações e da interação entre a vida social e a vida educativa. A escola é uma instituição social, vida social simplificada e é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social. Pedagogicamente importa o contato ativo do aluno com uma grande quantidade de materiais que oferece o modo de atingir todos os recursos das ciências. O apelo a um ensino de laboratório, com as implicações de que os indivíduos sejam chamados a tornar-se, por meio da educação, não o que são, mas o que podem vir a ser. A finalidade é educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo.

Vários autores se destacaram nesta vertente escolanovista dentre eles: Tolstói (1828-1910) na Rússia com sua experiência de escola em Iasnaia Poliana. Édouard Claparède (1873 -1940) e Ferrière (1879-1960) na Suíça. Maria Montessori (1870-1952) na Itália. Ovide Decroly (1871 – 1932) na Bélgica que foi o criador dos centros de interesse e na Alemanha Friedrich Fröebel (1782-1852) fundador das *Kindergarten* (Jardim de Infância).

5.5.2 - Vertente não-autoritária

Na vertente não autoritária ou não-diretivistista destacamos a importância da atuação do psico- terapeuta norte-americano Carl Rogers (1902-1987) e o escocês A.S Neill (1883-1973).

O pressuposto epistemológico que sustenta a pedagogia não-diretivistista é a de que as pessoas são dotadas de um saber inato. Desta forma o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador e deve, por isso, interferir o mínimo possível. O aluno possui conhecimentos e/ou habilidades a priori que determinam sua aprendizagem, por isso ele deve ter independência para direcionar seu itinerário formativo.

O modelo de educação proposto por Rogers fundamenta-se na concepção não-diretiva. Voltado para uma abordagem centrada na pessoa, o aluno tem liberdade e responsabilidade na escolha de caminhos que possam subsidiar a construção do conhecimento. Para isso é necessária uma boa relação interpessoal entre professor e aluno.

As propostas pedagógicas desenvolvidas por Rogers foram implantadas na escola de Summerhill, que nasceu em 1921, fruto da imaginação de A. S. Neill. Esta escola ainda funciona atualmente nos arredores de Londres e tem como proposta pedagógica fundamental o não-diretivismismo ao concretizar um sistema educativo em que a criança tem liberdade para escolher e decidir o que aprender e, com base nisso, desenvolver-se em seu próprio ritmo.

No Brasil, as idéias da Escola Nova difundiram-se principalmente por meio de Rui Barbosa (1849-1923) a partir de 1882. Na década de 1930, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico que a revolução reivindicava. Esses intelectuais envolvidos pelas idéias de Dewey, em 1932, promulgam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e importantes atores de nossa história

pedagógica podem ser citados, como por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Defendiam uma escola democrática, gratuita, laica e obrigatória, bem como a organização de um sistema escolar que tornasse a escola mais funcional e que levasse em conta as necessidades sociais daquela época.

Do ponto de vista da prática pedagógica, na escola nova segundo Morgado (2002, p. 11), a ênfase é dada aos métodos, à forma de transmissão do conhecimento, sempre voltada ao desenvolvimento psíquico do aluno. A exacerbação de tais preocupações acarretará, com o passar do tempo, um crescente menosprezo pelos conteúdos que, agora, estarão a cargo do movimento espontâneo de busca efetuado pelo aluno.

Na relação professor-aluno acontece uma inversão. Diferentemente da pedagogia tradicional, na qual o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, na escola nova este papel de centralidade está no aluno. O professor é considerado um facilitador da aprendizagem, deve auxiliar no processo de desenvolvimento livre, autônomo e espontâneo do aluno. Para Morgado (2002), se não existem mais diferenças entre os níveis de elaboração do conhecimento de um e outro, não há razão para existir a autoridade pedagógica, ou seja, lentamente a autoridade do professor é esvaziada.

Do ponto de vista das técnicas e da metodologia utilizada valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta. Práticas inovadoras são sugeridas como: organização de centros de interesse, estudos dirigidos, elaboração de projetos de pesquisa, visitas técnicas ou culturais. A avaliação passa a ser um processo contínuo pois todas as atividades realizadas em sala de aula, inclusive as atitudes dos alunos devem ser avaliadas.

É possível reconhecer que no ideário pedagógico da formação de professores muitos desses princípios ainda se sustentam do ponto de vista teórico e metodologicamente.

5.6- Pedagogia Tecnicista

Elaborada no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, esta corrente educacional é herdeira direta do cientificismo presente na filosofia positivista e psicologia behaviorista norte americana.

Fruto das novas necessidades e demandas do mercado de trabalho produzido pelo modelo taylorista-fordista¹³ de organização, o tecnicismo aproxima a escola do universo empresarial. Assim, o planejamento e a prática educativa passaram a ser copiados do planejamento e prática empresarial.

No Brasil este modelo de educação será assumido a partir do final da década de 1960 e tornado oficial pelo governo militar por meio da Lei n.º 5.692 de 1971. Durante o regime militar a educação brasileira passou a receber instruções de funcionamento por meio de Acordos como o MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development).

O ideário tecnicista, neste período histórico prima pelo conhecimento de cunho pragmático, em detrimento de conhecimentos que exigem a reflexão e a crítica, como por exemplo, a filosofia e a sociologia. A supervalorização da figura do especialista e a conseqüente fragmentação do conhecimento em diversos ramos específicos da ciência, o uso de tecnologias educacionais e de um planejamento racional que visa ao alcance de determinados objetivos com o menor uso de tempo, de esforço e de custo ressaltam que a organização, a objetividade e a eficiência sejam as grandes metas da educação. A especialização e a fragmentação do conhecimento tornam a educação mais superficial e desumanizada.

O papel da escola na visão tecnicista é preparar para o mercado de trabalho e atender as demandas da sociedade industrial e tecnológica. O tecnicismo dá enfoque especial à relação situação-estímulo típica da psicologia comportamentalista pela qual a aprendizagem ocorre mediante recompensas e castigos. Criatividade e imprevisibilidade perdem espaço e importância.

Professores e alunos exercerão papel secundário nesta concepção. O papel central será exercido pelas tecnologias e pelo programa de conteúdos estabelecidos pelos técnicos e especialistas. Executar planos de aulas e manuais estabelecidos pelos tecnocratas e ser a ponte entre os alunos (considerados passivos e assim prontos para serem formatados e condicionados) e a verdade estabelecida como dogma nos manuais e conteúdos é o papel

¹³ Modelo de produção em massa teorizada por Frederick Taylor (1856-1915) precursor da teoria científica da administração e aplicado pelo empresário Henry Ford (1863-1947) na indústria automobilística. Este modelo desenvolveu técnicas de racionalização do trabalho e sua característica principal é a busca de uma organização científica do trabalho, enfatizando a repetição, padronização, especialização e hierarquização da mão-de-obra para a produção. Este modelo influenciou não somente a indústria e as empresas, mas também as organizações sociais, inclusive a escola.

que se espera do professor. O exercício da crítica pessoal, da reflexão e a subjetividade devem ser afastados da prática pedagógica, que deve buscar sempre a máxima eficiência, competência e objetividade. Desta forma,

na pedagogia tecnicista a autoridade pedagógica também desaparece em sala de aula. Irá, entretanto, reaparecer nos manuais instrucionais uniformizados e impessoais que o professor se limita a distribuir para os alunos. À maneira da primeira concepção, os conteúdos de ensino serão transmitidos dogmaticamente. Trata-se de uma autoridade invisível e, portanto, muito mais difícil de ser identificada e, mesmo, confrontada. [...] O conhecimento é tratado como propriedade, não do indivíduo professor, mas sim de alguma entidade misteriosa de quem o professor é mero mensageiro. (MORGADO, 2006 p. 16)

Toda metodologia colocada em ação nas práticas educativas têm uma seqüência lógica e psicológica. Os objetivos instrucionais são operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis; o ensino é realizado seguindo normas e procedimentos instrucionais, previamente estabelecidos e fundamentados; a aprendizagem é direcionada pelos meios, recursos e técnicas programadas. Daí a grande valorização dada aos profissionais como pedagogos, psicólogos e psicopedagogos nas escolas.

5.7- Pedagogias Progressistas

Várias são as correntes que podem ser incluídas na visão educacional progressista. Em comum têm o fato de serem uma reação e uma crítica, principalmente às pedagogias tradicional e tecnicista; estabelecem uma relação entre educação e transformação social e preconizam a politização do processo educacional.

No Brasil a educação progressista consolidou-se entre os intelectuais brasileiros, que formularam propostas educacionais voltadas para a formação integral e instrução de qualidade para as camadas populares, classes marginalizadas e excluídas do sistema de ensino e das riquezas nacionais. A Pedagogia Progressista desenvolveu-se através de três vertentes: Libertária, Libertadora e Histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Vejamos algumas características de cada uma delas.

5.7.1 - Libertária– de base anarquista, seus principais defensores são: na França, na primeira metade do século XX, Celéstin Freinet (1896-1966) e no final do século XX Michel Lobrot (1924). No Brasil: Maurício Tragtenberg (1929-1998). A prática pedagógica libertária é centrada na participação coletiva que objetiva promover uma

prática e um processo de ensino aprendizagem para a autogestão consciente e solidária. Professor e alunos devem manter um espírito de solidariedade, ajuda mútua e autogestão, pois é isso que permite um ambiente de aprendizagem libertário e anti-autoritário. Os métodos utilizados são variados e acima de tudo não-autoritários.

5.7.2- Libertadora – principais representantes: Paulo Freire (1921-1997) e Moacir Gadotti (1941). Freire pode ser considerado o maior educador brasileiro pela sua originalidade e trabalho realizado principalmente com alfabetização de adultos.

A Pedagogia Libertadora fundamenta-se na concepção dialética do ato de ensinar e de aprender. Professor e aluno aprendem juntos, em uma relação dinâmica e dialógica tendo sua prática social orientada pela teoria e a teoria orientada pela prática, por isso configura-se como “práxis”: ação-reflexão-ação.

Freire preconiza que a educação deve deixar de ser “bancária”, na qual predomina a transmissão de informações do professor para o aluno e os educandos são meros depositários de uma bagagem de conhecimentos que deve ser assimilada sem discussão. Paulo Freire propõe uma educação problematizadora que é essencialmente dialógica, onde a escola deve ocupar os espaços não- formais e os métodos e técnicas de ensino devem partir de situações e problemas reais dos alunos. O ponto de partida é a realidade do aluno e gradativamente a educação tornar-se-á crítica, transformadora e humanizadora.

5.7.3- Histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos – de base marxista, os principais pensadores brasileiros ainda em atividade são: Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer. Estes foram influenciados por autores como Karl Marx (1818-1883), Antonio Gramsci (1891-1937), Georges Snyders (1916), Mario Alighiero Manacorda (1914), Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) e Bogdan Suchodolski (1907-1992).

Para a tendência Crítico-Social dos conteúdos a escola é ambiente de socialização e apropriação do conhecimento humano e espaço de reflexão, atuação democrática e transformadora. As experiências reais e não sistematizadas do aluno são organizadas e interpretadas na escola, visando ao resgate de seu significado humano e social. A educação tem o papel de proporcionar a transformação estrutural da sociedade.

O professor e o aluno são tomados como seres ativos e de igual importância. O professor deve criar as condições necessárias à apropriação do conhecimento por parte dos alunos e preocupar-se com o crescimento e desenvolvimento integral do estudante. O aluno deve situar-se historicamente numa classe social determinada que pode ser melhorada ou transformada criticamente.

A metodologia, nesta concepção, favorece a ligação dos conteúdos socialmente situados, com o interesse e a necessidade do aluno. O conteúdo e o método são reflexos da concepção de mundo e de realidade estudados.

A hierarquia escolar não deve ser uma reprodução das hierarquias de poder, estabelecidas na sociedade capitalista. Porém, para Morgado (2002 p. 16), a autoridade reaparece na sala de aula, colocando-se como mediadora entre as experiências trazidas pelo aluno e os conteúdos.

Ao propor que a articulação entre os conteúdos e os métodos de ensino passe pela mediação da autoridade pedagógica, para Morgado (2002 p. 17-18), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos está visando: à superação do imperialismo professoral, contido na pedagogia tradicional; à superação da idéia da impossibilidade de que o professor possa ensinar alguma coisa, contidas na pedagogia nova; e à superação da negação da necessidade do professor em sala de aula, contida na pedagogia tecnicista.

Desta forma, o professor é uma autoridade que se assume enquanto tal fazendo-se presente, assumindo para si próprio, e não delegando a outrem, as vicissitudes, os conflitos, os avanços e os retrocessos que seu trabalho implica.

O professor deve transformar a autoridade numa estratégia pedagógica necessária e adequada pelas mediações que estabelece, assim a

concepção histórica do conhecimento e mediação voltada para o processo de sua socialização colocam a autoridade do professor no seu devido lugar: ela provém de sua competência pedagógica, de sua compreensão mais totalizadora do mundo. Essa síntese o habilita a dar condições para que o aluno articule suas vivências concretas aos conteúdos de ensino, ascendendo a níveis cada vez mais elevados de elaboração do conhecimento. (MORGADO, 2002 p. 19-20).

Observando as diferentes correntes pedagógicas e, principalmente, o dia-a-dia da nossa escola e da educação em geral, podemos perceber que tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções – muda lentamente, e, de alguma forma permanece.

Para Lopes (2001, 68-69), uma educação possível será aquela sem iluminados, sem profetas, sem missão a cumprir, onde o mestre saia do seu lugar de onipotência. Essa situação pode levar ao imobilismo, e esvaziar a educação do sentido e importância que ela de fato tem se não se lança mão de um saber, capaz de fazer com que, mais do que exercer essa prática histórica, possamos compreendê-la. É neste horizonte que a psicanálise se oferece como saída. Um saber que deverá ser esquecido, pois à prática pedagógica ele não servirá, já que não se trata de aplicação. Estranho paradoxo, semelhante ao proposto por Santo Agostinho, para quem os signos não ensinam, mas não se ensina sem os signos.

Certamente podemos encontrar professores que fundamentam sua prática na pedagogia tradicional, nova, tecnicista ou crítico-social mesmo não tendo clareza e/ou intencionalidade. Estas correntes pedagógicas evidenciam alguns determinantes ideológicos conscientes da prática do professor, ou seja, o professor em sua tarefa diária tem atitudes, comportamentos, posicionamentos, utiliza métodos e técnicas que são fruto de uma escolha, de uma opção racional consciente, fundamentados ou não em alguma teoria pedagógica. No entanto, pensamos que para além dos processos conscientes existem processos inconscientes na prática pedagógica, e não importa a corrente pedagógica, o inconsciente opera e se faz presente em qualquer uma das práticas pedagógicas assumidas pelo professor.

Inconsciente, sexualidade, desejo, memória, sonhos, complexo de Édipo, complexo de castração, sublimação, transferência são conceitos fundantes da psicanálise e no capítulo a seguir veremos como estes se relacionam com a educação.

6- PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Nosso jovem investigador simplesmente fez na hora certa a descoberta de que todo saber é fragmentário e de que em cada grau de conhecimento alcançado permanece um resíduo não resolvido. *Sigmund Freud (1909), “O pequeno Hans”*

A questão se é ou não possível uma aproximação entre a psicanálise e a educação tornou-se motivo de acirrados debates no meio psicanalítico e no meio educacional. Há diversos grupos que se dedicam a estudar esta relação em diferentes universidades, compreendendo a valiosa contribuição que a psicanálise pode dar à educação.

Nas vicissitudes pelas quais passa um sujeito nas suas aprendizagens, às quais em geral se atribui uma explicação relacionada à falta de inteligência, inadequação de método e conteúdo, há determinações inconscientes que desconhecemos. Desta forma, para avaliarmos as implicações de processos inconscientes na educação e na prática pedagógica, precisamos compreender conceitos fundantes da psicanálise: dentre os quais ressaltamos neste trabalho o inconsciente, sexualidade, desejo, memória, sonhos, complexo de Édipo, complexo de castração, sublimação, transferência.

6.1 – O Inconsciente

O objeto de estudo da psicanálise é o inconsciente. Freud afirmou no texto *O Inconsciente* que

assim como Kant nos advertiu para que não nos esquecêssemos das contingências subjetivas de nossa percepção, e para que não tomássemos nossa percepção como idêntica ao objeto percebido – objeto perceptível, embora de fato incognoscível -, também a psicanálise nos alerta para que não coloquemos a percepção da consciência no lugar do próprio objeto dessa percepção: o processo psíquico inconsciente. Tal como ocorre na dimensão do que é físico, também o psíquico não precisa de fato ser o que nos parece. (FREUD, 1915, p.24)

Antes de Freud, o inconsciente designava tudo aquilo que não era consciente. Segundo Speller (2004 p. 16), com as investigações de Freud o conceito de inconsciente ganha o sentido daquilo que escapa e falha aos humanos, seres de linguagem, rompendo, de maneira incompreensível e surpreendente, o curso lógico do pensamento e dos comportamentos cotidianos. São os lapsos, os atos falhos, os sonhos, os esquecimentos e, de modo mais geral, os sintomas repetitivos cuja significação, cheia de paradoxos, só se descobre na clínica. O inconsciente não é um lugar ou uma coisa. Dizer que uma

representação psíquica é inconsciente é dizer que está regida por leis distintas das representações conscientes.

O próprio Freud (1915) traz a seguinte afirmação em relação a existência do inconsciente:

podemos responder que nossa suposição a respeito do inconsciente é *necessária e legítima*, e que dispomos de numerosas provas de sua existência. Ela é *necessária* porque os dados da consciência apresentam um número muito grande de lacunas; tanto nas pessoas sadias como nas doentes ocorrem com freqüência atos psíquicos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos, para os quais, não obstante, a consciência não oferece qualquer prova. [...] A suposição de um inconsciente é, além disso, uma suposição perfeitamente *legítima*, visto que ao postulá-la não nos estamos afastando um só passo de nosso habitual e geralmente aceito modo de pensar. (FREUD, 1915, p. 19-20)

Neste sentido Garcia-Roza ao mesmo tempo em que pergunta: existe um caminho de acesso ao inconsciente? onde devemos procurá-lo? afirma:

Freud nos diz que é nas lacunas das manifestações conscientes, no caso o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas. O que nos chama a atenção nestes fenômenos lacunares não é apenas a descontinuidade que eles produzem no discurso consciente, mas sobretudo um sentimento de ultrapassagem que os acompanha (Lacan). Neles, o sujeito sente-se como que atropelado por um outro sujeito que ele desconhece, mas que se impõe a sua fala produzindo trocas de nomes e esquecimentos cujo sentido lhe escapa. É essa perplexidade e esse sentimento de ultrapassagem que funcionarão como indicadores para o sujeito (sujeito do enunciado ou sujeito do significado), de um outro sujeito oculto e em oposição a ele (sujeito da enunciação ou sujeito do significante). Aliás, em relação a esta duplicidade de sujeitos, Freud declara ainda na introdução de seu artigo sobre o inconsciente, que “todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem” esse outro sujeito é o sujeito do inconsciente, do qual temos algumas indicações seguras se nos voltarmos para os fenômenos lacunares. (GARCIA-ROZA 2008 p. 171-172).

Os fenômenos lacunares não são da ordem da consciência. Eles são irreduzíveis à ordem do consciente,

essa outra ordem é a do inconsciente, estrutura segunda, e que não é apenas topograficamente distinta da consciência, mas é formalmente diferente desta. O inconsciente não é o mais profundo, nem o mais instintivo, nem o mais tumultuado, nem o menos lógico, mas uma outra estrutura, diferente da consciência, mas igualmente inteligível. (GARCIA-ROZA 2008 p. 173).

Freud (1915 p. 37-38) indica que os processos inconscientes são atemporais, eles não são cronologicamente organizados, não são afetados pelo tempo decorrido e não têm nenhuma relação com o tempo. A relação com o tempo é algo estritamente vinculado ao trabalho do sistema consciente. Freud acrescenta, ainda, que os processos que ocorrem no

inconsciente não levam em consideração a realidade. Eles estão subordinados somente ao princípio de prazer. Resume assim as características do sistema inconsciente:

Ausência de contradição, processo primário (mobilidade das cargas de investimento), atemporalidade e substituição da realidade externa pela realidade psíquica. Essas são as características que podemos esperar encontrar em processos pertencentes ao sistema inconsciente. (FREUD, 1915, p. 38)

Qual o meio de acesso ao inconsciente? Para Freud a regra fundamental da situação analítica é a associação livre.

Freud não pretende que o “livre” signifique ausência de determinação. Pelo contrário, o valor metodológico da associação livre reside exatamente no fato de que ela nunca é livre. É na medida em que o paciente fica livre do controle consciente (dentro dos limites possíveis), não permitindo que a coerência lógica se imponha ao seu relato, que uma outra determinação se torna acessível: a do inconsciente. A associação livre não tem por objetivo substituir o determinado pelo indeterminado, mas substituir uma determinação por outra. O inconsciente possui, portanto, uma ordem, uma sintaxe; ele é estruturado e, segundo nos diz Lacan, estruturado como uma linguagem. (GARCIA-ROZA 2008 p. 171).

Freud (1915, p. 38) afirma ainda que os processos inconscientes se tornam cognoscíveis por nós sob as condições de sonho e neurose - vale dizer, quando os processos do sistema pré-consciente, mais elevado, são levados de volta a uma fase anterior, a um nível mais baixo pela regressão.

Dizer que uma representação é inconsciente ou que está no inconsciente não significa outra coisa senão que ela está submetida a uma sintaxe diferente daquela que caracteriza a consciência. O inconsciente é uma forma e não um lugar ou uma coisa. O que define o inconsciente não são os seus conteúdos, mas o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma.

Segundo Speller (2004), Freud, por meio da psicanálise, revelou que o ser humano não era senhor nem em sua própria casa, pois os processos inconscientes denunciam um sujeito dividido, cindido, ignorante de suas próprias verdades, das determinações inconscientes de suas escolhas, pensamentos, atos. Esta descoberta de Freud vem nos revelar como seres descentrados.

O sujeito do inconsciente é distinto do sujeito cartesiano que tinha uma determinada concepção de sujeito, senhor de si mesmo, pois, pela razão, pela mente, poderia chegar ao conhecimento verdadeiro. O eu cartesiano é a morada da verdade. Para a psicanálise o eu é o lugar do desconhecimento. (SPELLER, 2004 p. 19).

Para ilustrar a subversão que o inconsciente trouxe à crença de que tudo se pode saber através da razão consciente, Lacan afirmou: “*Penso onde não sou, portanto sou onde não penso*”. O que realmente sou, meu desejo inconsciente revela-se não no meu discurso racional, mas onde menos o pensamento controla. (Speller, 2004 p. 19-20).

A noção de inconsciente revelou que os processos e conflitos psíquicos inconscientes que nos escapam, que desconhecemos, que determinam o que somos, o que fazemos, o que pensamos e como vemos a nós e aos demais, estão presentes em nós e nos outros, interferindo em tudo que eles e nós fazemos, inclusive permitimo-nos afirmar como educadores, no processo ensino-aprendizagem.

6.2 - Sexualidade, desejo e memória

A psicanálise retira a sexualidade do domínio natural, do orgânico, ao situá-la no campo psíquico. Isso coloca em xeque a dualidade cartesiana, pois apagam-se as fronteiras entre o corpo e a mente ou corpo e espírito.

Ainda mais, no aporte teórico psicanalítico a sexualidade não se confunde com o genital. Ela designa atividades em vários órgãos. Todo nosso corpo é sexualizado, qualquer parte dele pode ter um alto valor erótico. Neste sentido, Freud subverte a noção de sexualidade de sua época, reconhecido apenas como um instinto biológico com finalidade de reprodução. Para Freud, a sexualidade está presente desde a infância e sob influência do inconsciente. No texto *A história do movimento psicanalítico* (1914) Freud afirma: “Fomos puxados cada vez mais para o passado; esperávamos poder parar na puberdade, período ao qual se atribui tradicionalmente o despertar dos impulsos sexuais. Mas em vão; as pistas conduziam ainda mais para trás, à infância e aos seus primeiros anos”.

Assim, por exemplo, afirma Speller (2004, p. 23-24), a ação intelectual como estudar, ler, pode estar fortemente erogenizada, em outras palavras, investida de energia libidinal, que é energia sexual da pulsão e força essencial do psiquismo. A psicanálise dirá que somos seres pulsionais, seres do desejo, e como ele nunca se satisfaz por completo, estamos condenados a desejar, sem nunca encontrar um objeto que nos satisfaça totalmente: o que conseguimos nunca é exatamente aquilo que esperávamos.

O conceito de desejo na psicanálise difere radicalmente do conceito e sentido atribuídos ao desejo pelo discurso racionalista moderno.

Enquanto o discurso chamado racionalista procurava afastar o desejo para que a verdade pudesse aparecer na sua pureza essencial, a psicanálise vai procurar

exatamente a verdade do desejo. Sua função é fazer aparecer o desejo que o discurso oculta, e esse desejo é o da nossa infância, com toda a carga de interdições a que é submetido. O único modo desse desejo aparecer, de transpor a barreira imposta continuamente pela censura, é de uma forma distorcida, cujo exemplo privilegiado é o sonho manifesto. O sonho manifesto, assim como os sintomas, são o efeito de uma distorção cuja causa é a censura. É a esse trabalho de distorção que Freud dá o nome de “elaboração onírica” ou “trabalho do sonho”. (GARCIA-ROZA 2008 p. 66).

O desejo move nossas vidas. O ser humano quer desejar e quer que se lhe reconheça o direito de desejar. Freud define desejo utilizando o exemplo do bebê faminto que chorará até que uma presença externa possa satisfazer sua necessidade; somente assim ocorrerá uma mudança na qual a vivência de satisfação cancela o estímulo interno. Assim,

um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará recatexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo, e o caminho mais curto para essa realização é a via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo para uma completa catexia da percepção. (FREUD, 1900, p.602-603)

Tanis (1995 p. 59) afirma que esta citação é paradigmática da noção de desejo para a psicanálise, pois não só indica o momento fundante do desejo, como também alude ao importante papel desempenhado pela memória na constituição do mesmo. O desejo se constitui como *desejo-memória*; a memória é matéria da condição desejante. Por isso *memória e desejo não são variáveis independentes* no psiquismo, elas constituem-se numa relação de interdependência.

Aí reside uma das principais contribuições que a psicanálise tem a oferecer ao professor, esse profissional que, influenciado pela pedagogia, muitas vezes pensa existir um método infalível que garantirá a aprendizagem, assegurando-lhe, portanto, o trono daquele que não falha, o trono daquele que sabe ensinar. Para aprender temos que desejar fazê-lo, em outras palavras, nosso desejo tem que ser fisgado por alguma isca. Assim, o bom professor é um bom pescador, aquele que, de alguma maneira, estimula e alimenta a curiosidade da criança, conseguindo despertar-lhe o desejo de aprender. (SPELLER, 2004, p. 25)

Para Lajonquière (2002 p. 119), não há fórmula para germinar o desejo nas crianças. Em outras palavras não há uma receita a ser seguida metodicamente para fabricar realidades psíquicas sujeitas à lei do desejo. Enquanto as psicologias se articulam graças à ilusão de sua possibilidade, a psicanálise não informa como se proceder em matéria

educativa. Porém, a psicanálise nos esclarece sobre aquilo que não devemos fazer, ou seja, traz à cena escolar a questão da “ética” no ato educativo.

O ser humano deseja, pois, sendo um ser de cultura, do simbólico, a satisfação de suas necessidades biológicas passa por um apelo dirigido a um outro, condicionado pela cultura, o que altera o pedido de satisfação da necessidade em uma demanda de amor. Qualquer pedido, qualquer demanda é, sempre, no fundo, uma demanda de reconhecimento por parte do outro de um lugar para a expressão de seu desejo inconsciente, que nunca se satisfaz, só querendo ser realizado, muitas vezes bastando ser falado, escutado, reconhecido, enfim. (SPELLER, 2004, p. 25-26)

Quando ensinamos algo a uma criança, afirma Lajonquière (2002 p. 123), colocamos, por um lado, em ato nossa fantasmática, isto é, a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos a lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que se trata de um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social.

6.3– Sonhos

Os sonhos possuem também um papel central nas investigações freudianas tanto que a *Interpretação dos Sonhos* (1900) pode ser considerada sua obra seminal. Freud afirmou no texto *Uma nota sobre o Inconsciente na Psicanálise* (1912) que a psicanálise se fundamenta na análise dos sonhos e a interpretação deles constitui a obra mais completa que a jovem ciência realizou até o presente.

De acordo com Freud, “o modo como a memória se comporta nos sonhos é, sem sombra de dúvida, da maior importância para qualquer teoria da memória em geral. Ele nos ensina que nada que tenhamos possuído mentalmente uma vez pode se perder inteiramente” (FREUD, 1900, p. 20).

Os antigos, que acreditavam que os sonhos eram inspirados pelos deuses, não precisavam ir em busca de seu estímulo: os sonhos emanavam da vontade de poderes divinos ou demoníacos, e seu conteúdo provinha do conhecimento ou do objetivo desses poderes. A ciência foi mediatamente confrontada com a questão de determinar se o estímulo ao sonho era sempre o mesmo ou se haveria muitos desses estímulos. (FREUD, 1900, p. 23)

Desde o nascimento do pensamento científico e mais ou menos até Freud, recusava-se a considerar o sentido do sonho. O sonho era relegado entre as escórias do funcionamento psíquico porque não se dava como um sentido articulado segundo os cânones da lógica identitária. (CASTORIADIS, 2000, p. 320)

Em *A interpretação dos Sonhos*, Freud dá uma definição do mundo onírico, mostrando sua importância na vida psíquica.

Os sonhos são atos psíquicos de tanta significação quanto quaisquer outros; sua força motivadora é, em qualquer caso, um desejo a buscar realização; o fato de não serem reconhecíveis como desejos e suas muitas peculiaridades e absurdidades são devidas à influência da censura psíquica a que foram submetidos durante o processo de sua formação; à parte a necessidade de fugir a essa censura, outros fatores que contribuíram para a sua formação foram a necessidade de condenação de seu material psíquico, a consideração da possibilidade de sua representação em imagens sensoriais e – embora não invariavelmente – a exigência de que a estrutura do sonho possua um exterior racional e inteligível. (FREUD, 1900, p. 569).

Conforme Freud, “Um sonho poderia ser descrito como um substituto de uma cena infantil, modificada por ter sido transferida para uma experiência recente. A cena infantil é incapaz de ocasionar seu próprio ressurgimento e tem de contentar-se em retornar como sonho”. (FREUD, 1900, p. 582).

Sonhar é, em seu todo, um exemplo de regressão às primitivas condições daquele que sonha, um ressurgimento de sua infância, dos impulsos instintivos que a dominaram e dos métodos de expressão que então se lhe achavam disponíveis. Por trás da infância do indivíduo é-nos prometido um quadro de uma infância filogenética – um quadro do desenvolvimento da raça humana, do qual o desenvolvimento do indivíduo é, na realidade, uma recapitulação abreviada, influenciada pelas circunstâncias fortuitas da vida. (FREUD, 1900, p.585).

Nesta direção, Freud afirma: “ao analisar um sonho insisto em que toda a escala de estimativas de certeza seja abandonada e que a mais débil possibilidade de que algo desta ou daquela sorte possa ter ocorrido no sonho seja tratada como uma certeza completa”. A psicanálise é justamente desconfiada e uma de suas regras é que tudo o que interrompe o progresso do trabalho analítico é uma resistência. (FREUD, 1900, p. 551).

Deste modo, o esquecimento dos sonhos se dá por causa da censura psíquica. Por isso, mesmo que lembremos apenas um fragmento do sonho, é possível, pela análise, restaurar tudo o que havia sido perdido pelo esquecimento do conteúdo do sonho. Pode-se reconstruir a partir de um fragmento de sonho, não o sonho, mas todos os pensamentos oníricos. (FREUD, 1900, p. 553).

Acontece com muito mais freqüência que o sonho arraste as descobertas de minha atividade interpretativa de volta com ele para o olvido do que minha atividade intelectual consiga preservar o sonho na memória. Contudo, não existe o abismo psíquico entre minha atividade interpretativa e meus pensamentos despertos que as autoridades supõem, para explicar o esquecimento de sonhos. (FREUD, 1900, p. 555-556)

Uma vez que um sonho é interpretado, segundo Freud, deve-se admitir a possibilidade de haver outras interpretações para o mesmo sonho, uma supra-interpretação que escapou da primeira análise. “Não é fácil formar qualquer concepção de abundância da seqüência inconsciente de pensamentos, todos se esforçando por encontrar expressão, que se acham ativos em nossas mentes”. (FREUD, 1900, p.558)

Na visão de Castoriadis (2000, p.322), o sentido do sonho não pode ser plenamente estabelecido, determinado, porque é por essência, intrinsecamente, “sem complementação”: interminável, indeterminado, indefinido.

Há freqüentemente uma passagem, mesmo no sonho mais completamente interpretado, que tem de ser deixada obscura; isto se deve a que, durante o trabalho de interpretação, damos-nos conta de que nesse ponto existe uma meada de pensamentos oníricos que não pode ser desemaranhada e que, além disso, não acrescenta nada ao nosso conhecimento do conteúdo do sonho. Esse é o ponto central do sonho, o ponto de onde ele mergulha no desconhecido. (FREUD, 1900, p. 560)

Mesmo em face de toda censura um sonho chega a se formar porque durante o sono o poder de censura é diminuído e isto possibilita a formação dos sonhos. Havendo recuperado toda a sua força no momento do despertar, a censura passa em seguida a livrar-se daquilo que foi obrigada a permitir enquanto se achava débil.

6.4 - Complexos de Édipo e de castração

Na tragédia grega, Édipo, filho do rei de Tebas, matou seu pai e tomou como mulher a sua própria mãe. Rei incestuoso, daí toda a tragédia: ligou-se a mãe, em vez de ligar-se a qualquer outra mulher.

Esse mito, diz Freud: “é a manifestação pouco modificada do desejo infantil contra o qual se ergue mais tarde, para esmagá-lo, a barreira do incesto”. (FREUD citado por REALE & ANTISERI, 1991 p.925).

O menino concentra seus desejos sexuais na pessoa da mãe e concebe impulsos hostis contra o pai, considerado o rival. Essa é também, “mutatis mutandis” a atitude da menina. Os sentimentos que se formam durante essas relações não são somente positivos, isto é, afáveis e plenos de ternura, mas também negativos, isto é, hostis. Forma-se um complexo. No fundo do inconsciente, ele exerce

ainda uma atividade importante e duradoura. Podemos supor que, com suas implicações, ele constitui o complexo central de toda neurose e podemos esperar encontrá-lo não menos ativo nos outros campos da vida psíquica. (FREUD citado por REALE & ANTISERI, 1991 p. 924-925).

Em relação à figura paterna há sentimentos ambivalentes, mas a figura do pai é central, do ponto de vista de Freud, na vida de qualquer ser humano.

De todas as imagens (*imagos*) de uma infância que, via de regra, não é mais recordada, nenhuma é mais importante para um jovem ou um homem que a do pai. Um rapazinho está fadado a amar e a admirar o pai, que lhe parece ser a mais poderosa, bondosa e sábia criatura do mundo. O próprio Deus, em última análise, é apenas uma exaltação dessa imagem do pai, tal como é representado na mente durante a mais tenra infância. Cedo, porém, surge o outro lado da relação emocional. O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro. (FREUD, 1913-14, p. 249).

Para Speller (2004), pelo complexo de Édipo definimo-nos como seres sexuados, articulando nosso desejo com a lei que proíbe o incesto, que, em última análise, é a lei que nos humaniza. Ele é regulador da civilização ao estruturar a sexualidade humana, organizando o devir humano em torno da diferença dos sexos e da diferença das gerações, refere-se ao conjunto das relações que a criança estabelece com as figuras parentais formando uma rede, em grande parte inconsciente, de representações e afetos.

O complexo de Édipo está articulado com o de castração. A castração provocará a interiorização da interdição aos dois desejos edípicos – incesto materno e assassinato do pai. A castração dará acesso à cultura pela submissão e pela identificação com o pai, representante da lei que regula o desejo. (SPELLER, 2004, p. 27)

Conforme Almeida, a questão da educação, que representa o encontro inevitável do homem com a cultura, na sua dimensão simbólica, liga-se à questão do pai e à da interdição, pois o ato educativo encontra sua significação na confrontação à ordem simbólica, que ordena as relações de parentesco e as relações sociais.

Sustentar e transmitir às novas gerações a tradição simbólica que funda, de uma só vez, o sujeito e a cultura, tal é a tarefa imposta pela civilização ao adulto na posição de educador, não importa se pais ou mestres. Trata-se aí de uma árdua missão ou de uma transmissão que mobiliza no adulto os impasses de sua própria neurose, reaviva o seu narcisismo, as fantasias de onipotência e a nostalgia do prazer fusional, cujo risco, dentre muitos, é o de aprisionar o outro aos seus

ideais, tomando-o pelo objeto que, imaginariamente, preencheria a sua falta-a-ser constitutiva. (ALMEIDA¹⁴)

De acordo com Speller (2004), com o Édipo e a castração a criança entra na vida real, que é o nosso destino: viver buscando sentido. Somos seres incompletos e faltosos, condenados a desejar. É porque nos falta que desejamos. É porque a castração faz nascer o desejo, ao nos tirar da posição de ser tudo para o outro, no caso, a mãe, que podemos criar nosso próprio percurso nesta vida. A experiência da castração, de perda, da falta, da natureza infindável do desejo, que não tem como se satisfazer; não é um momento que ocorre na infância e não volta mais. Ao contrário, ele se renova ao longo de nossa vida.

Articulando Édipo, castração e desejo, em poucas palavras: somos seres desejantes, porque castrados, faltantes. É porque houve, de alguma maneira, um corte entre a mãe e o filho, uma separação, é porque não somos completos, não somos o falo que podemos desejar tê-lo. A lei contra o incesto nos faz nascer para o mundo do desejo, mundo da falta. Somos seres desejantes por sermos incompletos. Encontrar o que sacie nosso desejo completamente seria o mesmo que morrer psiquicamente como sujeito. Os complexos de Édipo e castração são, portanto, estruturadores da subjetividade. (SPELLER, 2004, p. 30-31)

Para Almeida, o Complexo de Édipo também tem lugar privilegiado no campo da educação,

no processo de ensino e de aprendizagem temos uma relação triangular, cujos protagonistas são o professor e o aluno, sujeitos do desejo, e o conhecimento, objeto que circula nessa estrutura social e relacional. Tal como no complexo de Édipo, vivenciado no núcleo da estrutura de parentesco, a relação que caracteriza a aquisição do conhecimento, pelo aluno, nas aprendizagens escolares, pode ser interpretada desde as suas funções imaginárias (a relação transferencial especular/dual professor/aluno), simbólica (o objeto de conhecimento enquanto conhecimento do Outro, inserido na linguagem e na cultura) e real (a ausência de garantias que marca o "impossível" da educação tanto quanto a impossibilidade radical de realização do desejo - furo no real do corpo pulsional). (ALMEIDA¹⁵).

Nesta perspectiva, Garcia-Roza (2008 p. 225) afirma que o Édipo é o elemento estruturador fundamental, o “determinante em última instância” do fato psicanalítico, de tal modo que podemos dizer que os domínios da psicanálise se estendem até os limites de validade do Édipo. Assim sendo, a questão da subjetividade ganha sentido apenas enquanto referenciada ao Édipo ou, se quisermos, ao inconsciente. É esse referencial que impede que essa questão receba um tratamento semelhante – ou que se coloque em franca continuidade - ao que lhe é dado pela psicologia ou pela filosofia.

¹⁴ Sandra Francesca Almeida. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Artigo eletrônico, sem data e sem página. Acesso em 8 nov. 2008.

¹⁵ Idem.

6.5 - Sublimação

A sublimação é a capacidade de trocar a meta, que é sexual na origem, por uma outra que já não é sexual mas que tem parentesco psíquico com a primeira. Segundo o dicionário de filosofia Abbagnano, a sublimação é um “mecanismo psicológico de defesa, que consiste em transformar impulsos sexuais em atividades psíquicas superiores”. Esse mecanismo foi assim descrito por Freud: “as excitações excessivas que derivam de fontes diversas da sexualidade são desviadas e utilizadas em outros domínios, de tal modo que as disposições que no início eram perigosas produzirão um aumento apreciável nas aptidões e nas atividades psíquicas”. (FREUD citado por ABBAGNANO, 1999, p.922)

Neste sentido, de acordo com CASTORIADIS (2004, p. 346-347) tudo aquilo que é investimento de objetos que não são direta ou indiretamente – ou seja, de maneira imediata e ou mediatizada – objetos pulsionais, é atividade sublimada. Esta tem como condição, como ponto de apoio, a capacidade da psique de sentir prazer através da representação. A sublimação é o eixo ou lado subjetivo do funcionamento da instituição social.

6.6 – Transferência

De acordo com Laplanche e Pontalis (2008 p. 514), transferência designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles. Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada.

Freud afirmou que as transferências são reedições de pulsões, fantasias, de uma série de eventos psíquicos anteriores que ganham vida novamente, não como passado, mas como presente, encarnando-se numa pessoa. (SPELLER, 2004 p. 36). No texto *A dinâmica da transferência* (1912) Freud afirma que controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista uma grande dificuldade; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos ocultos e esquecidos do paciente. E no texto *A História do movimento psicanalítico* (1914), Freud afirmou que talvez se possa dizer que a teoria da psicanálise é uma tentativa de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência.

A transferência se manifesta também na relação professor e aluno no cotidiano da sala de aula. As crianças são curiosas e indagam sobre tudo. Elas querem, inclusive, saber qual é o seu lugar no mundo, por isso a curiosidade. Esse lugar no mundo vai sendo situado, a princípio, em relação aos desejos dos pais, ou seja, ao que eles esperam da criança e, depois, em relação a outras pessoas, por exemplo, os professores. Os professores possuem poder e importância porque são os sucessores dos pais. Muitos dos sentimentos conscientes e inconscientes são transferidos, pela criança, dos pais aos professores.

Freud afirmou que a figura e personalidade do professor exercem grande influência na nossa formação. Desta forma,

nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (FREUD, 1913-14, p. 248).

Para Freud (1913-14), a psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas são de tão extrema importância para seu comportamento posterior que já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. As pessoas a quem se acha ligadas são os pais, irmãos e irmãs. Todos que vêm a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

Estes sentimentos contraditórios que há em relação aos professores deixam claro o conceito de transferência que está presente em toda prática e relação pedagógica. No dizer de Freud,

Na segunda metade da infância, dá-se uma mudança na relação do menino com o pai — mudança cuja importância não pode ser exagerada. De seu quarto de criança, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e que apressam o desligamento de seu primeiro ideal. Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. Tudo que há de admirável, e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai. É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão

maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (FREUD, 1913-14, p. 249-250).

Mas Freud dizia que os professores são regidos por determinações inconscientes, que transferem às crianças. O conceito de transferência precisa ser compreendido pelo professor para que este entenda as implicações de seu lugar: sua profissão ao lidar com gente, não requer somente saber um conteúdo e utilizar determinada metodologia para ensinar. Processos transferenciais inconscientes estão em jogo no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma não é preciso ensinar aos professores como descobrir a transferência nas relações afetivas de sala de aula. Mas é preciso

alertá-los para o fato de que podem existir transferências e que é preciso tomar muito cuidado. Por isso é preciso e será necessário estudar como e quando se produzem esses fenômenos transferenciais e, sobretudo a partir da análise da situação que é própria do mestre, procurar descobrir, compreender como ele se posiciona face à demanda de ser fonte de projeções por parte do aluno. (FILLOUX, 2002 p. 102)

Speller (2004) afirma que os professores não devem estudar psicanálise para se tornarem analistas, mas para que enriqueçam suas reflexões sobre sua prática, que é completamente diferente da do analista, com novos saberes que os ajudem a compreender as possibilidades e também os limites de sua profissão. Limites estes apontados pelo inconsciente.

Questões edípicas estão presentes nas relações transferenciais das crianças com os professores e vice-versa, pois nós, adultos também vivenciamos os complexos de Édipo e de castração.

Que menino não se lembra daquela professora linda a quem entregou, ou quis entregar, uma flor, uma maçã? Que menina não se lembra daquele professor bonito e simpático? Quem não se lembra da antipatia que sentia por um determinado professor e não sabia bem por quê? Quem não passou a gostar de uma disciplina porque gostava de seu professor. Que professor já não sentiu antipatia por um aluno, sem entender por quê? E por aí vai. Tocamos em algum conteúdo inconsciente do outro e colhemos frutos de árvores que não plantamos. Os processos inconscientes influenciam nossas vidas, sem nos darmos conta. (SPELLER, 2004, p. 37-38)

Para Almeida¹⁶, a transferência está presente no processo ensino-aprendizagem, uma vez que

a relação professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, especular, na qual o *aluno-falo* submete-se à Lei do desejo do mestre, para ser reconhecido e amado enquanto *eu-ideal*, por este Outro, suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno suas fantasias (de reparação, de onipotência ou quaisquer outras) e ao "seduzí-lo" para que esse lhe responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva face ao desejo e à castração. O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua "constelação de insígnias", e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber. (ALMEIDA)

Nesta perspectiva Speller afirma que,

O docente, frente ao processo educativo, estaria diante de três crianças: a criança recalçada nele, o aluno frente a ele e a criança que ele quer que esta última seja, de acordo com a criança recalçada nele, seu ideal. Poderíamos dizer também que a criança, frente ao professor, está diante de três adultos: o adulto frente a ela, o adulto que ela pensa que o professor gostaria que fosse e o adulto que ela pensa que seus pais querem que ela seja. (SPELLER, 2004, p. 91)

Assim as questões relacionadas ao inconsciente permeiam a relação triangular professor/aluno/objeto de conhecimento e remetem ao campo transferencial que se instaura tendo como base a relação emocional primitiva da criança com os pais.

É por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento. Os entraves dessa passagem, no entanto, existem, pois o aluno pode ficar aprisionado pelo viés transferencial, privilegiando sua paixão ambivalente pelo professor e relegando a um segundo plano o interesse pelo conhecimento. Assim, a forma pela qual o professor responderá a esse laço transferencial será de extrema importância para que o aluno consiga realizar essa passagem e liberar seus investimentos libidinais para o trabalho de aprender. (ALMEIDA¹⁷)

Contudo, o campo transferencial na relação professor-aluno não se esgota somente nas fixações libidinais e hostis da criança.

É preciso considerar, também, as questões narcísicas, decorrentes da angústia de castração, que afetam os sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Tomar a criança como *aluno-falo* significa, na economia narcísica do educador, colocá-la no lugar de *eu-ideal*, investí-la narcisicamente para que ela realize o ideal que ele mesmo não pôde realizar. Por meio de demandas idealizadas, o educador

¹⁶ Sandra Francesca Almeida. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Artigo eletrônico, sem data e sem página. Acesso em 8 nov. 2008.

¹⁷ Idem

endereça à criança o pedido de que ela responda do lugar da ordem da perfeição, na ilusão de que é possível tamponar a falta. Por outro lado, quando o aluno toma seu professor como alguém suposto tudo saber e tudo poder, essa suposição denota a permanência da criança em um estado de ilusão de que ao Outro nada falta. Em ambos os casos, o laço transferencial é imaginário. (ALMEIDA¹⁸)

Estes conceitos fundantes do aporte psicanalítico nos encaminham no sentido de identificar os limites e possibilidades de aproximação entre a psicanálise e a educação. Esta possível relação é objeto de análise do próximo capítulo.

¹⁸ Idem

7- LIMITES E POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

De todos os usos da psicanálise, nenhum encontrou tanto interesse, despertou tantas esperanças quanto sua aplicação à teoria e à prática da educação infantil. *Freud (1925) Prefácio ao livro Juventude Desorientada de August Aichhorn.*

Apesar de Freud ter colocado no Prefácio à *Juventude Desorientada*, de Aichhorn (1925), o ensinar como uma profissão impossível, pois dentre outras razões, pela impossibilidade de educar a pulsão pois não há um curso adequado para ela, assim como governar e analisar, e Catherine Millot (1987, p.7), na introdução do seu *Freud Antipedagogo*, ter afirmado que “não encontramos na obra de Freud tratado algum de educação” e de que seria inútil procurar elementos disso, vários autores têm insistido na tarefa de levantar possíveis aproximações entre psicanálise e educação.

A declaração da impossibilidade do ato de educar, segundo Kupfer (1989), precisa ser entendida em Freud como o resultado de uma elaboração teórica rigorosa.

Extraídas as devidas conseqüências, essa afirmação sobre a impossibilidade da educação pode não ser necessariamente um niilismo, uma declaração paralisante, nem uma constatação de que a Educação é inútil. Pode, contudo, apontar sobretudo os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é assim tão poderoso como supunha. (KUPFER, 1989, p. 12).

Cifali e Imbert (1999) nos oferecem vários indicativos de uma aproximação. Para estes autores Freud, numa carta a Oscar Pfister, em 09 de fevereiro de 1909, fala do “incêndio” que a psicanálise está em vias de propagar no campo da educação. “Incêndio” este que evitaria, inclusive, a extinção da própria psicanálise. Em outra carta endereçada a Pfister, datada de 2 de maio de 1912, Freud diz o seguinte: “estou para ceder à tentação de ter certeza de obter no mundo dos pedagogos um novo círculo de leitores, círculo que de outro modo permaneceria fechado.... precisamos ganhar terreno onde o pudermos”. E no Prefácio à *Juventude Desorientada*, de Aichhorn (1925), afirma que “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação”. Na *História do movimento psicanalítico* (1914), Freud afirma que “as descobertas revolucionárias da psicanálise no tocante à vida mental das crianças — o papel nela desempenhado pelos impulsos sexuais e o destino daqueles componentes da

sexualidade inúteis para a reprodução — necessariamente cedo fariam a atenção voltar-se para a educação e promoveriam tentativas de colocar os pontos de vista analíticos na vanguarda desse campo de trabalho”. Neste mesmo texto Freud afirma ainda que existe uma riqueza ainda incalculável de conexões que surgiram entre a psicanálise médica e outros campos da ciência. “Existe aí material de trabalho para uma geração de pesquisadores, e não duvido de que ele será realizado tão logo as resistências contra a psicanálise sejam superadas em seu campo de origem”.

Mas de que tipo de aplicação da psicanálise à educação Freud fala?

A aplicação à educação é para Freud, de modo geral, sinônimo de análise infantil. O singular sobrepuja o coletivo. E a opção de Freud de se voltar para os pedagogos não deixaria de ter conseqüências no campo pedagógico propriamente dito: surge uma ‘educação psicanalítica’ que se nutre das elaborações teóricas freudianas. (CIFALI, IMBERT, 1999 p.11).

Freud deixa claro que a psicanálise não deverá substituir o papel da educação.

o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. (FREUD, 1925).

Cifali e Imbert (1999, p. 12-13) afirmam, ainda, que o interesse de Freud pela educação se acha fundamentalmente ligado à sua teorização sobre a cultura. Como a educação age no cerne da contradição entre a pulsão e a cultura cabe a ela a responsabilidade de assistir à renúncia pulsional que constitui o fundamento da civilização e de avaliar por inteiro os efeitos destrutivos – neurotizantes – de uma limitação pulsional excessiva, de ideais culturais demasiado pesados que levam as pessoas a viverem, em termos psicológicos, acima de suas possibilidades, numa espécie de hipocrisia. “O papel da educação só pode ser o de reduzir a importância e influência dessa hipocrisia ou ainda de ensinar até que ponto a severidade inútil e sem discernimento da educação contribui para a produção da doença nervosa”.

Há limites no trabalho realizado pela educação. Freud destaca que pais e educadores precisam tolerar que os estudantes podem se atrasar em seus estágios de desenvolvimento. Pais e educadores desejam “crianças modelo” que aceitem as normas em todos os seus pontos, crianças assépticas, assexuadas, que lhes garantam a paz. Eles agem então no sentido de extirpar nelas o “prazer-desejo de viver”.

Freud não dá receitas de como aplicar a psicanálise à educação. “Permanece o fato de não haver em Freud nenhuma tentativa de definir o que poderia constituir uma práxis educativa. Ele se declara incompetente e reconhece sua negligência nesse domínio”. (CIFALI, IMBERT, 1999, p. 30). No prefácio à obra de Aichhorn (1925) afirma: “Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve”. Ele deixa, desta forma, aos educadores a elaboração dessa aplicação da psicanálise à educação, sem intervir.

Freud também fala sobre o papel das autoridades no tocante à educação. “As autoridades ocupam o lugar de figuras parentais, elas se nutrem do “complexo paterno”. Freud acentua as reações dos poderes instituídos – religiosos, políticos, médicos, científicos e mesmo educacionais e pedagógicos – a toda expressão do desejo. Ao desejo de saber da criança, bem como ao pesquisador e, de modo mais geral, ao de toda e qualquer pessoa, as autoridades opõem seu desejo de sujeitos subjugados, submetidos a um “interdito do pensar”. “A libertação do jugo das autoridades vem a ser o preço a pagar para se sair do infantilismo e das mutilações intelectuais e afetivas”. (CIFALI, IMBERT, 1999, p. 33)

Uma educação orientada pela psicanálise poderia ser considerada revolucionária a partir do momento em que os educadores impuserem a si mesmos a renúncia a submeter a criança a qualquer “interdito do pensar”; e a não sujeitá-la a uma visão de mundo de que o adulto seria o grande organizador. Cifali e Imbert (1999, p. 45) citam outros fatores revolucionários da educação psicanalítica: acolher a criança com a realidade de suas pulsões, de sua angústia, de seus questionamentos, de seu desejo, sem lhe contar histórias, sem reprimir sua inteligência, sem pretender modelá-la.

Entre a educação e a psicanálise coloca-se um paradoxo que Freud aponta nestes termos na XXXIV^a das Novas Conferências sobre a Psicanálise (1933):

Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica. [...] Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à

educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. (FREUD, 1933)

Freud, no texto *Interesse Científico da Psicanálise* (1913), afirma que a psicanálise “trouxe à luz os desejos, a formação de pensamentos, os processos de desenvolvimento da infância” e, acima de tudo, a importância “inestimável” da sexualidade “nas manifestações corporais e psíquicas”. Portanto, todo um saber que pode contribuir para fundar, na teoria e na prática, a ação educativa. Do mesmo modo “só pode ser educador quem pode sentir a partir do íntimo a vida psíquica infantil, e nós adultos não compreendemos as crianças porque não compreendemos mais nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova a que ponto alheamos-nos dela”. (FREUD, 1913).

De acordo com Cifali e Imbert (1999, p. 53-54), a psicanálise acha-se em situação de pólo teórico que oferece à pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo. No já citado prefácio redigido para o livro de August Aichhorn (1925), Freud afirma que o educador desejoso de decifrar o enigma que é a criança deve submeter-se a uma análise: o educador deve educar-se porque seu próprio inconsciente determina sua ação educativa.

Todos aqueles que se interessaram pela educação de crianças deveriam receber uma formação psicanalítica, de vez que sem esta as crianças, o objeto de seus esforços, permanecerão sendo um problema inacessível para ela. Uma formação desse gênero é mais bem executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma. (FREUD, 1925)

7.1 - Conselhos da psicanálise à educação

Cifali e Imbert (1999) indicam possíveis aplicações (conselhos) da Psicanálise à educação. Vamos ver dois destes conselhos citados pelos autores.

7.1.1 - Favorecer a sublimação em lugar da punição e da repressão: Freud, no texto *O Interesse Científico da Psicanálise* (1913), quando fala especificamente do interesse educacional da psicanálise, afirma, como já vimos, que só pode ser educador aquele que é capaz de sentir novamente a vida psíquica infantil. O assombro com que as mais seguras descobertas da psicanálise sobre a infância foram acolhidas – sobre o complexo de Édipo, o amor a si mesmo (narcisismo), as disposições perversas, a erótica anal, a curiosidade sexual – serve de medida à distância que separa nossa vida psíquica, nossas apreciações e mesmo nossos processos de pensamento dos da criança normal. Quando os educadores estiverem familiarizados com os resultados da psicanálise, haverá

mais facilidade para que se reconciliem com certas fases do desenvolvimento infantil e não corram o risco de, entre outras coisas, exagerar os impulsos pulsionais socialmente inutilizáveis ou perversos na criança. Os educadores devem aprender que uma repressão dessas pulsões, exercida a partir de fora, jamais tem como resultado a extinção ou o domínio destas, mas ocasiona uma repressão que instala a propensão a entrar mais tarde na neurose.

Neste caso o processo de sublimação tem papel extremamente importante. O educador deve desviar os impulsos, por meio da sublimação, de suas metas originárias para metas mais importantes.

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida. (FREUD, 1913)

7.1.2 - Transmitir o prazer-desejo de viver: uma das funções da escola, segundo Freud, é transmitir o prazer-desejo de viver e oferecer aos estudantes apoio e sustentação numa época da vida em que estes são forçados, pelas condições de seu desenvolvimento, a afrouxar seus laços com a casa parental e com a sua família. A escola não estaria cumprindo seu papel de oferecer um substituto da família e despertar o interesse pela vida lá fora, no mundo.

Freud lembra também aqui mais uma importante tarefa da escola: “a escola jamais deve esquecer que lida com indivíduos ainda imaturos, aos quais não se pode negar o direito de se atrasar em estágios de desenvolvimento, mesmo que fiquem aborrecidos. Ela não deve reivindicar por si mesma a inexorabilidade da vida, não deve querer ser mais do que uma imitação da vida”. (FREUD citado por CIFALI; IMBERT, 1999 p. 121).

7.2 - Uma educação para o sujeito

Diversas experiências na França¹⁹, na Argentina, na Bélgica e no Brasil²⁰ surgiram no sentido de possibilitar uma educação psicanaliticamente orientada.

¹⁹ Como por exemplo, a Escola de Bonneuil .

Porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar, inclusive, que se pode conceber o ato educativo de outro modo.

Kupfer (2001 p. 28) assevera que o sujeito da psicanálise (inconsciente) não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget, e de modo algum, com o comportamentalismo de Watson. O sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem.

Freud explodiu os limites do infantil: tratamos da criança no adulto, ou seja, a criança persiste no adulto a ponto de fazê-lo adoecer. De outro lado, ele acabou por introduzir na criança algo que era antes prerrogativa do adulto: a sexualidade. E, como se isso não bastasse, a criança freudiana, e, portanto um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensada como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sobre ele. (KUPFER 2001 p. 37).

Segundo Almeida (1994, p. 23-24) a psicanálise, ao contrário da psicologia, fala de um sujeito dividido: se por um lado há o sujeito do enunciado ou do significado, por outro, há o sujeito que não se significa no enunciado, pois este é o sujeito do inconsciente, sujeito da enunciação ou sujeito do significante. Desta forma, o sujeito do enunciado pensa, raciocina, expressa necessidades, interesses, temores. O sujeito da enunciação, recalcado e inconsciente, deseja.

De acordo com Kupfer (2001), o termo “clareagem”, utilizado por Maud Mannoni, faz a luz da psicanálise incidir sobre um objeto da educação, de modo a vê-lo melhor. Sob determinadas condições o saber da psicanálise poderá ser operativo para um educador se ele puder se apropriar deste saber. Quais são estas condições e o que significa dizer que o saber da psicanálise poderá ser operativo?

As condições dizem respeito ao fato de que, ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre *seu* desejo. Deste lugar, ouvirá o que uma teoria – que, como toda teoria, recalca o sujeito – tem a dizer... Operativo significa dizer que o saber da

²⁰ Como por exemplo, a Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta do Outro. (KUPFER, 2001 p. 118-119)

Para Almeida²¹, a aproximação entre psicanálise e educação visa utilizar o saber oriundo da teoria e da experiência psicanalíticas para construir algumas observações e hipóteses centradas principalmente em torno de algumas questões fundamentais do campo educativo, visando produzir novos conhecimentos sobre este campo, especialmente sobre as posições subjetivas do aluno e do professor frente ao objeto do conhecimento e sua mediação.

Buscar re-significar, desde uma ordem simbólica, a prática pedagógica e o cotidiano das relações inter-subjetivas professor-aluno, interrogando-se sobre o desejo de saber do aluno em sua relação com o desejo de ensinar do professor, implica a compreensão do sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura. Esta concepção permite uma leitura ou interpretação das relações entre a psicanálise e a educação tomando como campo operatório ou de referência o assujeitamento de ambas às leis do funcionamento da ordem simbólica, ou seja, às leis da linguagem, da palavra, enquanto condição de produção de sujeitos. (ALMEIDA ²²)

Conforme Kupfer (2001 p. 120), a condição que se coloca para o educador é de que ele veja a criança como alguém além de um feixe de nervos que se podem condicionar. Neste sentido o saber e a tarefa da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar ao sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render.

Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber “para que serve” o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto. (KUPFER, 2001 p. 121).

A psicanálise resgata o sujeito. De acordo com Kupfer (2001 p. 121-122), o contato com a psicanálise mostra ao professor que para ensinar será preciso falar ao sujeito suposto no aluno. Assim ouve falar do sujeito, mas ainda assim continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como fazê-lo entender o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso

²¹ Sandra Francesca Almeida. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Artigo eletrônico, sem data e sem página. Acesso em 10 nov. 2008.

²² Idem.

do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito.

Kupfer (2001 p. 123) assinala que a transmissão da teoria psicanalítica pode ser feita na universidade, no ensino médio, na instituição psicanalítica, produzindo os efeitos subjetivantes de qualquer teoria que fale do sujeito. A psicanálise não vem positivar nada e não pode senão apontar para o real, à falta-para-ser.

Será que é possível educar levando em conta o sujeito?

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos escritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo [...] Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor, nem o aluno - nada de sua aprendizagem está predeterminada. (KUPFER, 2001, p.125)

Saber de tudo isso, segundo Kupfer, não fornece ao educador uma técnica de trabalho, mas é certamente um norte que, estando no horizonte do professor, modificará sua relação com o aluno. Desta forma a psicanálise é útil para o educador e é útil para o aluno. Não a psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito.

Nesta perspectiva, Kupfer (2001) indica também alguns exercícios sobre a educação do sujeito. O primeiro exercício é nomeado por ela de *abordagem dos problemas de aprendizagem pelo viés da noção de estilo em psicanálise*. Para a autora, tem que se admitir que os esforços e ações de psicólogos, neurologistas, psicopedagogos em relação aos problemas da aprendizagem não tem ajudado a diminuir o número de crianças com problemas de aprendizagem nas escolas. Pesquisas apontam que 90% das crianças que se dirigem aos ambulatórios de saúde mental apresentam queixa de problemas na escola. Para Kupfer, citando Pato²³, os esforços dos educadores para eliminar os problemas de aprendizagem não têm sido eficazes porque colocam mal a questão. A má formulação está no fato de que se localiza na criança a sede de seus problemas. Quer que

²³ Maria Helena Pato. A produção do fracasso escolar. São Paulo. T.A. Queiroz. 1990.

se diga que os problemas em relação ao fracasso escolar sejam da ordem do psicológico ou neurológico, a causa e, portanto, o ponto a ser atacado é a criança em sua individualidade. O problema para Pato estaria nas relações que se estabelecem no interior do cotidiano escolar. Para ilustrar esta questão Kupfer coloca um exemplo citado por Pato:

Uma professora acabara de ensinar à classe a grafia das palavras “bota” e “bola”. Uma das alunas lhe perguntou, então: “Existe lata?”. A professora reagiu com fúria à pergunta da aluna, desqualificou-a, julgou-a absurda – como ela não sabe que existe lata? – e fez a aluna calar-se – talvez para sempre. O que a professora não percebeu foi o fato de que aquela aluna estava justamente iniciando o exercício de pensar sozinha, juntando as sílabas “la” e “ta” das palavras aprendidas para dar origem – existência – a uma nova palavra. O “mal” de pensar sozinha foi cortado pela raiz, em uma cena banal do cotidiano escolar. Esta criança tornou-se séria candidata a “portar problemas de aprendizagem” (KUPFER, 2001, p. 127).

Para Almeida²⁴, as metas pedagógicas operam por ignorar a realidade da condição humana e a psicanálise constrói-se como um campo novo de conhecimento, marcando uma ruptura epistemológica com as ciências do homem por apontar, justamente, essa realidade. A negação daquilo que marca o humano, negação que está presente nas metas educativas e no ideário psico-pedagógico hegemônico, acaba por repercutir, sob a forma de sintomas (fracasso escolar, problemas no aprendizado, exclusão escolar), no cotidiano das salas de aula.

Sob esta perspectiva, Lajonquière (2002 p. 161) considera que os termos problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, bem como erro e fracasso escolar, equivalem-se no espírito (psico) pedagógico hegemônico. A causa dos mesmos estaria relacionada à falta de maturação das capacidades cognitivo-afetivas da clientela escolar e a impertinência das práticas pedagógicas desenvolvidas circunstancialmente. Dessa forma, o cotidiano escolar acaba sendo, de direito e de fato, psicologizado.

Ainda sobre a questão do fracasso escolar, Lajonquière (2002 p. 183) afirma que a escola fracassa não por aquilo que se pensa habitualmente. Mas sim quando alguém que passou por ela diz ter sido tempo perdido, por vezes estes nem sequer lembram-se do nome da escola. Ter dor de barriga (e ir mal numa prova), esquecer as declinações do latim, ser ruim em física ou demorar mais que o colega para entender os logaritmos não configuram um fracasso escolar, mas, apenas, uma ofensa à natureza psicológica, aos olhos, é claro, de

²⁴ Sandra Francesca Almeida. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Artigo eletrônico, sem data e sem página.

quem nela acredita. Entretanto, a escola revela-se fracassada quando não consegue vender a idéia de que valeu a pena tê-la freqüentado mesmo que por pouco tempo.

Kupfer (2001) ressalta ainda que a entrada em cena do sujeito, determinado por uma história bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu *modo* peculiar de aprender ou de não aprender. Falar de modo é falar de estilo. Um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de ser posicionar. Neste caso o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser.

Cada indivíduo constrói um estilo cognitivo próprio, “e esse passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará as marcas de seu estilo como sujeito na relação com o Outro. Tal estilo se construirá nos sucessivos encontros com os objetos de conhecimento, moldando os próprios objetos e determinando, no mesmo processo, os padrões de relação com os outros encarregados de apresentar esses objetos, ou seja, os mestres”. Eis um modo possível de formular a compreensão do que está em jogo quando uma criança aprende: o que está em ação é seu estilo cognitivo. (KUPFER, 2001 p. 129).

Nos problemas de aprendizagem o professor e o psicanalista não poderão mais trabalhar isoladamente.

O psicanalista, contrariamente ao que se recomenda em relação à prática clássica na psicanálise de crianças, precisará falar longamente com o professor, não para dizer o que fazer com seu cliente em sala de aula – é o que muitos professores esperam hoje do analista quando a escola lhe telefona - e tampouco para falar dos recursos cognitivos que seus testes (arghh!) teriam detectado no cliente. Mas para buscar juntos esta linguagem do estilo. O psicanalista voltará ao escritório para prosseguir no trabalho, com seu cliente, de “captura do fantasma”, com o qual o professor não se implica. Mas terá sido importante sua entrevista com o professor, que irá retornar à sala de aula para, também sem a intervenção do psicanalista, dedicar-se ao laborioso trabalho de reconduzir, criativamente, o aluno ao estilo que lhe é próprio. (KUPFER, 2001, p. 132).

O segundo exercício para uma educação do sujeito é nomeado de *relação professor-aluno*. Kupfer começa a descrição deste exercício com uma citação de Lacan:

Qualquer retorno a Freud que ofereça material para um ensino digno de assim ser chamado só poderá realizar-se pela via em que a verdade mais escondida se manifesta nas revoluções da cultura. Esse caminho é a única formação que podemos transmitir a nossos sucessores. Ela se chama: um estilo. (LACAN citado por KUPFER, 2001, p. 133).

Mas, como vimos, estilo é algo próprio, que não pode por isso ser copiado de outrem. Então, de que modo a transmissão do estilo de um professor permite a criação de um estilo próprio em seu aluno? Assim,

O estilo de um professor será o seu modo de obter a falta do Outro. Ele diz: testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal, como eu o faço desdobrar-se em cadeias infindáveis, *como* ele me distrai de minha falta. O que transmite então é esse *como*, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite “recheada”, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente “preenchê-la”. Dali surgirá um novo estilo, marcado porém por aquele de seu professor[...]. Chegamos então por um caminho, à idéia freudiana de que entre um professor e seu aluno há algo da natureza da transferência em jogo. (KUPFER, 2001, p. 133-134).

Desta maneira, o objeto do conhecimento será, de modo inesperado, modificado pelo desejo e pela equivocidade da linguagem. A partir das diferentes e repetidas apresentações de um objeto, feitas por mestres em diferentes posições desejantes e em diferentes estilos, decantará um objeto de conhecimento com uma relativa permanência, que o tornará estável de certa forma. Até que uma nova construção venha substituí-lo.

De certa forma esta relação professor-aluno subverte o saber existente, pois importa mais o que se pode ensinar a respeito do modo de construção das relações, das quais surgem os objetos do conhecimento. Isso, para muitos educadores, desconsideraria o saber acumulado historicamente e levaria a um tipo de ensino que faz o aluno pensar e criticar, mas não o faz, por exemplo, “passar no vestibular”. Essa justamente, para Kupfer, seria uma das conseqüências do ensino da psicanálise.

Assim o professor deve abandonar o ideal de “detentor do saber”,

Quando o professor não responde ao aluno do lugar daquele que tudo sabe, mas sim daquele que conhece e que toma esse conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção culturalmente aceita e socialmente compartilhada, o professor ocupa o lugar de mediador do objeto de conhecimento, o qual marca a entrada de um terceiro na relação professor-aluno. Somente ocupando este lugar é que o professor tem chances de reverter as questões imaginárias e narcísicas que se mesclam no campo educativo. Isto implica que o educador renuncie ao ideal de completude narcísica imaginária e à ilusão de que é possível gestar, por obra dos ideais e normas educativas "pelo menos um adulto do futuro a quem nada falta". (ALMEIDA²⁵)

Kupfer assinala que é preciso garantir a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos aos nossos alunos, mas apenas para instigá-los a produzir

²⁵ Sandra Francesca Almeida. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Artigo eletrônico, sem data e sem página. Acesso em 10 nov. 2008.

outros. “Não se deve buscar a permanência dos objetos-idéias, e sim a permanência do que podem ensinar a respeito do manejo mesmo das idéias e das relações entre elas”. Desta forma,

É possível supor que um ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo, estará submetido aos limites que a psicanálise impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo. (KUPFER, 2001, p. 133)

Outro exercício de uma educação para o sujeito proposto por Kupfer é a relação *Psicanálise e Instituição Escolar*. Todos aqueles profissionais que não trabalham diretamente na sala de aula, a exemplo de psicólogos escolares, assistentes educacionais, psicopedagogos institucionais e orientadores educacionais entre outros, estão na escola para contribuir na resolução de problemas que vão desde a indisciplina escolar até o planejamento da escola. Em geral são eles os responsáveis para encaminharem os “alunos problema” para psicólogos clínicos e psicanalistas.

Estes profissionais, quando orientados pela psicanálise, podem encontrar seu lugar em uma instituição escolar ao questionarem os discursos institucionais cristalizados, que geram apenas repetições nas quais os sujeitos não mais poderão se manifestar. Quando a instituição escolar age assim a consequência é a fixação das crianças em modelos que lhes são pré-fixados, surgindo daí a inibição intelectual e o fracasso escolar. “O objetivo de um profissional orientado pela psicanálise na escola é o de abrir um espaço para a circulação de discursos, naquelas instituições em que a ausência dessa circulação estiver comprometendo a realização dos objetivos institucionais”. (KUPFER, 2001, p. 137).

De acordo com Almeida²⁶, o conhecimento que verdadeiramente se ensina é o que se transmite como efeito de um Saber sobre a própria castração, em uma relação educativa que é sempre de filiação e de reconhecimento do valor simbólico da diferença que marca o lugar de cada um na cadeia de transmissão. Neste sentido, o conhecimento possui a mesma estrutura que está na origem da constituição do *eu*. É preciso um Outro suposto-saber que confirme e reconheça o movimento de conhecer do aluno na condição de sujeito desejante. (ALMEIDA)

²⁶ idem

Almeida²⁷ questiona qual seria a modalidade discursiva que permitiria ao professor (a), transmitir o conhecimento culturalmente produzido e acumulado ao longo dos tempos de tal forma que este ensino não produza escravos, clones ou sujeitos delirantes? Segundo ela, a experiência da psicanálise ajuda na formulação dessas questões e de outras como:

O que eu ensino, verdadeiramente? No que se ancora o meu saber? O que sou capaz de transmitir aos meus alunos, para além de alguns fragmentos de conhecimento, aqui e ali costurados e organizados em modelos, teorias e metodologias? Quais são os ideais educativos que sustentam os meus atos de linguagem, bem como meus humores oscilantes e, porque não dizer, meu desejo (recalcado) de Mestria? (ALMEIDA)

O impasse e desafio que se coloca para o educador, para que ele se preste ao exercício dessa função, será, então, o de criação, no que esta comporta de atividade sublimatória, de uma nova estrutura discursiva, uma posição subjetiva que lhe permita dirigir-se ao Saber como um Saber-não-Todo, como um Saber furado, tomando de empréstimo a posição do analista no que concerne ao Sujeito-suposto-Saber. A transferência que se estabelece na relação professor-aluno coloca o professor na suposição de saber e faculta surgir no aluno o discurso histérico, único capaz de produzir saber e de revelar a verdade da castração do Mestre. Neste sentido, cabe aos docentes

Poder suportar, subjetivamente, a angústia de uma posição discursiva que implica em renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, em fazer semblante de saber, ocupando o lugar de Mestre, eu diria de Mestre barrado, para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis. Estar na posição de um ser em falta que deseja o desejo de saber (de aprender) do aluno. Por ser esta uma posição difícilíssima de ser sustentada, atribuo a essa dificuldade grande parte daquilo que faz sintoma na educação e no educador. Por isto considero imprescindível que o professor seja *escutado*, assim como a sua instituição, no que eles trazem de angústias, de sofrimento e de experiências de gozo. (ALMEIDA, ²⁸).

Assim, um dos possíveis dispositivos privilegiados que permitem essa escuta do professor pode ser a elaboração de sua memória educativa. Nela podem ser revelados aspectos do inconsciente docente que tem conseqüências na prática pedagógica deste educador, ou seja, reconhecida como “enunciação mínima” do sujeito.

7.3- Uma educação para o desejo

Lajonquière (2002 p. 110) afirma que Maud Mannoni (Escola de Bonneuil) soube lembrar não só da necessidade, mas também da possibilidade de que a educação, a despeito

²⁷ Idem

²⁸ Idem.

do ideário (psico) pedagógico ainda hegemônico, deixe um lugar aberto ao *desejo*. Única aposta capaz de tornar uma educação possível apesar de a própria impossibilidade aninhar-se no interior da educação. “O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise [...] mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis”. (MANNONI, 1977, p. 16).

Também não se trata do professor agir como psicanalista. Mas, ter-se beneficiado de uma análise pessoal não quer dizer por isso que se torne analista nem que tenha de se conduzir como analista com a criança – e mesmo isso não é desejável. É desejável – no conjunto – que os adultos façam análise, mas é absolutamente nefasto que eles se conduzam como analistas (especialistas). (MANNONI citado por LAJONQUIÈRE, 2002, p. 131)

A pedagogia, de acordo com Lajonquière (2002 p. 136), administra cuidados ou cuida das relações adulto-criança; entretanto, cabe a uma educação clareada pela psicanálise possibilitar o surgimento imprevisto de efeitos educativos ou formativos no seio da relação adulto-criança para que algo da ordem do sujeito do desejo possa advir.

O discurso (psico) pedagógico pensa a educação como sendo o processo de estimulação do desenvolvimento do dito indivíduo psicológico, ou seja, de um organismo passível de adaptar-se na proporção das interações bem-sucedidas entre as capacidades maturacionais trazidas consigo e os estímulos gratificantes aportados pelo meio. Assim, vir a tornar-se um adulto não seria outra coisa que o resultado da sintonia entre um processo de estimulação socioambiental e a vontade psicológica de ser que se aninharia na interioridade orgânica. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 110)

Neste sentido, Lajonquière (2002, p. 40-42) reflete que, no lugar das crianças olharem nos olhos do adulto com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é este último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural. Que pretende ganhar um adulto quando se endereça a uma criança? Trata-se de conseguir, precisamente, um ganho imaginário e não de cumprir um dever. O adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que supõe que os outros esperavam dele. Quando o adulto age sem envergonhar-se do passado transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de uma história, isto é, inscreve-se a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem.

Desta forma, para Mendonça Filho,

Ao invés da transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo 'eu sei o que você deve saber', ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo e saber do aluno atracará. (MENDONÇA FILHO, 2001, p.100).

Nesta perspectiva, Lajonquière (2002, p. 173) afirma que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda educação. Mais ainda, cabe concluir que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas.

Aquilo que o mestre ensina, embora seja dele pois o apre(e)nde, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora, acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 173)

Por ser simbólica esta dívida não pode ser saldada, somente pode ser equacionada. Ou amortizada na exata medida em que seja reconhecida como tal.

8- PROCEDIMENTOS

Quando não se encontra a solução em uma disciplina, a solução vem de fora da disciplina. *Jacques Labeyrie*.

A abordagem qualitativa será utilizada considerando que o trabalho trata de questões como subjetividade, inconsciente e sua relação com as práticas pedagógicas. Segundo Kipnis (2005, p. 38-39), a pesquisa qualitativa tem como características: i) do ponto de vista ontológico: a natureza da realidade é subjetiva e múltipla, como observada pelos participantes; ii) do ponto de vista epistemológico: o pesquisador interage com o sujeito pesquisado; iii) do ponto de vista axiológico: o pesquisador não está livre de valores e vieses; iv) do ponto de vista retórico: a linguagem utilizada é informal, sendo a voz verbal personalizada, pouco precisa e uso de palavras qualitativas; e, v) do ponto de vista metodológico: o processo de pesquisa é indutivo, interpretativo. Descreve simultaneamente os fatores. Sugere o desenho emergente de categorias identificadas durante a pesquisa. Baseia-se no contexto. Desenvolve padrões e teorias para a compreensão do fenômeno.

Além disso, este trabalho epistemologicamente, inscreve-se na postura transdisciplinar que tem o paradigma da complexidade como um de seus pilares e na perspectiva de uma educação orientada pela psicanálise.

De acordo com Celes²⁹, são muitas as críticas que se fazem à psicanálise: sua suposta falta de cientificidade, a insuficiência de seu método de pesquisa e sua incapacidade em garantir a objetividade de suas observações. Para o autor,

“O que se busca na psicanálise não é outra coisa que a própria fala do analisando. Não é algo sabido e formulado em hipótese. Trata-se, no trabalho de interpretação, diz Freud, de abandonar qualquer representação-meta, de abandonar qualquer objetivo, de não reter qualquer alvo ao qual se queira chegar, para que se possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala: não se prevê o que o analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que fala. O como fala o analisando é o que se procura. Se a psicanálise tem sua empiria, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar... e fazer ouvir”.

Para Safra (2001), a psicanálise, desde sua origem, surge não só como terapêutica, mas também como um método de investigação, inicialmente bastante subordinada ao projeto científico. Freud, no texto "Análise terminável e interminável" (1937), coloca uma

²⁹ Estados Gerais da Psicanálise. CELES, Luiz Augusto. Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica. Texto disponível no sítio <http://www.estadosgerais.org/historia/40-da_psicanalise.shtml> acesso em 12 nov. 2008.

perspectiva fundamental para se pensar a investigação em psicanálise: o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana: *a contínua abertura para o devir*. Temos aqui, segundo Safra, um princípio fundamental da investigação em Psicanálise: *ela é um processo investigativo não conclusivo*.

Além disso, “a psicanálise desde seus primórdios andou lado a lado do escândalo, como toda teoria que lança desafios aos saberes constituídos, e veio questionar as ciências humanas, em geral, calcadas sobre as certezas cartesianas”. (SPELLER, 2004 p. 81)

Segundo Safra (2001), a resistência na aceitação encontrada pela psicanálise na academia se dá pelo fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis. Mas, isto não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em outra perspectiva. Para Safra, a psicanálise traz à universidade outro modelo de fazer ciência. Nele o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica. A inter-relação universidade e psicanálise gera frutos, segundo este autor. Algo que podemos testemunhar nas bibliotecas das universidades. Hoje a investigação em psicanálise é um modo de produção de conhecimento legítimo, com uma grande quantidade de trabalhos produzidos nos diferentes níveis de titulação acadêmica, tendo sido muitos deles realizados, inclusive, com o apoio de instituições de fomento à pesquisa.

Monteiro (2001), ao tratar do tema da especificidade do ensino da psicanálise na universidade, indica a impossibilidade de verificação objetiva da psicanálise. Para ela não é possível estabelecer uma construção teórica sobre o inconsciente nos moldes da ciência positiva. Muito superficialmente poderíamos dizer que o conhecimento sobre o inconsciente não carrega consigo uma lógica preestabelecida que possibilite um saber a priori sobre suas produções. A teoria psicanalítica não se localiza no rol dos saberes diretamente aplicáveis, no sentido em que não oferece previsões e domínios técnicos da realidade. A psicanálise, o estudo do inconsciente, trabalha com um saber *a posteriori*, desta forma se distancia da pretensão de controle científico.

Conforme Monteiro (2001), atualmente a formação de educadores constitui-se num apanhado de discursos que se pretendem científicos, racionais, lineares, cujas leituras da

realidade abrem possibilidades de orientações para as práticas escolares e rejeitam a idéia do não saber. Há uma preocupação evidente na pedagogia de hoje em alcançar os acertos e evitar os erros. Isso conduz a uma crença na possibilidade de controle dos resultados, oferecido, como sabemos, pelas descobertas científicas. Os pedagogos de hoje estão convictos de que o conhecimento científico possa trazer controles sobre a aprendizagem, a disciplina e o desenvolvimento. Aquilo que a pedagogia de hoje compreende como educação, a saber, a aplicação de preceitos científicos que ofereçam o controle da aprendizagem, respeita uma racionalidade marcante, enquanto que o ensino da psicanálise conta com os pontos de não saber inerentes à relação do sujeito com o desejo. No entanto, há, segundo Monteiro, naturalmente, o que se aprender do conjunto teórico estabelecido na obra psicanalítica desde Freud.

A psicanálise rompe com os paradigmas instituídos. É um saber subversivo, pois subverte a ordem estabelecida. A psicanálise traz outra dimensão, o inconsciente. Ela responde a uma visão transdisciplinar. Propõe-nos lidar com a falta de garantias, com as incertezas, com o indeterminado, o que no modelo cartesiano-positivista é inadmissível.

Este trabalho sinaliza que para além da prática e discurso pedagógicos hegemônicos fundamentadas em leis e práticas que uma vez aplicadas garantiriam o sucesso das aprendizagens, existe uma outra dimensão, o inconsciente que nos remete ao lugar do inesperado, da incerteza, da subjetividade presentes em todo ato educativo.

8.1- Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são 5 (cinco) professores(as) com licenciatura plena, sendo 2 (dois) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e 3 (três) da Universidade do Tocantins (Unitins).

8.2- Dispositivos da pesquisa

Como procedimento para análise de conteúdo utilizamos o dispositivo da memória educativa complementada pela entrevista semi-estruturada que nos forneceu as informações e resultados da pesquisa, que buscou identificar e compreender dimensões do inconsciente presentes na prática pedagógica dos professores.

8.2.1- Memória Educativa: A elaboração da memória educativa permite registros de fatos, concepções, angústias da trajetória pessoal e educativa que marcaram a caminhada do professor (a) em seu percurso de formação. Os dados das memórias serviram para analisar as influências destes registros na prática pedagógica docente.

De acordo com Freud (1900, p. 574), “em nosso aparelho psíquico, permanece um traço das percepções que incidem sobre ele. A este podemos descrever como ‘traços mnêmicos’, e à função que com ele se relaciona damos o nome de ‘memória’ ”.

A memória ocupa lugar central na teoria freudiana, percorrendo-a, pode-se dizer, de ponta a ponta.

Nossas lembranças - sem excetuar as que estão mais profundamente gravadas em nossa psique - são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente. O que descrevemos como nosso “caráter” baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e, além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós - as de nossa primeira infância - são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes. Mas, quando as lembranças voltam a se tornar conscientes, não exibem nenhuma qualidade sensorial, ou mostram uma qualidade sensorial ínfima se comparadas às percepções. (FREUD, 1900 p. 575-576)

Almeida (2006)³⁰ indica o importante papel que a memória educativa representa em pesquisa na área da educação. A memória educativa é uma enunciação mínima do sujeito e tanto pode ser reconhecida como lugar de expressão da subjetividade na constituição da identidade do professor por sua vivência na instituição escolar, pensada como um conjunto de práticas ou de relações sociais e marcada por significativas experiências assimiladas desde o período inicial da escolarização, quanto pode ser clareada a partir das (im) possíveis conexões com a psicanálise.

Trabalhar com as memórias, segundo Almeida (2006), é reconhecer seus laços com a história de vida do professor, pois alguma coisa do sujeito comparece, assim como as vicissitudes enfrentadas nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como sujeitos. A memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual. Pode-se pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar. Para a

³⁰ ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise.. In: COLOQUIO DO LÉPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100033&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 25 Mai. 2009.

autora, a dimensão histórico–infantil, as vivências registradas na memória, não são apenas a argamassa da construção teórica da psicanálise, mas também da própria constituição da subjetividade/identidade do professor que tem implicações em sua prática pedagógica.

O próprio Freud, no texto *Lembranças Encobridoras* (1899), afirmou que “ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente”. Para Freud, o conteúdo mais freqüente das primeiras lembranças da infância constitui-se, de um lado, das situações de medo, vergonha, dor física etc. e, de outro, de acontecimentos importantes como doenças, mortes, incêndios, nascimentos de irmãos e irmãs etc.

Laplanche e Pontalis (2008, p. 264) definem a lembrança encobridora como a lembrança infantil que se caracteriza ao mesmo tempo pela sua especial nitidez e pela aparente insignificância do seu conteúdo. A sua análise conduz a experiências infantis marcantes e a fantasias inconscientes.

De acordo com Almeida (2002)³¹, a aposta teórico-metodológica da memória educativa pode ter o poder de construir uma *verdade histórica*, de produzir uma nova relação com o vivido, construindo e (re) construindo a identidade docente, visando o desencadear de um processo no qual o professor possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele. Por isso, parafraseando o pensamento freudiano de que a criança é o Pai do homem, poder-se-ia dizer também que o aluno é o Pai do professor.

Freud, no texto *o Interesse Científico da Psicanálise* (1913), afirmou a importância da infância na constituição da subjetividade docente: “Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil”. Lajonquière (2002, p. 61-62) complementa dizendo que “um adulto consegue infundir-se na alma da criança que está na sua frente quando consegue reconciliar-se com aquela outra criança que ele foi uma vez”. De outro modo Tanis (1995, p. 47) aponta a importância da memória para podermos compreender a natureza do infantil e o registro de experiências infantis como constituinte do inconsciente.

³¹ ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 25 mai. 2009.

8.2.2- Entrevista semi-estruturada: A entrevista semi-estruturada possibilita maior flexibilidade, pois as questões podem não seguir exatamente a ordem prevista o que possibilita que sejam colocadas outras no decorrer da entrevista. Desse modo o entrevistado terá liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível, os aspectos que considere mais importantes. O objetivo da entrevista semi-estruturada é levantar dados da vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa e a mesma contribuirá também para a construção da memória educativa dos docentes.

Será assinado um termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a qualificação do declarante e a declaração do pesquisador.

A entrevista será gravada em áudio e posteriormente degravada para análise dos dados. O conteúdo da mesma será utilizado na dissertação, mas a identidade dos sujeitos será mantida em sigilo. Os sujeitos da pesquisa serão identificados como professores (as) A,B,C,D, E.

8.3- Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada da seguinte forma:

O critério para a participação dos professores na pesquisa foi o de possuírem licenciatura. Os cinco sujeitos foram convidados para participarem da pesquisa e ao mesmo tempo foram esclarecidos dos procedimentos e objetivos da mesma. Após esta definição os professores foram convidados a fazer primeiramente sua memória educativa. Para isso, receberam o instrumento que sugeria um roteiro para a mesma. Após a entrega da memória educativa o professor foi convidado a fazer a entrevista, com local, data e hora marcados conforme a disponibilidade dos mesmos. As entrevistas duraram aproximadamente 40 minutos.

Com os registros dos professores em mãos realizamos o processo de análise da memória educativa e da entrevista nesta seqüência: leitura flutuante, identificação dos temas recorrentes na escrita e nas verbalizações e relação destes registros com a teoria explicitada no referencial teórico da pesquisa. A memória educativa apoiada pela entrevista semi-estruturada conseguiu, desta forma, responder aos objetivos da pesquisa. No próximo capítulo veremos mais detalhadamente esta questão.

9- RELAÇÃO TEORIA E REGISTROS DOS SUJEITOS

“Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações – talvez uma população semibárbara – sobre o significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode, partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são partes das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngües, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos ”. “Saxa loquuntur!” (As pedras falam). (Freud,1896, A etiologia da histeria.)

São muitos os momentos vividos, mas impossível lembrar de todos, mas sei que cada um teve sua importância no meu processo de crescimento. (Professora C)

Percebo que ao longo desses anos consegui construir uma trajetória rica, de muitas construções e reconstruções teóricas e práticas, que possibilita a minha atuação pessoal e profissional no qual me identifico bastante. (Professora A)

A memória educativa como dispositivo de pesquisa tem encontrado lugar nas pesquisas, especialmente na área educacional. Nóvoa (1995 p. 14) afirma que nas últimas décadas os especialistas da educação têm se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo. Atualmente boa parte dos atores educativos sabem que não é possível reduzir a vida educacional às dimensões racionais. A partir da publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, aconteceu uma mudança no tratamento dispensado aos professores. Desde então a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Apesar de ser uma produção desigual tem um mérito indiscutível segundo Nóvoa: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

A memória educativa procura entender melhor algumas questões: Como e por que cada um se tornou no professor que é hoje? De que forma a prática pedagógica é

influenciada pelo percurso pessoal de cada professor? O fazer do professor está fundamentado em que discurso pedagógico?

A resposta à questão, por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? , obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*. (NÓVOA, 1995 p. 16)

Apesar deste lugar encontrado nas pesquisas, as metodologias que utilizam as histórias de vida tem sido alvo de constantes ataques e críticas oriundas de diversos setores. Acusações que giram em torno da questão, principalmente, da ausência de validade científica pelo fato de darem excessiva importância aos aspectos individuais e subjetivos. Mas, para além de todas as fragilidades e ambigüidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos. (NÓVOA, 1995 p. 19).

Essa possibilidade de conjugar diversos olhares e produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes dificulta a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores. Cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e formação.

O nosso estudo e especialmente os relatos das memórias educativas nos mostram que para além dos aspectos metodológicos conscientes há na prática pedagógica elementos de outra ordem, como afirma Almeida:

Interroga-se, então, e coloca-se em discussão: porventura, no ato educativo, além da transmissão de conhecimentos metodologicamente propostos, não ocorre uma transmissão de uma outra ordem, que escapa ao controle e alcança professor e aluno, da ordem do sujeito inconsciente? Um espaço de transmissão sim, mas que não pode ser controlado, mensurado e muito menos metodologicamente (re)produzido, em função da singularidade dos sujeitos. Não será a intervenção pedagógica no espaço subjetivo, metaforicamente, um "ponto cego", como ocorre em certas regiões geográficas que desafiam os planos de vôo? Neste sentido, compreendemos que cabe na formação dos educadores o entendimento de que em toda atividade humana, em especial no cenário pedagógico, o inconsciente está presente, existe e produz efeitos, não havendo, porém, como conhecer, *a priori*, as repercussões inconscientes de seus ensinamentos, de seu estilo pessoal. ALMEIDA (2007³²)

³² ALMEIDA, Inês Maria M. Zanforlin Pires de. Do conceito de transmissão à formação de educadores. Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2007. Texto online disponível no sítio

Essa afirmação possivelmente inspira-se nos escritos de Freud em *Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise (1915-1916)*:

A psicanálise declara que os processos mentais são, em si mesmos, inconscientes e que de toda a vida mental apenas determinados atos e partes isoladas são conscientes. Ela define o que é mental, enquanto processos como o sentir, o pensar e o querer, e é obrigada a sustentar que existe o pensar inconsciente e o desejar não apreendido. Dizendo isso, de saída e inutilmente ela perde a simpatia de todos os amigos do pensamento científico solene, e incorre abertamente na suspeita de tratar-se de uma doutrina esotérica, fantástica, ávida de engendrar mistérios e de pescar em águas turvas. (FREUD, 1915-1916)

E no mesmo texto Freud afirma que a hipótese de existirem processos mentais inconscientes abre o caminho para uma nova e decisiva orientação no mundo e na ciência. De acordo com Almeida (2007), as memórias educativas dos professores, dispositivo compreendido como possibilidade de uma enunciação mínima do sujeito, que têm sido utilizadas em pesquisas que investigam, em especial, a constituição da subjetividade/docente, vêm revelando o crédito dado ao Outro. Isto pode ser verificado nas falas dos sujeitos.

Alguns professores me marcaram, principalmente duas professoras de português que despertaram em mim o gosto pela escrita e me estimularam a cultivá-lo. (Professora B)

O professor de literatura “Roberval” me proporcionou um conhecimento não só acadêmico, mas de vida, uma criatura abençoada que deixou saudade. As demais também. (Professora C)

A hipótese freudiana segundo a qual nosso aparelho mental possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, *registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis*, tornou possível encontrar respostas para questões suscitadas pelas leituras e análises da memória do educador. (Almeida 2007)

Freud, no texto *O Interesse Científico da Psicanálise (1913)*, assinalou a importância da memória escrevendo que a

Psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações

fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a Psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem. (FREUD, 1913, p. 185)

De acordo com Almeida (2001), estes textos não apenas fizeram da memória o ponto em torno do qual gravitaram as primeiras proposições teóricas e clínicas freudianas como, inegavelmente, sem qualquer tipo de dogmatismo teórico, propiciaram o adensamento das interpretações, reflexões e análises sobre a enunciação contida nas memórias dos professores.

Para decodificar a significação do conjunto das memórias educativas recorreremos às três noções que desempenharam importante papel na teoria freudiana. Aqui também seguiremos os passos de Almeida (2001). São elas:

- 1- Não é a experiência vivida pela criança que é considerada traumática, mas a sua lembrança. São as representações reinvestidas num *après coup* que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original.
- 2- as lembranças encobridoras são recordações de acontecimentos infantis que se caracterizam pela insignificância dos seus conteúdos mas que, apesar disso, não apenas não foram esquecidos como permaneceram na memória com uma nitidez surpreendente. A tese de Freud é de que tais lembranças encobrem outras, estas sim importantes, numa solução de compromisso semelhante à do sintoma.
- 3- um terceiro fato que atesta a importância da memória na teoria psicanalítica é a amnésia infantil, responsável pelo esquecimento de quase todos os acontecimentos dos primeiros anos de vida de um indivíduo. (ALMEIDA, 2001)

Os registros dos sujeitos assim enunciaram:

Perto da minha casa tinha um grupo escolar, no qual fui inserida por volta dos meus quatro anos. Lembro-me muito pouco dessa época. (Professora A)

Esprei com ansiedade o ingresso na vida escolar, pensava estar deixando uma vida para trás e iniciando outra; fazendo entrada em um mundo completamente diferente, cheio de novidades e aventuras. Entretanto, foi enorme a decepção que me acometeu ao ingressar na escola. Descobri que o mundo que partilhava com meu irmão Zezinho era muito mais atraente, um mundo em que nossa imaginação não conhecia limites. (Professora B)

O primeiro dia não me lembro muito bem... A escola era uma escola pública, mas naquela época muito conservadinha, acho que era, para criança é tudo bonito quando se sente bem. (Professora C)

Não lembro. Eu me lembro de alguns fatos no primeiro ano de escola. (Professor D)

Não recordo muito bem minha infância. Lembro de alguns eventos. (Professor E)

De acordo com Almeida (2001), esses aspectos assinalados seriam suficientes para caracterizar a originalidade da concepção de Freud sobre a memória, *memória do inconsciente*.

Com esta intencionalidade, utilizou-se a memória educativa para que o sujeito, ao falar de seu passado, pudesse atribuir significação ou re-significação na sua experiência docente atual. Este é um dos pontos fundamentais do trabalho: como o passado da vida, e especialmente o escolar, influenciam a prática pedagógica atual do professor.

Freud afirmou:

É perfeitamente verídico que os desejos inconscientes permanecem sempre ativos. Representam caminhos que sempre podem ser percorridos, toda vez que uma quantidade de excitação se serve deles. Na verdade, um aspecto destacado dos processos inconscientes é o fato de eles serem indestrutíveis. No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido [...] Uma humilhação experimentada trinta anos antes atua exatamente como uma nova humilhação ao longo desses trinta anos, assim que obtém acesso às fontes inconscientes de afeto. Tão logo se roça em sua lembrança, ela ressurge para a vida e se mostra mais uma vez catexizada com uma excitação que encontra descarga motora num ataque. (FREUD, 1900, p. 616).

Assim inscreveram-se nas falas dos sujeitos professores:

Só a professora de história que me assustava. Era muito rígida! O nome dela era Gina. Ela não admitia erros. Um belo dia tinha que apresentar um trabalho aos colegas! Minha nossa! Fiquei apavorada! Fiquei doente e bastante febril e não consegui ir à escola nesse dia! (Professora A)

Ainda não conhecíamos de fato uma sessão corretiva disciplinar, pensávamos mesmo que o que ouvíamos contar não passava de folclore dos veteranos. Qual não foi nossa surpresa quando o diretor entrou com uma tira comprida de borracha na mão e ordenou que todos ficassem de joelhos. Abriu o diário da professora e pela ordem da chamada foi chamando um a um os meninos e aplicando duas fortes chibatadas nas mãos. Nós, meninas, chorávamos histericamente ao assistir tamanho castigo a que eram submetidos nossos companheiros. Permanecemos ajoelhadas até o fim, por ordem do diretor. (Professora B)

Inclusive tinha disciplinas, tinha conteúdos que aqueles professores bem tradicionais falavam: “abra o livro na página tal, faz a leitura e o exercício da página tal” e aquilo era a aula, isso eu tive. ... recordei agora da minha sala de aula e eu lembro

desses meus professores, eu nunca mandei um aluno abrir o livro na página tal e fazer o exercício tal e a aula está dada. Minha aula sempre foi o inverso disso. (Professora C)

Para Paulo e Almeida (2007)³³, a memória educativa visa compreender melhor os laços entre a história de vida do professor, notadamente sua história como aluno, resgatada e reinventada na escrita da memória, e suas práticas profissionais.

A prática pedagógica é influenciada pela trajetória de vida do professor e por suas experiências escolares. A psicanálise sustenta a idéia de que os processos psíquicos, subjetivos e inconscientes afetam o desenvolvimento pessoal e as escolhas profissionais dos sujeitos, compondo sua identidade subjetiva e profissional.

A análise e a discussão das memórias educativas dos sujeitos desta pesquisa revelam os efeitos das experiências de vida dos professores, particularmente as escolares, na sua prática pedagógica e evidenciam a importância de uma formação apoiada no reconhecimento da subjetividade, no processo de reflexão sobre a práxis, na implicação dos professores na transmissão do conhecimento e no engajamento ético do sujeito no campo educativo. Temas como a relação transferencial professor-aluno, as identificações às figuras parentais e aos professores, como seus substitutos, os ideais parentais e suas "marcas" nos sujeitos, o ciclo de vida profissional e, ainda, o reconhecimento da subjetividade do professor na construção de sua identidade profissional e sua inclusão como dispositivo privilegiado de formação, compareceram de forma significativa na produção discursiva dos professores. (PAULO E ALMEIDA 2007)

Assim também foi na 8ª série com um professor de física, que não lembro o nome, mas lembro bem de sua fisionomia e como ele dava aula virado para o quadro negro e isso me incomodava muito, pois não aprendia nada e tenho até hoje aversão por tal disciplina. (Professora C)

Essa parte para me despertar para a sala de aula surgiu na época em que eu era mais novo, na adolescência, porque as vezes eu acompanhava minha mãe, ela lecionava.

³³ PAULO, Thaís Sarmanho e ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Memória educativa: um elo entre o passado e o presente do ser professor. Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2007. Texto online disponível no http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032007000100071&lng=en&nrm=iso . acesso em 12 jul. 2009

De vez em quando eu a acompanhava... Ela pedia para eu levar alguma coisa para ela, ajudar na sala, papel, prova, aquela coisa toda. (Professor E)

...Mas, teve uma situação que me ficou marcada nesse ano. Fiquei de recuperação! Isso na época foi um sofrimento muito grande. Chorei bastante, pois não aceitava a condição de ter ficado para recuperação... Agora que escrevo essas linhas, tento lembrar mas não consigo! Acho que fiquei traumatizada (risos). Mas, passei de ano e fiquei muito feliz! (Professora A)

Assim como afirmou Blanchard-Laville, (2005 p.19) as análises das memórias educativas elucidam elementos prioritariamente vinculados ao registro psíquico inconsciente dos parceiros do ato de ensino, professores e alunos que, por meio de seus laços, tecem a textura relacional do espaço nos locais de ensino.

Ainda segundo a autora, a descoberta freudiana nos permite rever os elementos do passado, numa dimensão *ao-depois*, reorganizá-los, reinscrevê-los, remanejá-los à luz das condições atuais. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 42)

9.1 – A dimensão pessoal da formação docente

O aspecto afetivo, emocional, a questão econômica, essas coisas que são muitas vezes extra sala de aula, eu acredito... tem muita influência, mais do que a gente imagina. (Professor E)

De acordo com Blanchard-Laville (2005 p.130), os professores e os formadores de professores com frequência perderam o contato com sua própria interioridade psíquica, tendo transformado numa espécie de dever a erradicação da dimensão pessoal de seu ato de ensino ou de formação. Este inclusive se configura como um pressuposto do discurso (psico) pedagógico hegemônico na educação ao longo dos séculos.

Parece que se ensinou os professores a compreender ou então eles “acreditaram” compreender que deveriam responder profissionalmente às questões que surgem no exercício de seu ofício. Trata-se daquilo a que dou o nome de mal entendidos da formação, a saber, que responder profissionalmente significa para eles erradicar toda uma parte de si mesmos, e principalmente as emoções e os movimentos psíquicos internos que as situações profissionais fazem surgir. Isso com muita frequência os leva a uma ponderável clivagem entre a parte profissional e a parte pessoal de seu eu-professor. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 134)

Eu acho que tudo na vida pessoal reflete um pouquinho na escola, na aprendizagem. (Professora C)

O professor é um sujeito que, embora submetido às restrições didáticas e institucionais, nem por isso deixa de estar menos submetido também a seu inconsciente. O inconsciente cinde o sujeito: mediante a clivagem, uma parte de seu ego lhe escapa ao controle. E nem por isso essa parte se torna menos incidente sobre seus comportamentos, ainda que apesar dele mesmo. De modo particular, os efeitos de inconsciente se revelam em sua fala: o sujeito diz outra coisa ao dizer aquilo que diz. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 142)

Esses efeitos de inconsciente se revelam também por meio de certas decisões que ele toma na situação específica em que está, movido por forças internas quase incontroláveis que podem por vezes levá-lo a fazer algo bem distinto daquilo que previra, e movido igualmente por “padrões de comportamento” (BALLINT, 1960) que se repetem de uma situação didática para outra. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 142)

9.2- Transferência, sedução e autoridade na prática pedagógica

Era o sistema eu mando e você obedece, “vamos ficar caladinhos”. (Professora C)

Para Blanchard-Laville (2005 p. 143), na sala de aula há interação entre psiquismos onde se cria uma atmosfera transferencial. “Digo que o sujeito que ocupa o lugar do professor no espaço didático tem uma grande parcela de responsabilidade pela condição desta atmosfera e aquilo que o professor vai poder manifestar, atualizar, sua relação com o saber na situação didática, está ligado à atmosfera transferencial que se instala com o concurso dos alunos”.

O professor também transfere. Ele próprio dirige certo número de demandas aos alunos, que não são estritamente de ordem didática. Suas expectativas imaginárias podem ser frustradas, quando mostram demasiada defasagem com relação à situação vivida, ou demasiadamente intensas. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p.190)

Olha, eu acho que projeções acontecem mesmo, diante da vivência que a gente experiencia, que a gente vivenciou a gente acaba trazendo isso para a nossa prática de alguma forma. (Professora A)

Por meio de atitudes verbais e não-verbais, o professor em sua prática pedagógica instaura certo clima psíquico no espaço didático.

A essa força modeladora segundo a qual o professor molda o espaço no nível psíquico propomos denominar a *transferência didática do professor*. É a ecologia, ou economia, dessa transferência didática que nos interessa, no sentido de que essa transferência didática instaura no espaço da classe um atmosfera

psíquica singular, no interior da qual se desenvolvem os movimentos do pensamento e da aprendizagem dos alunos. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p.234)

Segundo Blanchard-Laville (2005 p.305), a transferência didática do professor constitui o canal pelo qual o professor transmitirá a despeito de si as características traumáticas, as impensadas, os enquistamentos, as fossilizações de sua própria relação com o saber.

...Mas usar de meios alternativos para o ensino... eu não sei!. Na matemática, eu acho assim, ferramentas de aprendizagem são importantes, mas técnicas muito revolucionárias eu não vejo com bons olhos. Por quê? Porque a história mostra que a matemática é uma ciência que precisa de muito esforço pessoal. E quando surgem essas políticas e correntes de ensino tentando modernizar o ensino da matemática... eu até hoje não vi assim um resultado muito significativo. ... A matemática só tem um jeito de você entender ela que é por você mergulhar a cabeça no estudo. (Professor D)

De acordo com Morgado (2002, p. 27), a psicanálise confere importância capital às primeiras relações da criança com seus genitores, entendendo-as como protótipo das demais relações sociais. Nessas relações originais instaura-se o processo de sedução e na relação sedutor-seduzido a criança ocupa papel passivo e tem, nessa desigualdade, sua primeira relação com a autoridade.

Desta forma, segundo Morgado, também a relação professor-aluno tem como protótipo essas relações originais. O desenrolar da relação pedagógica, no que tange a questão da autoridade, depende de como foram sendo elaboradas e superadas as relações originais. Para a autora essa reedição da relação original de autoridade e sedução na relação professor-aluno não é um processo intencional e consciente. Trata-se de um processo inconsciente.

A família pensava: “quem sou eu? Eles é que sabem”. Então delegava muito à escola essa questão de educar, de tudo. Então se a escola, se o professor diz que precisa, faz qualquer reclamação, a família pune, nem quer ouvir. (Professora C)

Ah, a escola tinha um poder de vida e morte sobre a gente, assim como a família. (Professora B)

O processo de sedução que se instala na relação pedagógica que é a sedução do professor e o desejo do aluno de ser seduzido remontam às primeiras seduções de suas vidas e às relações de autoridade que se configuram nesse processo. Há desta forma um elo

entre a sedução original e a sedução na relação pedagógica. Assim, a sedução se reatualiza na relação pedagógica porque – dada a assimetria existente entre professor e aluno – remete à polaridade inicial entre um que sabe mais – um suposto saber genitor – e um que não sabe e quer saber – a criança. Desta forma o aluno atualiza seus conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar superegóico da lei e da ordem – da onipotência das figuras parentais introjetadas. (MORGADO, 2002)

A família dava à escola um poder muito grande e também, tipo assim, é como se a escola tivesse uma superioridade muito grande sobre a família. (Professora B)

O jovem não tem mais o temor da figura da autoridade, no passado as crianças, elas tinham temor da figura da autoridade, do pai, da mãe, do professor, do agente da justiça. Eu me lembro que quando eu fazia bagunça na escola com os meus colegas, nós não passávamos naquela semana na frente da delegacia, nós fazíamos a volta por uma rua por trás da delegacia, por quê? ... porque nós víamos a polícia como a figura da autoridade, o professor como figura da autoridade, então quando a gente fazia bagunça e o professor olhava firme para a gente nós gelávamos. Não havia um enfrentamento. A gente fazia bagunça e era disciplinado e aceitava aquela disciplina. (Professora D)

Morgado (2002, p. 83) afirma que a sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor. Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se assim as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original.

O diretor tinha a permissão dos pais e a aprovação da sociedade para aplicar qualquer método corretivo, do sermão ao castigo físico, naqueles alunos que desobedeciam às regras ou demonstravam desrespeito aos valores sociais cultivados. (Professora B)

Ele era o único professor de matemática da escola, foi por muitos anos o único, e era o temor de todo mundo. E todo mundo tinha medo e falava mal dele. Eu acho que isso foi uma espécie de incentivo para levar bem a sério a disciplina dele. (Professor D)

O campo transferencial que inaugura a relação pedagógica precisa ser progressivamente superado. Novas bases deverão sustentar a relação. Assim,

o professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente e não para que se transforme em um filho ideal; o aluno trabalhará para aprender e não para

conquistar o amor ou a hostilidade do professor. O professor efetiva sua autoridade pedagógica quando rompe a dominação que a autoridade original exerce sobre ele e sobre o aluno. A única maneira de fazê-lo é não atender à sedução de ocupar contratransferencialmente seu lugar. (MORGADO, 2002, p. 113)

Para cumprir adequadamente sua função de mediador, o professor deve conferir importância aos sentimentos transferenciais que o aluno lhe dirige, sem corresponder a eles. Deve, ao contrário, insistir na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual. O professor precisa se investir de sua autoridade pedagógica para neutralizar a autoridade original. Rompendo o fascínio sedutor que essa autoridade exerce sobre ele e sobre o aluno, criará as condições para que a relação pedagógica centre-se no conhecimento. (MORGADO, 2002, p. 114-115).

De acordo com Almeida (2001)³⁴ a relação pedagógica propicia condições transferenciais que permitem reeditar sentimentos hostis e/ou afetuosos que podem impedir ou favorecer o reconhecimento da autoridade do professor para ensinar. A transformação da autoridade formal em autoridade real depende de um campo transferencial favorável à relação professor-aluno, uma noção revelada na fala do professor:

Ela era muito sarcástica! A forma como avaliava a turma era humilhante.... Até hoje não gosto de recordar dos momentos de sofrimento que passei com ela juntamente com os meus colegas. Ela corrigia a prova na frente de todo mundo. O aluno tinha que ler as respostas das questões que eram discursivas e ela naquele mesmo instante avaliava as mesmas. Dizia horrores para os alunos! (Professora A)

Tem coisas que parece que estou ouvindo a voz dele falando, quando eu vou explicar uma propriedade que no exercício de Ensino Superior precisa daquela propriedade aí eu cito assim: “olha eu estou vendo aqui na minha mente o filme do professor Protázio falando essa propriedade aqui e tal, quando eu tava lá no 6º ano, no 7º ano”. (Professor D)

Para Almeida (2001), enquanto autoridade real, o professor idealizado torna-se sedutor ao atualizar as relações originais: ocorre uma identificação com o respeito submisso, o aluno deixa-se dominar para ser amado. Nas falas dos sujeitos aparecem registros ligados a esta questão:

³⁴ ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Tese de Doutorado. *Re-significação do papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de professores de Ciências e Matemática*. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2001.

Minha professora primária, a Maylingue, ela teve um significado muito importante na minha vida. E também outra professora, a professora Vilani, que foi quando ela foi me dar a notícia que eu havia ficado de recuperação, porque isso nunca tinha acontecido na minha vida, e a forma como ela me deu a notícia foi tão carinhosa, que eu acho que aquilo contribuiu para que eu pudesse superar aquilo, porque eu ainda era criança. (Professora A)

Física nunca foi uma disciplina, um conteúdo que me encantou, até hoje não me encanta, e professores como um, um de Literatura que eu tive que assim, eu sou fascinada por ele e ele me fez tomar mais gosto por isso também, então eu acho que tem relação sim, esses sentimentos que a gente carrega. (Professora C)

Quando criança, me recordo de uma excelente professora da terceira série chamada Lourdes. Ela era muito equilibrada e dava uma aula muito divertida. Para mim, na época, ela foi um exemplo de ser humano. Ela olhava o aluno, que era novinho, e eu me lembro que ela perguntava às vezes “Como é que está em casa...? Está tudo bem com a mamãe? Está tudo bem com o papai?” Gostei dela tanto que até a convidei para meu aniversário quando estava na terceira série do antigo primário. (Professor E)

A leitura e análise do “dito” e do “não-dito” nos escritos dos professores reafirmou não apenas o processo de reedição da relação original onde o professor se torna tão poderoso como os pais, no começo da vida, um verdadeiro *guru* exercendo fascínio e paixão, como também provocador de sentimentos aversivos e ambivalentes (ALMEIDA 2001):

Protázio era um professor muito rigoroso, na aula dele ninguém nem olhava para o lado... Aí ele nos enalteceu perante a turma, e foi um incentivo muito interessante porque isso granjeou de certo modo o respeito do professor para com a gente. E ele respeitava muito alunos que levavam a disciplina dele a sério. Para ganhar o respeito de uma pessoa tão temida, talvez isso levou a gente a estudar a matéria, e, como consequência, estudando bastante matemática facilitava a vida em outras disciplinas. (Professor D)

9.3 O processo de identificação

Vejo que os professores (todos eles!) tiveram papel fundamental na minha vida e na minha formação... Deram-me a oportunidade de ajudar na transformação da sociedade como profissional. Me ensinaram o que é ser ética, cidadã, responsável e comprometida com o que faço... (Professora A)

No contexto de relação-sedução, afirma Almeida (2001), os vínculos de

transferência (positiva-negativa) e contratransferência estão implicados com o conceito de identificação tratado e definido por Freud no texto *Além do princípio de prazer*

Como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. [...] A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém. [...] freqüentemente acontece que, sob as condições em que os sintomas são construídos, ou seja, onde há repressão e os mecanismos do inconsciente são dominantes, a escolha de objeto retroaja para a identificação: o ego assume as características do objeto. É de notar que, nessas identificações, o ego às vezes copia a pessoa que não é amada e, outras, a que é. Deve também causar-nos estranheza que em ambos os casos a identificação seja parcial e extremamente limitada, tomando emprestado apenas um traço isolado da pessoa que é objeto dela. (FREUD, 1920)

O processo de identificação se faz presente também no cotidiano da sala de aula, conforme adverte Filloux (2002),

Identificação é a interiorização da imagem que outra pessoa representa. Podemos dizer de modo mais geral, que no desenvolvimento da nossa personalidade passamos por várias identificações com outras pessoas. A personalidade não pode se construir sem a constituição de uma ordem identificadora. Esse processo de identificação, evidentemente, aparece na sala de aula. O mestre é um pólo identificador. Existe uma ligação com o desenvolvimento da relação com o saber e o desenvolvimento com a identificação com o mestre que aparece para o aluno. Pode também ocorrer um pólo de contra-identificação. O professor de matemática, com o qual não consegue se identificar, tem como conseqüência a não identificação com o saber matemático, incluindo o mestre. Essa demanda de identificação é um elemento importante da situação do aluno que se identifica ou não. (FILLOUX, 2002, p.86)

O mestre objeto de identificação é também objeto de transferência positiva ou negativa. Para Filloux (2002, p. 86-87), o aluno pode ter ódio ou amor pelo professor mas isso não aparece diretamente, mas é algo metaforizado por meio dos comportamentos. O aluno não sabe que ele constitui uma fonte de transferência. Ele não sabe que está transferindo a relação edipiana que tinha com o pai ou com a mãe, independente de ser menino ou menina.

A criança não é um objeto pedagógico, ela é uma fonte viva de transferência e necessidade de identificação. Essa criança quer se identificar com o outro, absorver a identidade do outro em si mesmo, mas ao mesmo tempo há uma espécie de dinâmica onde precisamente o mestre vai ser identificado com outra pessoa pelo seu inconsciente. Essa é a transferência. Quando há demanda por identificação, a imagem idealizada desse mestre é a identificação. Ao mesmo tempo eu sei ou não sei, mas, de alguma forma, de modo inconsciente, esse mestre é outra pessoa na minha vida infantil: pai, mãe, tia e avós. (FILLOUX, 2002, p.87)

Eles me proporcionaram conhecimentos que ninguém poderá tirar de mim. Foram muitas vezes para mim “uma mãe, um pai, uma bruxa, um amigo (a), mas cada um com o seu papel. Cada um deixou sua marca em minha vida! (Professora A)

Para Almeida (2001), no relacionamento professor-aluno é possível reconhecer tanto a ocorrência do processo *identificatório* como de seu caráter ambivalente revelado desde o início, ou seja, tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo de afastamento. Observamos esta questão nos registros dos sujeitos:

Aí a questão da influência desse professor Protázio, acho que foi muito decisivo porque ele era muito severo, na aula dele não tinha bagunça... (Professor D)

Duas professoras, “Eu não quero ser como aquelas”. Principalmente uma na universidade, e olha que eu já tinha um grau de maturidade e tal, mas, de forma alguma, nunca na minha vida... Eu me lembro que se eu fosse fazer um trajeto na faculdade e eu tivesse a certeza que naquele trajeto eu iria encontrar com aquela professora eu mudava o trajeto. Então assim, e eu sempre utilizo essa experiência no sentido positivo para que eu não faça igual. (Professora A)

Outros professores que me influenciaram muito foram meus professores de história de cursinho. Eles davam aulas muito reflexivas... Era muito bom. Estes professores foram decisivos para a escolha de meu curso superior. (Professor E)

Ao registrarem sua caminhada educativa, percebe-se que mesmo no ensino superior a relação de manipulação e sedução está presente, quando os professores personificam o conhecimento e aprisionam seus alunos à condição de discípulos. A existência desses elos se explicitaram nas memórias:

Já na faculdade tive professores bons e ruins... Aqueles que davam aulas e os que enrolavam um pouco... Mas tive um grande exemplo que foi meu professor de história econômica. Este último me influenciou de tal forma que fiz minha especialização nesta área. (Professor E)

9.4 – simpatia e antipatia em sala de aula

Aquele negócio “meu santo não bateu”... “Primeira impressão é a que fica”, já tive sim. Eu acho que isso acontece com muita gente, chegar e falar “hummmm...acho que não vai dar certo”. Já tive, mas tentei conhecer a outra pessoa para mudar essa impressão. (Professora A)

Para Filloux (2002 p. 21) O mestre se encontra em face de três crianças: a criança real, a criança má que ele recalca em si mesmo e a criança ideal que concebeu no seu trabalho – conciliar a criança ideal para os outros e a criança recalcada a si mesmo.

Em sala de aula há, eventualmente, alunos que o professor não consegue suportar ou que o censuram, isso decorre, talvez, devido ao fato de que nas suas atitudes o professor passa a falar à criança má ou à criança ideal que ele tinha vontade de ser. Muitas vezes, há crianças que não são apreciadas pelo professor e que, possivelmente, lembrem a infância vivida por ele. (FILLOUX, 2002 p.42).

Eu acho que senti. Por um aluno assim, especificamente, eu não me lembro, eu lembro por uma turma... Quando eu entrei não senti clima nenhum, sabe, não encontrei nenhum tipo de clima... eu nunca tive dificuldade de entrar num primeiro dia de uma turma que eu não conhecia ninguém... É claro, eu já fui com um pouco de preconceito sim, eu fui armada, eu acho. Hoje eu vejo que eu tinha preconceito em dar aula para aqueles alunos... uma atitude arrogante mesmo da minha parte. (Professora B)

Não era uma antipatia assim, pela pessoa, mas pela atitude dela... De cara não, nunca. Agora depois que ele abre a boca pode haver, sim. (Professor D)

Eu me lembro que na primeira aula que eu já tive contato com ele eu já observei uma coisa meio ruim, eu fiquei meio assim... “Esse cara é um pouco estranho”. (Professor E)

Estes registros dos sujeitos corroboram com o que Filloux (2002 p. 38) pensa: Quando estamos em sala de aula, nos defrontamos com alunos que não nos colocam apenas problemas intelectuais, mas também relações de simpatias e antipatias, assim como conflitos. E nós mesmos não somos apenas uma inteligência, não somos o conhecimento simples das disciplinas que ensinamos. Somos também seres movidos por pulsões e amor, em suma, seres viventes.

Às vezes o problema é com o docente também, porque o professor é sempre um ser humano. (Professor E)

9.5 - A presença do imprevisto e sua relação na prática pedagógica

A gente não tem como prever. A gente tem que fazer um planejamento, até mesmo para uma questão estrutural de tempo, de conteúdo, de currículo, mas o que acontece no processo pode mudar tudo aquilo porque, o nosso planejamento depende da resposta do aluno.... Então o professor não é dono do saber, ele não é o dono da sala de aula... E a gente não vai para uma sala de aula conhecendo o perfil de todos os alunos, isso não vem dentro de uma caixinha, é a experiência que vai possibilitar esse conhecimento. (Professora A)

Todas as situações citadas anteriormente mostram que não somos tão poderosos assim como muitas vezes nos ensinaram, principalmente na graduação. Os elementos imprevisíveis e imponderáveis estão presentes na prática pedagógica colocando em xeque as crenças e certezas do discurso (psico) pedagógico hegemônico. Os registros dos sujeitos são sugestivos neste sentido:

Eu acho que o professor tem o poder de suggestionar alguns alunos que estão suscetíveis a isso, de modo positivo... Mas, esse poder assim, eu acho que a gente não tem esse poder. (Professor D)

Existem problemas que às vezes extrapolam a sala de aula... Por exemplo, o aluno você acha que tem um problema cognitivo, um problema de você passar a disciplina em sala de aula, mas ele está com um problema em casa... a gente entra numa profissão a gente sai da faculdade e a gente acha que a gente pode fazer tudo. Depois a gente vai ver que as coisas não funcionam assim. (Professor E)

Eu acho que a gente sai da faculdade pensando que a gente sabe muito e quando a gente entra numa sala de aula cheia de alunos, a gente vê que não sabe nada. E aí você vai buscar o que se adéqua para aquela sala de aula. Porque cada sala é uma realidade. (Professora C)

Esses elementos não previstos, que simplesmente aparecem na prática docente fazem com que os professores assumam práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula bastante ecléticas, não se atendo a uma única teoria. Vejamos:

Quando eu comecei a dar aula, nos primeiros anos, eu era muito marxista na sala de aula... A minha prática pedagógica começou a mudar um pouco, e aí hoje a minha prática pedagógica é uma mistura, eu observo coisas interessantes do Paulo Freire e tento aplicar ... Aquela questão de levar em consideração a questão do aluno, do aprendizado do aluno, etc. (Professor E)

Eu não tenho uma corrente específica... Eu sou muito eclético, agora, a experiência de um professor, tem um professor que eu vou levar ele para o resto da minha vida, que é um professor que eu tive aula com ele num cursinho, chamado Piaç. Ele é um cara extremamente crítico, às vezes um pouco irônico, mas ele era um cara extremamente didático. (Professor E)

Eu nunca me guiei só pela minha intuição, ou só pelo que eu acho que está certo, nem também por alguma coisa que eu vi alguém fazendo, mesmo um professor e eu entendi que aquilo... sabe, dá resultado e tal... Sempre foi uma coisa conjugada. (Professora B)

Eu acho que é um pouquinho de cada um na verdade, as teorias e as leituras que a gente está fazendo todos os dias... Uso muito uma vertente crítica... (Professora C)

Na mistura de todos os professores que eu tive, o que eu achava interessante para mim, que funcionava para mim, eu procuro imitar. (Professor D)

9.6 - Imagos Parentais

... Eu não vou dizer, não vou negar a influência deles, porque meu pai era professor também... E minha mãe também, professora, chegou a dar aula até em universidade, então é lógico que esse ambiente me influenciou. Me influenciou sim, com certeza. (Professor E)

A criança depende dos professores como dependeu de seus pais, é a sombra encobridora dos imagos parentais projetando-se na relação com seus professores, delineando-se os contornos da sedução intelectual, sedução esta fundada na vinculação erótica à autoridade do professor (Almeida, 2001). O fato, inclusive, de alguns professores terem escolhido ou entrado na docência por influência dos pais que foram professores confirma esta hipótese. As falas dos sujeitos são significativas neste sentido:

Eu já nasci nesse ambiente, de professora, de dar aula porque a minha mãe é professora. Então eu sempre tive esse contato, presenciei algumas experiências e isso foi me levando também para essa função. E desde pequena que eu me identifico. Me lembro de brincar com quadro, giz e como minha mãe era professora ela trazia muitas tarefinhas mimeografadas na época e eu sempre estava em contato com isso. (Professora A)

Ele influenciou muito porque... ele foi um estímulo para muitas coisas na minha vida, para gostar de ler, para gostar de estudar, para conseguir ter uma perspectiva mais aberta com relação às coisas, por querer muito conhecer das coisas, quer dizer, esse desejo de aprender vem dele... meu pai lia muito, gostava muito de argumentar, ele era um intelectual muito atuante na época. (Professora B)

O gosto da criança pela investigação, ou seja, sua relação com o conhecimento fica marcada pelos caminhos e descaminhos do complexo de Édipo. Isso determina a natureza de suas futuras atividades quanto ao desejo de querer ou não saber. Neste sentido Freud afirmou: “Segue-se, portanto, que os esforços do investigador infantil são habitualmente

infrutíferos e terminam com uma renúncia que não raro deixa atrás de si um dano permanente ao instinto do saber” (MORGADO, 2002 p. 85).

Filloux (2002 p. 82) assevera que se o aluno não deseja aprender é porque existe um interdito qualquer impedindo o saber: talvez a situação familiar, a maneira como o pai ou a mãe responderam a uma pergunta ou a maneira como procedeu o professor primário; *“Isso você não tem que saber agora, mas você deve saber aquilo que decidi que você precisa saber”*. Assim, há interditos de alguma natureza presentes quando a criança não quer aprender.

Um aluno falou para mim assim: “A minha mãe é professora... eu ficava de manhã dormindo até 10 horas, ficava vendo desenho, almoçava, ia dormir e acordava quatro da tarde para jogar bola, antes de ir pra aula à noite. E isso até os 17 anos. E minha mãe é professora e ela pega no meu pé e eu não reajo”. Como que ele estava se avaliando e não sabia por que ele era assim, e isso no ensino superior. Então, assim, essa questão ela é muito delicada... (Professor D)

Toda a questão do conhecimento remonta àquela pergunta originária feita pela criança aos pais:

É na interrogação feita à mãe, sobre o enigma do nascimento, que Freud situa o ponto de partida da demanda do conhecimento que está no âmago da questão do sujeito com o conhecimento. O desejo primário originário, endereçado a mim: de onde venho? Nasci da minha mãe e também do meu pai! O que ocorreu? De que desejo da minha mãe eu nasci? Qual é minha origem? A ciência e toda a história nasceram como resultado da procura desesperada do homem sobre sua origem. (FILLOUX, 2002, p.84)

Em sala de aula o desejo de saber do aluno é paradoxalmente deslocado pelo desejo ambíguo do mestre de que o aluno saiba, de tal maneira, que o desejo de saber do aluno é raptado deste aluno. A instituição escolar é feita para garantir ao professor o papel de dono do saber. (Mannoni citado por Filloux p. 100).

Para Filloux (2002, p. 103), o professor se apresenta a si mesmo como tendo por função, como vocação, como sacerdócio, dar. “Eu dou saber”. Muitas vezes os professores dizem: “eu me dou a fundo no meu ensino. Eu me dou tanto aos meus alunos que me sinto totalmente deprimido, cansado”; isto faz parte do imaginário do mestre. Existe, portanto, aí, essa idéia de dom.

Vou ser franco, eu já me cobrei mais, muito mais. Só que ao mesmo tempo em que eu me lembro que eu me cobrava, eu queria exigir as vezes esse fôlego do aluno, e não é assim que funciona. Às vezes você tem um ritmo, o aluno tem outro, às vezes você entra

numa turma que a turma já está lá na frente já e você sente até dificuldade de acompanhar. (Professor E)

Eu costumo me envolver bastante. Tudo que eu me proponho a fazer ou eu tenho condições de fazer ou não tenho condições de fazer. Se eu tenho, eu me envolvo. (Professora A)

9.7 – Elementos de sustentação na docência

O que me sustenta é o desejo, a vontade de contribuir na formação de outras pessoas... Então o que me sustenta hoje é a identificação com a minha profissão que me faz ter disposição para estar procurando fazer uma aula diferente. (Professora A)

O envolvimento do docente em sua prática está relacionado a outras duas questões enunciadas pelos sujeitos da pesquisa: os fatores que os sustentam na docência e o que diriam a um professor que está iniciando a carreira.

Para mim o amor ao conhecimento é uma coisa básica, basilar para mim. A paixão pelo conhecimento, o desejo de partilhar isso com outras pessoas. A crença de que para estar no mundo a gente precisa estar sempre reaprendendo, reinventando, e eu acho o caminho da educação um dos caminhos mais ricos, junto com a arte, que eu acho que também é um caminho muito rico para o ser humano, para a aventura humana, então eu vejo que a educação ela é uma estrada... (Professora B)

Hoje eu estou mais feliz na profissão de professor e isso eu falo com você de boca cheia, eu estou mais feliz aqui como professor concursado da Escola, do Instituto Federal, do que estava como corretor de imóveis. (Professor E)

Eu diria assim, que não entre na educação por falta de opção, não seja um fracassado em outras áreas e venha dar aula, porque vai ser um mau profissional... Eu diria isso. Não seja a falta de oportunidade no mundo que te traga para dar aula, seja uma opção tua. Por exemplo, para mim não foi uma coisa que eu sentei, ponderei e decidi. As circunstâncias da vida foram levando pra isso... (Professor D)

Eu falaria da importância de você vir aberta, não com uma teoria pronta, mas vir aberta, vir flexível, a ver outras propostas, a analisar outras propostas e considerar a realidade na qual esse professor está inserido, e estar fazendo essas adaptações. E não ficar preso a modelos tradicionais, tentar ir além disso. (Professora A)

Enfim, é possível dizer que os registros dos sujeitos na elaboração de suas memórias são reveladores da presença de conteúdos da ordem do inconsciente na prática

pedagógica que se colocam além do previsível e controlável. As lembranças da trajetória educativa, por meio das entrevistas que complementaram o dispositivo da memória educativa, também possibilitaram reflexões sobre o fazer docente apontando para a re-significação de suas práticas escolares.

10- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que nossa posição em relação aos professores era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (Freud, 1913-1914 Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar)

No percurso desta pesquisa buscamos identificar o lugar do inconsciente na prática pedagógica dos professores. A partir dos saberes do aporte teórico da psicanálise e as possíveis conexões com a educação, bem como a análise dos registros dos sujeitos da pesquisa pensamos que o imprevisível e o imponderável se impõem e as conclusões são, por isso, sempre provisórias ou incompletas na área da educação.

As crenças fundamentadas no discurso (psico) pedagógico hegemônico, alicerçado no cartesianismo e no positivismo, de que, o professor, em sua prática pedagógica, utilizando as ferramentas e metodologias corretas poderá garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem realmente parecem não passar de uma ilusão.

Grande parte das tendências e correntes pedagógicas fundamentam-se ainda neste discurso e apontam ao professor a possibilidade de planejar e prever o que acontecerá no cotidiano da sala de aula. Mas, terá o professor todo este poder? Não há elementos ou condições que fogem ao controle?

A psicanálise comparece na educação para lembrar que somos seres clivados, cindidos: consciente e inconsciente. A educação atravessada pela psicanálise propõe a centralidade do sujeito nas relações educativas. Sujeito este que além do aspecto consciente, traz à sala de aula elementos da ordem do inconsciente.

Desde Freud, o conflito está no centro da vida psíquica – conflito entre desejo e defesa, entre instâncias do aparelho psíquico, o ego e o id, o ego e o superego, por exemplo. No âmbito de um mesmo sistema, dois sistemas podem emitir enunciados contraditórios, um dos quais, ao menos, é inconsciente. O sujeito pode então obedecer a uma ou a outra dessas injunções. BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 285

Grande parte daquilo que fazem os professores na sala de aula é fruto de sua história de vida. Repercussões existenciais das relações com seus pais e professores ao longo de seu trajeto educativo. Na elaboração da memória educativa, os sujeitos da

pesquisa, revelaram e (des)velaram episódios inscritos como marcas “mnêmicas” de sua constituição pessoal/profissional.

Quero lembrar que, pelo fato de minha mãe ser professora, desde cedo despertou em mim o desejo de me tornar uma educadora. Uma das minhas atividades lúdicas de infância era brincar de escolinha. Tinha quadro negro, giz branco e colorido, apagador, livros e cadernos. (Professora A)

Sinto que meus professores me proporcionaram muitos conhecimentos, mediarão o processo ensino-aprendizagem de forma positiva em minha vida, dando a oportunidade de caminhar com as minhas próprias pernas e ser autônoma, independente. (Professora A)

Meus pais sempre foram professores. Desde criança freqüentava a sala de aula. Eu dizia a minha mãe que não iria ser professor, pois considerava uma profissão que a sociedade não reconhecia...Mas tive que reconhecer que meu destino iria passar pela sala de aula. Então comecei a dar aulas. (Professor E)

Mas duas coisas que me chamaram a atenção na professora Lurdes: essa parte humana, dela estar sempre perguntando o que estava acontecendo, e a outra é a questão do horário, da assiduidade, ela era sempre uma professora pontual. (Professor E)

Os sujeitos da pesquisa falaram também da importância e experiência singular com a escrita da memória educativa:

Eu acho muito interessante, que a gente fala, veja um pouco da história e os pontos que contribuíram para o seu trabalho. (Professor D)

Eu considero que a memória seja rica também porque ela leva a gente a refletir. Então à medida que eu ia lembrando eu ia sendo um pouco minha analista, tentando compreender agora, com mais generosidade as coisas que eu fiz ou que me aconteceram. (Professora B)

Os registros dos sujeitos revelaram possíveis elementos da ordem do inconsciente que eventualmente aparecem em suas práticas pedagógicas, questões como transferência, contratransferência, sedução, exercício da autoridade, identificação dentre outras. Assim o professor escreveu:

Freud falava dessa influência do subconsciente, que a pessoa age segundo coisas que ela não percebe mesmo, mas é uma das idéias base, porque a gente vê na prática que

isso acontece. Você vê que outras pessoas acham isso e é muita tolice também achar que a própria pessoa talvez não sofra essa influência. Aí o professor não ver, não enxergar que isso acontece, aí ele mesmo está sendo muito ignorante. (Professor D)

A professora Nemari na época era muito boa, ela deu atenção especial... Acredito que essa professora, ela era uma pessoa muito competente, que soube identificar essas diferenças, essas particularidades, deu atenção a alguns alunos, no meu caso também. (Professor D)

A pesquisa indicou também que na prática pedagógica precisamos recorrer a modelos mais complexos. Práticas que, como aponta Blanchard-Laville (2005, p. 141) reconheçam a presença de uma conjugação de forças, a existência potencial de conflitos, modelos capazes de dar conta de lógicas contraditórias e que possam permitir pensar em termos de resultantes inesperadas e de compromissos sempre provisórios. Para esse fim requer-se um mínimo de intencionalidade consciente da parte do observador para captar a dinâmica inconsciente das trocas e suas inflexões, para se deixar impressionar pelo implícito das mensagens que dirigem entre si os parceiros (professores e alunos) do processo ensino-aprendizagem.

As memórias educativas dos sujeitos de pesquisa de certo modo afirmaram a importância da “escuta” do professor. Neste ponto uma educação orientada pela psicanálise tem muito a contribuir no sentido de transcender as aparências para ver e reconhecer a verdade do sujeito. Pode oferecer também valiosas contribuições à formação inicial e continuada de professores no sentido de melhorar a compreensão da atuação docente.

A psicanálise pode contribuir no entendimento do modo como as coisas se passam no cotidiano escolar e como nós, professores, seres humanos de carne, de palavras e de paixões, instalamos o espaço psíquico para a transação didática. De acordo com Blanchard-Laville é preciso reconhecer esses movimentos em nós, e aceitar que cada um tenta, por si mesmo, fazer um trabalho de tomada de consciência com vistas a descobrir quais são suas modalidades particulares de vigência nesta situação. Desta forma: “O professor poderia dedicar-se a construir os alunos enquanto sujeitos. Sujeitos vivos, no sentido de sujeitos do desejo, com o postulado latente de que, se há sujeito desejante, este apresenta melhores chances de aprender e de conhecer”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 261-262)

Cada professor sabe instintivamente que o que ensina não é apenas “sua” matéria, aquela pela qual é pago; mas que ao mesmo tempo, ao lado, à margem, nas bordas, ele ensina outra coisa. O quê? Tudo o que diz respeito ao ser-no-

mundo, e ao seu para começar, tudo o que faz ver independentemente dele; uma ressonância do ser: ele mostra o que é um homem que transmite o que o apaixonou, ou que recobra o que o apaixonava; um ser fraco que se entretém com os fortes, um ser forte que tem falhas, ou que aceita seus limites. (SIBONY citado por BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p.295)

É importante que reconheçamos segundo a autora citada que em cada um de nós coexistem várias facetas; nem todas elas ocupam o lugar central da cena ao mesmo tempo, mas estão presentes em estado latente. Todas essas facetas estão presentes no fazer do professor e podem ser postas em jogo em situação de ensino, na maioria das vezes independentemente de nossa vontade consciente. Em toda situação de aprendizagem mediatizada por um professor, as experiências e as lembranças fundadoras são de alguma forma reatualizadas no nível do inconsciente. Os registros enunciados nas memórias educativas dos sujeitos desta pesquisa confirmaram, minimamente, esta hipótese.

Concluo estas memórias reafirmando quão importante para minha identidade e para a construção da minha subjetividade foram a minha infância, a vida escolar e o caminho que percorri como educadora. Cada um a seu tempo, estes eventos teceram o que sou. (Professora B)

De outro modo, pensamos como Larorit (1999) citado em Nóvoa (1995) de que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino assim: “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” Impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal.

Citemos por fim, em 1925, do Prefácio ao livro de August Aichhorn “*Jeunesse à l’abandon*” a afirmação de Freud fundante neste trabalho: que o educador desejoso de decifrar o “enigma” que é a criança deve submeter-se a uma análise – o educador deve *educar-se* porque seu próprio inconsciente determina sua ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise**. In: Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2006.
- _____. **Do conceito de transmissão à formação de educadores**. In: Psicanálise, educação e transmissão. Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo: 2007.
- _____. **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar**. In: Anais do IV Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo, 2002.
- _____. Tese de Doutorado. **Re-significação do papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de professores de Ciências e Matemática**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2001.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicanálise e Educação: Algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão**. Disponível em <<http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/mag/archives/paris2000/texte64.html>> acesso em 11 nov. 2008.
- _____. **Psicologia, Psicanálise e Educação: Três discursos diferentes?** In: BUCHER, Richard; ALMEIDA, Sandra Francesca. (org) **Psicologia e Psicanálise: Desafios**. 2ª ed. Brasília: UnB, 1994.
- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas** In Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: UFSCAR, p. 24-4, 1998.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. (Sobral, M. S. G., Trad.). São Paulo: Loyola, 2005.
- BRASIL, MEC. **centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> acesso em 18 mar.2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto VI. As figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CELES, Luiz Augusto M. **Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica**. Retirado do sítio: <<http://www.estadosgerais.org/historia/40-da-psicanalise.shtml>> acesso em: 30 out. 2008.

CERQUEIRA, Teresa Cristina. S. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível** in PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v.7, nº 1, p. 29-38, Jan/Jun. 2006.

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.

DURAND, Gilbert. **Multidisciplinaridade e heurística**. in *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, p. 85-97, 1998.

FILLOUX, Jean Claude. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FREUD, Sigmund. (1896). **A etiologia da histeria**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1899). **Lembranças Encobridoras**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1900). **A Interpretação dos Sonhos**. In. Edição Standard das Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1909). **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1912). **Uma nota sobre o Inconsciente na Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1912). **A dinâmica da transferência**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1913). **O interesse Científico da Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1913-1914). **Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1914). **A História do movimento psicanalítico**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1915). **O Inconsciente**. In *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Coordenação geral da tradução Luiz Alberto Hanns, vol. II, Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1915-1916). **Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1920). **Além do princípio de prazer**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1925). **Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1933). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (Conferência XXXIV)**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1937). **Análise Terminável e Interminável**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GERBER, Ignácio. **Psicanálise e Transdisciplinaridade**. Disponível no sítio: <http://www.iecomplex.com.br/textos/Psican%87lise%20e%20trans_.htm> Acesso em: 20 out. 2008.

GOMES, Ana Patrícia Beltrão Bastos; CERQUEIRA Teresa Cristina .S. **Memória Educativa – Subjetividade dos Professores de Escolas Inclusivas** in Revista Psicopedagogia Online, 2005, disponível no site: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=658>> acesso em 18 out.2008.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. Brasília: UnB, 2005.

KIPNIS, Bernardo; CARVALHO, Olgamir. **O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, a formação de gestores para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC): a experiência do Projeto Gestor**. In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, p. 54-68, 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud: A psico-pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. 4ª ed. 3ªtiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. In: LOPES, E.M.T.(org) **A Psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, Lucília. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de Professores para a educação profissional**. In Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). Brasília: MEC/SETEC, p. 8-22, 2008.

MACIEL, Maria Regina. **Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17, p.333-42, mar/ago, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias.** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. **Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão.** In: E. M. T. Lopes (Org.). *A psicanálise escuta a educação*, 2ª ed, p. 71 -106. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia.** V. 2. 6ª ed. São Paulo: Paulus, 1981.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores.** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, São Paulo. 2001. Disponível no sítio <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 Out. 2008.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da Sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate de afetos inconscientes.** 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____. **O método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Complexidade e Liberdade.** Disponível em <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>> acesso em 13 abr. 2009.

_____. **Entrevista à TVE Brasil.** Disponível no sítio <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar_morin.htm> acesso em 13 de abr. 2009.

NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores.** 2ª ed, Porto: Porto Editora, 1995.

PAULO, Thaís Sarmanho e ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Memória educativa: um elo entre o passado e o presente do ser professor.** Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo: 2007.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza.** Disponível no sitio <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm> acesso em 13 abr. 2009.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. **História da Filosofia. Do Humanismo a Kant.** V. 2 . 3ªed. São Paulo: Paulus, 1990.

_____ **Do romantismo até os nossos dias.** V. 3 . 2ªed. São Paulo: Paulus, 1991.

SAFRA, Gilberto. **Investigação em psicanálise na universidade.** Psicol. USP vol.12 no. 2 São Paulo: 2001. Disponível no sítio: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci_arttext> acesso em 30 out. 2008.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e Educação. Caminhos cruzáveis.** Brasília: Plano, 2004.

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

UNESCO, **Carta da Transdisciplinaridade** – Círet, 1994. disponível no sítio:<<http://www.cetrans.com.br/internaCetransd8a3.html?iPageId=115>> Acesso em 20 out. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre O Inconsciente e sua influência na prática pedagógica tendo como orientadora a *Prof^a. Dr^a.* Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, Projeto Gestor, quanto aos seguintes aspectos:

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

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Palmas-TO, ____ de _____ de 2009.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: _____

RG _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: M () F ()

Endereço: _____ n° _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

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

Palmas-TO, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Mestrado Projeto Gestor – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Profissional

Dispositivo: Entrevista semi-estruturada

Caro(a) professor(a),

O objetivo desta entrevista é levantar dados de sua vida pessoal e profissional para analisar a influência destes sobre a sua prática pedagógica.

Com o seu consentimento esta entrevista será gravada em áudio e posteriormente degravada para análise dos dados. O conteúdo da mesma será utilizado na dissertação, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Roteiro

Sentimento em relação à condição de professor.

Duas ou três questões que freqüentemente “aparecem” na prática pedagógica. Problemas, conflitos, contradições, alegrias.

Elementos que te sustentam na área da educação.

Episódios em sala de aula que tenham sido significativos para você e como você reagiu, trabalhou essa questão.

A partir da sua experiência, o que você diria a um professor que está iniciando a sua carreira profissional.

O que é mais significativo na (prática pedagógica) metodologia que você usa, ela é fruto da tua vivência, ou fruto da prática de seus professores. Você se detém em alguma teoria específica ou não; se prende ou se reporta a um professor?

Você se implica naquilo que faz?

Obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE C

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Mestrado Projeto Gestor – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Profissional

Dispositivo: Memória Educativa

Prezado (a) professor (a),

A memória educativa é um dispositivo que visa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou negativos.

Faça um reolhar a essa trajetória e reorganize criticamente suas representações e sentimentos que marcaram sua caminhada como aluno(a) e que se inscrevem hoje na sua prática docente.

Percurso possível: (sugestão)

- inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.

- retome seu processo de escolarização, pontuando:

- O professor de que mais, ou menos, gostou;
- Os colegas que tiveram presença marcante em seu processo educativo.
- As disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
- Os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
- As atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;

- Como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
- As relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos professores)
- O processo avaliativo (modalidades/frequência);
- O ambiente escolar (aspectos físicos, lugares , infra-estrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- A relação família/escola/sociedade;
- Como você se sentia como aluno.

- Presentifique sua análise, observando:

- Como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- Dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula.
- Razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- Como ressignifico, hoje, os papéis do professor e do aluno a partir das minhas experiências escolares anteriores?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Pode-se incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la.

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXOS

MEMÓRIA EDUCATIVA

Nasci em uma família numerosa, fruto de três casamentos. Meus pais eram viúvos: ele com três filhos e duas filhas, ela com três filhas; do casamento entre os dois somos cinco filhos. Minha mãe pertencia a uma tradicional família proprietária de terras, onde os casamentos eram acertados entre os pais dos noivos, mesmo que em segundas núpcias, considerando os interesses da propriedade e dos valores familiares a serem preservados. Eram assim os costumes nas regiões interioranas baseadas no latifúndio, como o norte de Goiás (hoje Tocantins) naqueles tempos.

Assim ocorreu por ocasião do primeiro casamento de minha mãe. Quanto ao meu pai, emigrara do Piauí tão logo concluiu o ensino médio, atraído por novas oportunidades, escassas em sua terra. Veio com os pais, e aqui se casou e constituiu família.

Ao se apaixonarem, viúvos, com filhos e jovens, meus pais não contaram com o apoio e aceitação da família de minha mãe para essa união, afinal aquele não era um pretendente adequado, segundo os padrões do meu avô. Forasteiro, intelectual, comerciante com idéias empreendedoras na cabeça, pouco tinha a oferecer à ampliação ou conservação do patrimônio agrário, além de não comungar com alguns dos valores e princípios que mantinham o status quo. Apesar de todas as oposições, casaram e protagonizaram a história de um amor ousado e sempre reinventado, que se tornou pano de fundo de nossas histórias individuais.

E assim, em uma pequena cidade do interior cresci. Cidade antiga, do ciclo do ouro, cuja expressão mais forte é a religiosidade, traduzida em um vasto calendário de festas religiosas que expressam a cultura portuguesa e africana por meio de danças, músicas, rituais religiosos e profanos, figurinos, entre outros. Coloco o verbo no presente porque estas festas continuam vigorosas, atraem um grande público e mobilizam a comunidade na sua realização.

Minha mãe era impregnada destas expressões e marcou nosso espírito e nossa subjetividade com as cores, sons, odores e sabores destes rituais. Boa narradora, contava muitas histórias, do reino da fantasia e da vida real.

Meu pai era agnóstico. Apaixonado pelos livros e pela busca do conhecimento, considerava a educação como algo que ia além da escolarização e se empenhava em desenvolver nos filhos o amor aos livros, o espírito aberto ao conhecimento, a dedicação

aos estudos escolares e o valor do trabalho. A biblioteca deste pai foi o paraíso dos adeptos e o tormento dos indiferentes ao livro e seus correlatos

Entretanto, para mim, aquela biblioteca representava um mundo lúdico, cúmplice e principalmente familiar. Foi ali, ora encarapitada nos joelhos de meu pai (leitor assíduo), ora folheando revistas pelo chão, que as letras foram fazendo sentido para mim. Não sei por qual processo, não sei por qual caminho, o fato é que naquele cômodo da casa, muito antes de entrar numa escola, decifrei as primeiras palavras impressas: o título de uma reportagem na revista *Cruzeiro*. Meu pai foi testemunha deste acontecimento, para ele de enorme significado. Daí a ler sem embaraço foi um caminho de fácil percurso.

Começou cedo meu mergulho na literatura. Após alguns livros encadernados de histórias infantis tradicionais, como um aquecimento de embarque, começou a viagem que empreendi guiada por meu pai: Monteiro Lobato, Malba Tahan, José de Alencar, Machado de Assis. Obra completa de cada um. Tornei-me leitora voraz. Ao final de cada volume, longas conversas, e a trama das entrelinhas que ia se revelando.

O modo como cada um dos meus pais considerava o mundo encontrou abrigo, sem embaraços, em meu espírito: desenvolvi a paixão pelos livros e pelo estudo, tornei-me historiadora, cultivo a religiosidade sem estar vinculada a uma religião, sou habitada por tambores, licores, cantos e folias ao mesmo tempo em que reverencio outras formas de ligação com o sagrado.

Pouco antes dos sete anos fui matriculada no Grupo Escolar Mestra Bela. Esperei com ansiedade o ingresso na vida escolar, pensava estar deixando uma vida para trás e iniciando outra; fazendo entrada em um mundo completamente diferente, cheio de novidades e aventuras.

Entretanto, foi enorme a decepção que me acometeu ao ingressar na escola. Descobri que o mundo que partilhava com meu irmão Zezinho era muito mais atraente, um mundo em que nossa imaginação não conhecia limites, as árvores (muitas) do grande quintal eram países que visitávamos e explorávamos, tudo era estímulo aos nossos propósitos de aventureiros e ficcionistas. As horas voavam quando, cumpridas as tarefas domésticas, nos liberavam para brincar no grande pomar ou permitiam (com tempo determinado) os banhos no córrego cristalino na companhia de muitas outras crianças. Para nós aquele lugar era também o paraíso.

Já a escola pareceu-me sisuda, monótona, sem atrativos que se comparassem ao tempo que eu passava na companhia do meu irmão e dos meus amigos. Os bancos eram de dois lugares, duros, a bancada para a escrita parecia-me alta e eu me sentia desconfortável. Tudo era muito limpo, mas não havia árvores, e uma cerca de arame circulava a escola, para evitar entrada de animais.

De tudo que não me atraía na escola nada se comparava à cartilha. Acostumada a decifrar palavras, a fazer pequenas leituras sem muitos embaraços, não compreendia porque deveríamos repetir em coro, inúmeras vezes, certas letras que se juntavam e formavam pares. Apaixonavam-me as palavras, não pequenos pedaços delas.

Os números, estes sim, atraíam-me. Pouco sabia sobre eles e seus mistérios até começar minha vida escolar. Hoje sei que os rudimentos da matemática salvaram-me da decepção completa com a escola naquele momento.

Comecei a gostar da vida escolar na primeira série ginásial. Estava com doze anos, e após submeter-me pela segunda vez a exame de seleção, fui matriculada na escola pública mais importante do norte de Goiás: Colégio Estadual de Porto Nacional, cidade conhecida na época pela expressividade intelectual.

O Colégio Estadual era laico embora o diretor fosse um padre. Rígido, severo, o diretor tinha a permissão dos pais e a aprovação da sociedade para aplicar qualquer método corretivo, do sermão ao castigo físico, naqueles alunos que desobedeciam às regras ou demonstravam desrespeito aos valores sociais cultivados.

No meu primeiro ano nesta escola acompanhamos a peraltice de um colega com uma professora que resultou na presença do diretor em nossa sala. Ainda não conhecíamos de fato uma sessão corretiva disciplinar, pensávamos mesmo que o que ouvíamos contar não passava de folclore dos veteranos.

Qual não foi nossa surpresa quando o diretor entrou com uma tira comprida de borracha na mão e ordenou que todos ficassem de joelhos. Abriu o diário da professora e pela ordem da chamada foi chamando um a um os meninos e aplicando duas fortes chibatadas nas mãos. Nós meninas chorávamos histericamente ao assistir tamanho castigo a que eram submetidos nossos companheiros. Permanecemos ajoelhadas até o fim, por ordem do diretor.

Após tal relato é lícito perguntar por que cargas d'água foi nesta escola que comecei apreciar a vida escolar. É que estes métodos disciplinares foram descartados com

a saída do padre, após dezoito anos como diretor. A saída dele ocorreu no meu segundo ano no Colégio. Depois, era motivo de orgulho ser aluno do Colégio Estadual, os alunos daquela escola eram aprovados em vestibular de universidades pelo Brasil afora, e foi ali que transcorreu toda minha vida de estudante anterior à universidade. Foi também ali que construí sólidas amizades que perduram até hoje.

Alguns professores me marcaram, principalmente duas professoras de português que despertaram em mim o gosto pela escrita e me estimularam a cultivá-lo. Com o incentivo de uma delas participei de concursos de redação de textos, tendo sido vencedora em alguns deles.

A esta escola devo meu interesse pela filosofia e pela sociologia que me conduziram mais tarde à minha paixão pela história. Não custa registrar que foi também a época do deslumbramento, da primeira paixão, da descoberta do valor da amizade. Esta escola foi o cenário de todos estes acontecimentos.

O fato de haver perdido meus pais no início da adolescência não alterou o que já vinha se definindo desde a infância como o meu jeito de estar no mundo. Cursei o magistério e iniciei minha carreira docente com a terceira série de uma pequena escola municipal.

Era desafiador trabalhar com aquelas crianças, com infância diferente da que eu tive quanto às oportunidades de aprendizagem. Eu acreditei que tinha algo a partilhar com elas e considerei que as atividades e conteúdos formais do currículo seriam o caminho que trilharíamos. Em cada tema do conteúdo, encontramos abertura para novas indagações, que sugeriam leituras e conversas, redação de textos, debates e intimidade com a palavra. Acervo não me faltava: a biblioteca de meu pai estava comigo.

A forma como trabalhava com os alunos não resultava da minha formação, tampouco era a prática dos professores daquela escola. Na verdade esta prática era fruto da minha história, do conceito de educação que carregava comigo. Não sabia até que ponto estava no caminho certo ou se me equivocava e, naquele momento não tive acesso a outras vias de diálogo.

Apenas me parecia natural que ensinar quisesse dizer partilhar, e que aprender podia também significar descobrir, investigar. O que me guiava era a crença de que o exercício com as palavras e com o pensamento, o interesse pela leitura e a aprendizagem do conteúdo fortaleceriam naqueles alunos o desejo de seguir aprendendo.

Licenciei-me professora de História na primeira turma da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, posteriormente Universidade do Tocantins, e concursada passei a trabalhar no ensino médio, no mesmo colégio em que estudei. Cada vez mais fazia sentido para mim a conexão entre os diversos conteúdos curriculares e a reflexão em sala de aula. Foi possível o diálogo com três colegas que consideravam enriquecedora esta experiência, e juntos começamos a usar textos afinados com os objetivos curriculares e, ao mesmo tempo, abertos a outras possibilidades de conhecimento, em outras áreas. A História, principal disciplina de minha carga horária, me conduzia no trânsito pelas demais disciplinas.

Na busca de textos cada vez mais desafiadores para o ensino da História, cheguei ao texto poético. Acreditando que esta linguagem poderia transitar por muitos espaços, busquei a orientação de um amigo, professor de literatura, e ele disponibilizou obras de autores como Bandeira, Cecília, Drummond, Vinícius, Pessoa, que me conduziram a Adélia Prado, Manoel de Barros, Pablo Neruda, Brecht, Marina Colassanti, Ferreira Goulart, Clarice Lispector...

A poesia se tornou grande aliada do meu trabalho. Com o auxílio dela, cheguei mais perto e fui mais longe com os alunos. Os alunos que participaram destas disciplinas em que conviviam várias formas de linguagem e que pudemos acompanhar por mais algum tempo apresentavam bom desempenho escolar, desenvolveram o interesse pela leitura e a arte e eram considerados sujeitos mais reflexivos pelos demais professores.

Entretanto, durante os anos em que trabalhamos sob essa perspectiva na mesma escola, conseguimos poucos adeptos entre os professores, inclusive entre os que ministravam disciplinas no magistério. A resistência deles era grande, notadamente com relação à poesia, considerada, por eles, difícil de ser trabalhada, sem conexão com o real e sem finalidade no processo de aprendizagem.

Por estrada semelhante à que percorri com os alunos, trafeguei com meus filhos. Líamos juntos (poesia, prosa, jornal, encarte de discos, literatura infantil, juvenil), ouvíamos muita música (infantil, clássica, MPB, samba, pop/rock), assistíamos quase diariamente ao pôr-do-sol à beira do rio, acampávamos nas ilhas do Tocantins durante as férias e conversávamos sobre coisas que a eles causassem interesse. Passaram pela escola com desenvoltura e amadureceram sem graves tropeços.

Com este testemunho também registro o quanto lamento a ausência do diálogo fecundo com pensadores e teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade, das representações sociais em minha prática como educadora. Este conhecimento, naqueles momentos, teria enriquecido profundamente meu trabalho, por sua proximidade com minha forma de sentir o mundo.

É também por isto que hoje retomo parte desta trajetória, quando defino por objeto de estudo no mestrado em Educação as representações sociais de alunos e professores sobre o texto poético, ao mesmo tempo em que busco aprofundar-me nestes conhecimentos.

Concluo estas memórias reafirmando quão importante para minha identidade e para a construção da minha subjetividade foram a minha infância, a vida escolar e o caminho que percorri como educadora. Cada um a seu tempo, estes eventos teceram o que sou.

Por isso soam tão verdadeiras para mim as palavras de Edgar Morin, quando ele diz que, além do mero saber, o ensino educativo tem por missão transmitir um conhecimento que nos ajude a viver e desenvolver um pensamento aberto e livre, que nos ensine sobre como viver a parte prosaica e poética de nossas vidas.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Jair – Você é sujeito da minha pesquisa sobre inconsciente e a prática pedagógica e vamos ter uma conversa, eu tenho algumas perguntas norteadoras, mas geralmente surgem outras também. É uma conversa bastante aberta e franca. Então a primeira questão é: Qual o teu sentimento em relação à condição de professor? Você gosta dessa profissão, se sente realizada, qual o seu sentimento da sua condição de professora?

Professora – Bom, eu já nasci nesse ambiente, de professora, de dar aula porque a minha mãe ela é professora. Então eu sempre tive esse contato, presenciei algumas experiências e isso foi me levando também pra essa função. E desde pequena que eu me identifico, me recordo de brincar com quadro, giz, e como minha mãe era professora ela trazia muitas tarefinhas mimeografadas na época e eu sempre estava em contato com isso. Então quando eu formei tive a oportunidade de começar a fazer treinamentos presenciais em alguns cursos de formação do SENAC. E foi onde eu comecei a minha experiência como professora. E eu fui me encantando, e eu me identifico. É uma coisa que eu gosto de fazer, eu procuro não ficar estagnada no tempo, porque eu me identifico, principalmente quando eu trabalho disciplinas que está bem relacionada com minha formação. Então meu sentimento é muito positivo. Eu gosto.

Jair – Certo. E você teria como relatar, não sei se você se lembra, de duas ou três questões que na tua prática pedagógica aparecem como problemas, conflitos, contradições, alegrias que sejam bem uma experiência como professora? Pode ser tanto no presencial como à distância. Experiências que você teve na tua vida de professora com alunos, de alegria... Não só com alunos, mas em sua vida de professora, como problemas, conflitos.

Professora – Eu acho que ser professora é um desafio porque a gente prepara, faz um pré-planejamento, mas o que acontece na hora é que “dá norteio para tua ação”. Então o professor tem que ter um equilíbrio, tem que ter uma preparação para isso. Eu... Durante toda a minha experiência, que foi de 2004 pra cá, realmente como professora eu nunca tive nenhuma experiência desagradável, algo que eu não conseguisse resolver. Algumas experiências negativas que eu tive foram coisas pequenas, banais, rotineiras mesmo de uma

sala de aula. A minha experiência como professor na modalidade presencial é muito pequena em comparação à minha experiência com educação à distância, na verdade a minha experiência é pequena.

Jair – Você começou quando?

Professora– Eu sou professora desde 2004.

Jair – Quase 5 anos.

Professora– É. E em 2005 foi minha primeira experiência com graduação.

Jair – Você começou em 2005 aqui na Unitins?

Professora– É, na UNITINS. Nessa mesma época eu comecei a substituir um professor na ULBRA, em umas disciplinas, mas eu tive alguns problemas pessoais de saúde, no qual eu tive que abandonar essa atividade que estava tendo presencialmente. Mas, com relação à minha experiência em educação à distância, a prática pedagógica, eu me identifico bastante. E os problemas que a gente tem são problemas mais burocráticos, então assim, em termos de relacionamento não porque a gente não tem esse contato direto com o aluno. E a interatividade que a gente tem com eles, as que eu mantenho, são sempre positivas. Eu não tive nenhuma experiência para falar assim: “Poxa, acho que eu vou ter que abandonar essa função, vou ter que procurar outra porque não dá.” Não.

Jair – Me fala uma coisa sobre a questão de você, às vezes preparar uma coisa, pensar uma coisa e quando chega na sala é que tem que resolver os problemas que acontece, então, não sei se você concorda com isso, que, até eu estou vendo um pouco disso no meu trabalho, que é a questão de que nós os professores, não temos todo esse poder que às vezes nós pensamos. Porque veja o que nós aprendemos nas metodologias, nas aulas da licenciatura que a gente fez que o professor teria todo um poder de chegar na sala e ensinar, e prever o que acontece. O que você tem a dizer em relação a isso?

Professora– Não, a gente não tem como prever. A gente tem que fazer um planejamento, até mesmo para uma questão estrutural de tempo, de conteúdo, de currículo, mas o que acontece no processo pode mudar tudo aquilo porque, o nosso planejamento depende da resposta do aluno. E isto também acontece em educação à distância. Por mais que a gente

não esteja presente, você está dando uma aula. E um aluno manda uma interatividade naquele momento, uma pergunta, ou sugerindo que você mudasse o foco, você muda pra fazer algumas adaptações. Você não deixa o conteúdo de lado mas.. você.. a metodologia que você preparou ela tem que ser adaptada no momento que acontece. Então o professor não é dono do saber, ele não é o dono da sala de aula

Jair – Porque você tem uma diversidade de alunos inclusive.

Professora– Justamente. Existe uma heterogeneidade enorme, então a gente que procurar estar fazendo essas adaptações de acordo com a realidade desses alunos. E a gente não vai para uma sala de aula conhecendo o perfil de todos os alunos, isso não vem dentro de uma caixinha, é a experiência que vai possibilitar esse conhecimento. E já em educação à distância é mais difícil a gente conhecer esse perfil porque a gente não tem um contato muito direto, e os alunos infelizmente participam pouco... da interatividade. Tem aluno que quando entram os outros já dizem “ah, é fulano”, mas isso é minoria.

Jair – E quais são os elementos que te sustentam na área da educação, o quê te sustenta nessa área da educação, como, para você seguir na docência, o que de fato que te sustenta?

Professora– Eu não sei se é bem isso que você está perguntando, mas eu vou dizer e se não for você me direciona. O que me sustenta é o desejo, a vontade de contribuir na formação de outras pessoas. Porque eu vejo hoje que a educação ela teve um avanço enorme em termos de melhorias. Mas ainda existem muitas deficiências, eu inclusive estava comentando com uma colega ontem que é tão bom a cada semestre você trabalhar uma disciplina diferente porque você se renova, porque às vezes o próprio professor se acomoda. E o que o aluno espera é uma metodologia diferenciada. Então o que me sustenta hoje é a identificação com a minha profissão que me faz ter disposição pra estar procurando fazer uma aula diferente, utilizando recursos diferentes. E uma experiência “bem bacana” que eu estou vivenciando agora é uma disciplina no qual eu estou trabalhando com uma colega que é a ludicidade e a infância. E assim, é a minha praia porque está bem relacionada com minha profissão. E a gente está virando o estúdio de cabeça pra baixo. A gente monta brinquedoteca, a gente faz várias atividades lúdicas porque a gente tá formando professores. Então a gente meio que tenta sinalizar qual seria

uma postura adequada pra eles também estarem formando outras pessoas. E a gente está procurando vivenciar esta prática no estúdio. Então está sendo “bem bacana”.

Jair – É mesmo, porque os professores vão trabalhar com crianças também, crianças e adultos.

Professora– Justamente.

Jair – E essa questão da criança, esse entendimento de como é a vida da criança, você acha isso algo essencial para a prática docente, como entender algumas questões de como é a vida da criança?

Professora– Com certeza. Um conhecimento básico para todo professor é psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Ele precisa ter pelo menos noção de como se dá o desenvolvimento da criança e como ocorre o processo ensino/aprendizagem para ele direcionar suas ações de forma adequada, porque a gente sabe Jair que tudo tem que ser estimulado de forma adequada, no momento adequado. Nada de mais e nada de menos, por isso você tem que conhecer a história de vida da criança o momento cronológico que aquela criança está passando, o social, o intelectual pra poder oferecer ferramentas adequadas.

Jair – Aí entra a questão também, na nossa prática pedagógica não é só o aspecto cognitivo, a criança carrega aspectos emocionais, afetivos. Você acredita que isso tem uma influência na questão cognitiva, por exemplo?

Professora– Com certeza. Eu tive uma experiência em uma escola, como psicóloga, e a escola pediu para que eu fizesse uma avaliação de todas as crianças que estavam apresentando dificuldade de aprendizado pra gente detectar se era um déficit intelectual ou “o quê que tava pegando”. Você acredita que grande parte da avaliação foi emocional? Carência afetiva, alguma questão relacionada a auto-estima que estava prejudicando o desenvolvimento intelectual da criança. Então é importantíssimo ter esse conhecimento e mais importante ainda a relação que o professor mantém com esse aluno.

Jair – E, por exemplo, a tua infância e a tua prática como professora hoje, você vê na relação que você tem com os alunos, às vezes a tua própria infância, aquilo que você

vivenciou na infância, isso tem alguma implicação ou, tem algum episódio que você lembra na tua prática pedagógica que tem a ver com tua infância, algum episódio positivo ou negativo?

Professora– Tem. No meu período de formação eu tive algumas experiências assim negativas na minha formação que eu até coloquei no memorial. E eu procuro não fazer aquilo, porque aquilo não foi bom para mim e eu acho não é bom para ninguém que está no processo de formação. E agora eu tive professoras também muito especiais na minha formação principalmente pelo lado afetivo, que para mim contribui demais no processo de formação do aluno, principalmente no processo ensino e aprendizagem. Então eu acho que com certeza eu projeto.

Jair – **E você se vê, de vez em quando, na sala, atuando como professora, te reporta a algum professor que você teve ou no primário ou na faculdade ou no ensino médio: “Aqui eu estou parecendo professor tal”, ou seja, você teve algum professor que... Esse é o professor... Você tem às vezes alguma atitude que você lembra o professor ou esse teve uma influência importante pra você, na tua prática.**

Professora– Eu acho que sim. Eu tive, principalmente a minha professora primária, a Maylingue, ela teve um significado muito importante na minha vida. E também uma outra professora, a professora Vilani, que foi quando ela foi me dar a notícia que eu havia ficado de recuperação, porque isso nunca tinha acontecido na minha vida, e a forma como ela me deu a notícia foi tão carinhosa, que eu acho que aquilo contribuiu para que eu pudesse superar aquilo, porque eu ainda era criança, e os meus pais eles nunca.. eles não são aqueles pais rígidos, grosseiros, mas eles sempre estimularam a importância do estudo e eles sempre falavam assim meu pai: “A única coisa que você faz na vida é estudar, então você também tem que estudar direito, eu não aceito notas baixas”, então assim, não existia punições, castigos, surras, isso não existia, mas conselhos nesse sentido, sempre. Então eu também sempre procurava retribuir de alguma forma isso aos meus pais. “E essas experiências que os professores tiveram”, e o que é mais engraçado que, o que eu tento me espelhar é mais nas experiências positivas e todas estão relacionadas à questão da afetividade.

Jair – Mas você teve professores que você poderia dizer assim: “Eu não quero ser como aquele”, em questão de autoridade, autoritarismo...

Professora– Duas... Duas... Duas professoras, “Eu não quero ser como aquelas”. Principalmente uma na universidade, e olha que eu já tinha um grau de maturidade e tal, mas, de forma alguma, nunca na minha vida, eu me lembro que se eu fosse fazer um trajeto na faculdade e eu tivesse a certeza que naquele trajeto eu iria encontrar com aquela professora eu mudava o trajeto. Então assim, e eu sempre utilizo essa experiência no sentido positivo para que eu não faça igual. E isso eu coloquei em detalhes no memorial.

Jair – Uma outra questão, você lembra em algum episódio que te aconteceu em sala de aula, você como professora ou, como aluna, que tenha sido significativo para você e como você reagiu e trabalhou essa questão, algum episódio que você teve com professor, ou com colega, se positivo ou negativo também que tenha marcado de alguma forma.

Professora– Algum episódio... Não, o que me marcou em relação a professor foi justamente o relato que eu coloquei que foi a experiência negativa, que foi a professora que ela era completamente sarcástica, e isso foi no terceiro período se não me engano na faculdade de psicologia do desenvolvimento, e ela corrigia nossas avaliações de forma extremamente punitiva, ela colocava os alunos... Todos terminavam a prova e não podia ir embora, tinha que ficar aguardando, depois ela colocava todo mundo na mesma sala e ela pegava a prova, no caso a nossa prova, e pedia você para ler as respostas, e aí quando chegou a minha vez eu fui observando a fila dos colegas que eles estavam em pânico, e quando chegou a minha vez eu estava em mais pânico ainda, então eu tremia tanto, aí a primeira coisa que ela virou pra mim e falou assim: “Você não sabe ler não?” Aí eu falei: “Sei professora”, aí ela falou: “Então porque você tá tremendo desse jeito?” Aí eu fiquei calada. “Lê aí a resposta tal da questão tal.” Aí eu li. “Ah, mas essa resposta é o que tá na apostila, se fosse para você escrever o que tava na apostila eu não tinha pedido essa questão na avaliação porque já está escrito lá.” Tudo bem eu continuava calada só tremendo morrendo de medo. Na outra questão eu me lembro que eu fui mais subjetiva, utilizei mais as minhas opiniões, as minhas impressões. “Mas isso não tem nada à ver com o que tá escrito na apostila”. A vontade era: “Professora o que realmente a senhora quer? Porque se eu faço um embasamento teórico a senhora não aceita se eu vou pra

subjetividade a senhora também não aceita?” E ela fazia isso com todos, de forma bem grosseira, e eu tive colegas que chegaram a passar mal, a ter desmaios. E isso foi extremamente negativo.

Jair – E você como professor alguma vez você fez alguma coisa parecida, ou teve vontade de fazer, lembrou: “Ah, agora eu deveria fazer como aquela professora”. Porque a gente tem na sala problemas às vezes que você fica assim: “Agora eu deveria punir”. E aí você lembrou da professora ou não?

Professora– Eu acho que dessa forma, punição dessa forma eu nunca tive vontade de fazer, até mesmo porque isso teria sido contrário.

Jair – Mas lembrou.

Professora– Ah não, isso eu lembro constantemente, acho que isso é um trauma, vou ter que fazer psicoterapia para resolver isso. Eu me lembro do nome dela, professora..., ela tinha PhD, ela tinha várias titulações, inclusive internacionais, e aí na época a gente fez um abaixo assinado pra tirar a professora, ela sentava na cadeira e falava assim: “Vocês podem fazer de tudo, mas vocês não vão conseguir me tirar da instituição, porque eu tenho titulação que outras pessoas não têm.” E realmente a gente não conseguiu, nem mudar ela. Então assim, nunca passou na minha cabeça reproduzir essa ação com meus alunos, de forma alguma. Às vezes da vontade de punir sim, porque, hoje tem muitos alunos que esperam que o professor dê tudo em suas mãos. E a gente procura desenvolver mais uma questão de autonomia, para que ele comece a andar sozinho. E muitos não enxergam dessa forma. Aí dá vontade de punir, mas não dessa forma.

Jair – Agora quanto à questão de você usar na tua prática pedagógica, um tipo de teoria pedagógica, se você utiliza alguma teoria ou não, e o que é mais significativo na metodologia que você usa, se essa metodologia tua é fruto da tua vivência como professora ou, como nós falamos é prática dos teus professores, influência dos teus professores, Ou seja, você se detém a alguma teoria pedagógica naquilo que você faz?

Professora – Olha, eu acho que projeções acontecem mesmo, diante da vivência que a gente experiência, que a gente vivenciou acabamos trazendo isso para a nossa prática de

alguma forma. Uma teoria específica para falar “eu sou isso” não! Tem algumas teorias que eu procuro me embasar, como por exemplo as teorias de Paulo Freire, as posturas de professor, eu gosto da forma como ele coloca. Mas o que a gente tenta fazer é uma adaptação de acordo com cada momento. Eu não sou pragmática e rígida para falar “é isso, pronto e acabou”, não. Pelo contrário, eu sou uma pessoa bastante flexível e gosto de estar me adaptando às situações de acordo com que elas vão acontecendo.

Jair – Quando você prepara uma aula, ou você faz uma avaliação, você se lembra de alguma teoria, de fazer conforme essa teoria, ou de fazer conforme tal professor fazia na minha época? Como é que isso funciona no caso da avaliação ou quando está preparando uma aula?

Professora – A minha experiência com relação à avaliação, como professora, já é algo mais restrito como educação à distância e lá a gente tem um modelo, um pré-modelo a ser seguido. O que eu procuro não fazer são avaliações decoreba, que o aluno decora aquilo para responder. Eu tento fazer com que o aluno tenha que construir um pensamento para ele responder àquela avaliação. Então a gente segue alguns critérios da avaliação, mas a gente também procura estar adequando essas avaliações à própria realidade que a gente está vivendo atualmente. E com relação ao plano de aula, eu busco, na verdade, fazer, sempre que possível, uma aula diferente, utilizando algum recurso diferente, mas recursos que tenham sentido para aquela aula. Não é para aquela aula ficar bonita, “ah eu vou fazer uns slides bonitos porque vai chamar a atenção do aluno”, não, isso não chama a atenção, e principalmente nessa experiência que eu vivenciei agora, com essa disciplina de publicidade, foi onde eu realmente me despertei nas mil e uma possibilidades que a gente pode fazer dentro de um estúdio.

Jair – Certo. Você se deparou alguma vez na sala de aula, na presencial, que você teve uma simpatia ou antipatia em relação a algum aluno, sem que você pudesse dar uma explicação racional para isso? Você entrou na sala, viu o aluno e simpatizou muito com ele ou então o contrário, teve uma antipatia por ele que você percebeu que não tinha explicação?

Professora – Aquele negócio “meu santo não bateu”, “primeira impressão é a que fica”, já tive sim. Eu acho que isso acontece com muita gente, chegar e falar “hummmm...acho que

não vai dar certo”. Já tive, mas tentei conhecer a outra pessoa para mudar essa impressão, porque como eu falei a relação professor – aluno ela é fundamental e a gente não deve priorizar um aluno, ou dois alunos, a gente deve priorizar todos os alunos.

Jair –Aconteceu de você chegar na sala e ver um aluno e achar “ah mas esse aqui parece eu quando eu estava lá no primário, lá em tal série, você já teve esse tipo de identificação? Tem algum episódio sobre essa questão?

Professora – Ih eu vejo minha filha (risos). Eu vejo a minha filha, mas a minha experiência, igual eu te falei, com educação presencial foi muito pouca. Então agora nesse momento eu não me recordo não de ter visto alguém e falar assim “hum, parece comigo”, não.

Jair – Certo, e outra questão, a partir da experiência que você tem na docência o que diria hoje para um professor que está iniciando sua carreira profissional? O que você falaria para ele?

Professora – Primeiro: você gosta da sua profissão? Você se identifica com ela? Você está aqui porque? Por interesse financeiro, ou também tem um interesse por desenvolvimento pessoal e profissional, que vai além do financeiro? Essa era a primeira coisa que eu iria questionar. Se eu tivesse a oportunidade de explorar mais isso eu falaria da importância de você vir aberta, não com uma teoria pronta, mas vir aberta, vir flexível, a ver outras propostas, a analisar outras propostas e considerar a realidade na qual esse professor está inserido, e estar fazendo essas adaptações. E não ficar preso a modelos tradicionais, tentar ir além disso.

Jair – Na sua experiência com esse trabalho, ou já também em licenciatura, você tenta transmitir isso para os alunos que você tem que estão fazendo licenciatura?

Professora – Sim, principalmente nesse período. Eu tive uma disciplina que me deu condições, porque você também não tem condições de fazer isso, mas eu estou trabalhando uma disciplina que me deu condições de trabalhar bem essa questão de ter uma postura dialética numa sala de aula também.

Jair – Você poderia dizer que você se implica naquilo que você faz, como professora, você se envolve de fato na profissão?

Professora – Sim, eu costumo me envolver bastante. Tudo que eu me proponho a fazer ou eu tenho condições de fazer ou não tenho condições de fazer. Se eu tenho eu me envolvo.

Jair – Certo. Você lembra do teu primeiro dia de aula?

Professora – Olha, tinha um grupo escolar lá perto de casa e ele era conduzido por freiras. Lá a gente ia mais para brincar, mas eu me recordo. Foi um momento que marcou muito porque para mim aquilo ali era uma escola. E era muito interessante, na época tinha, nossa eu sinto tanta saudade, tinha uma mesinha, com as cadeirinhas, então a gente sempre sentava em quatro, não era individual, e ali a gente trabalhava junto, as freiras elas eram maravilhosas e já quando eu fui para a minha escola mesmo, eu não me lembro assim como foi a aula. Eu me lembro de que gostava muito, eu não ficava chorando, essas pessoas não, eu fiquei muito bem na escola e eu me lembro só de momentos bons.

Jair – Você fala das freiras, porque às vezes se identifica o professor como aquele que tem uma missão a cumprir, tem uma tarefa ligada às vezes até a religião. Você vê hoje uma relação da sua docência a essa influência da educação como uma missão ou não, isso não tem uma relação?

Professora – Não, veja só, eu cresci, eu vivi, entorno da Igreja Católica, então é claro que você passa também a relacionar com os princípios religiosos que você tem, na sua profissão. Missão eu acho que todos têm quando estão diante de uma profissão, todo mundo tem uma missão. A nossa é de educar, de ensinar, então eu trago sim alguns princípios sim. Não aqueles tradicionais das feiras e tal, mas eu trago alguns princípios sim.

Jair – Por exemplo, você valoriza muito a disciplina dos alunos? Isso é difícil conseguir hoje (risos).

Professora – Muito. Eu me decepcionei bastante agora quando eu fui fazer minha pesquisa que eu cheguei a campo e eu vi que grande parte dos alunos ficava de costas para a gente. É uma falta de respeito com o professor que está lá na frente.

Jair – Mas você percebe isso nos professores também, na prática de alguns professores, essa falta de envolvimento e a questão da disciplina também?

Professora – Sim, sim, percebo também. Alguns professores, não digo meus colegas atuais, não digo isso, mas eu vejo que tem muitos professores hoje que estão lá porque é a única coisa que deu, que conseguiu fazer, então “não, é única coisa que eu consegui fazer, então eu tenho que fazer e eu faço” e fazem de qualquer jeito. A gente percebe isso muito, principalmente em escola pública, não é, eu já tive “n’s”, professores dedicados e professores que deixam passar o tempo, enrolam. Tanto é que eu imagino que a minha formação básica ela ficou um pouco prejudicada por conta disso, porque eu estudei a vida inteira em escola pública, então só o segundo grau que eu fiz numa escola particular na qual eles puxavam um pouco mais, mas enrolação... E eu considero a minha vida, de formação, muito no sentido assim, eu nunca fui uma aluna rebelde, eu sempre procurei estudar, e tanto é que eu me formei muito cedo, eu imagino que tenha sido cedo, mas eu sofri quando eu fui para outra realidade. Quando eu fui para Goiânia, que eu entrei num cursinho, eu falei assim “misericórdia, eu estou num mundo completamente diferente, eu nunca vi isso!”, e eram teorias básicas, que o professor não se preocupou em passar, em transmitir, em ensinar.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)