

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Universidade do Estado
da Bahia

O *(des)encanto* do professor: angústia manifesta na contemporaneidade



Paul Delvaux, O espelho, 1936

Telma Lima Cortizo

Salvador – 2011

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Universidade do Estado
da Bahia

Telma Lima Cortizo

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 2: Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientadora: Prof^a. Pós-Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador- 2011

C829

Cortizo, Telma Lima

O (*des*)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade / Telma Lima Cortizo-Salvador, 2011

154f.: il

Orientadora Prof^a Dr^a Maria de Lourdes S. Ornellas

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade.**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Universidade do Estado
da Bahia

Folha de aprovação

**O *(des)encanto* do professor: angústia manifesta na
contemporaneidade**

Telma Lima Cortizo

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e
Pós-Graduação – Mestrado em Educação e
Contemporaneidade da Universidade do Estado da
Bahia para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha 2: Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis
Pedagógica e Formação do Educador.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Augusto César R. Leiro

UNEB/UFBA - Banca interna

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

UFMG - Banca externa

Prof^ª. Pós. Dr^ª. Maria de Lourdes S. Ornellas

UNEB - Orientadora

Salvador-2011

Dedico esta escritura aos meus bens mais preciosos: meu amor, José Cortizo, com quem compartilho a desafiadora tarefa de educar sujeitos do desejo; aos meus filhos: Bruno, Monique e Maurício, por todos os dias me ensinarem o sentido do significativa maternidade; as minhas irmãs: Líbia, Lúcia, Cleonice e Leone, pelo laço de amor que nos une e aos meus pais Genésio e Maria José (Im Memoriam) de quem apreendi a alegria, a força e a coragem de empreender grandes obras.

Agradecimentos

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar já estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, 2003, p.15)

À **Profª Pós-Drª. Maria de Lourdes Soares Ornellas**, minha Orientadora, cuja relação transferencial de admiração e afeto, consolidada durante o percurso engendrado, permitiu-me trilhar os passos da pesquisa, mesmo diante da penumbra da noite e da sinuosidade do tempo. A essa mulher singular, que, ao sinalizar os encantos e desencantos dessa caminhada, manifesta o esplendor da ambivalência do significante *conhecimento*, no qual a sedução emanada do seu saber fazer remete-me a investir cada vez mais no universo da pesquisa científica.

Ao **Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro**, pelas suas contribuições no Fórum de Pesquisa, pela forma imbricada e respeitosa com que acolheu a solicitação para participar da Banca de Qualificação e dessa Defesa.

Ao **Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira**, pela disponibilidade com que aceitou meu convite para fazer parte da Banca de Qualificação dando continuidade na Banca de Defesa, principalmente, pelos seus textos os quais, em muitos momentos desse percurso, iluminaram pontos obscuros e desafiadores.

Ao **Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza**, por ter fomentando em mim o desejo pela pesquisa, ainda no espaço da educação básica, quando nos encontramos no Colégio Antônio Vieira, num curso de formação continuada, assim como no espaço acadêmico, através de sua presença implicada e empreendedora.

Aos **Professores do PPGEduc/UNEB**, pela seriedade, pelo investimento profissional e pelo lugar que ocuparam no meu processo formativo.

Aos **Professores-sujeitos** dessa pesquisa, os quais contribuíram para desvelar o objeto perdido.

Aos companheiros de trabalho com quem aprendo, a cada dia um pouco mais, sobre a arte da profissão professor: **Ivone, Andreia, Zuleide Rocha, Zuleide Tavares, Isabel, Vanda, Vânia, Risoide, Silene (Ciça), Luís Henrique, Fernando, Joselice, Lúcia, Verônica, Valquíria, Jupira, Ana Emilia e Elias.**

À **Rita de Cássia Ferreira Lima**, por compreender o valor desse processo para a minha formação, acolher com serenidade as ausências e furos durante o percurso, o que me possibilitou trilhar cada passo com mais tranquilidade.

À **Berenice Menezes da Silva**, Beré, por todos os dias me ensinar a ver um pouco mais a grandeza de uma ação implicada e comprometida, sem perder a sensibilidade para a escuta do Outro.

À **Zuleide Tavares de Almeida** por ter estado ao meu lado, incentivando-me nos momentos em que as curvas do percurso se estreitavam por demais.

Ao **Colégio Antônio Vieira**, pelo lugar discursivo diferenciado que ocupou no meu processo de profissionalização, aos belos amigos e amigas conquistados no decorrer do tempo em que fui professora da Instituição. Em especial, dirijo o meu afeto para as professoras, a coordenadora e a orientadora da 1ª série do Vieirinha (hoje, 2º ano do Ensino Fundamental), com quem partilhei as conquistas e os dilemas da profissão.

À **Profa. Rita Maria Ferreira**, minha eterna coordenadora, cuja escuta humanizada e a ética profissional influenciaram o meu saber fazer e possibilitou-me apreender detalhes fundantes desse *mar* que se configura a sala de aula e os sujeitos que nela mergulham.

À **Rita de Cássia Gomes Correia**, pela presença amiga e companheira durante o tempo em que compartilhamos o saber fazer e, pela forma criteriosa, ética e implicada com a qual revisou essa escritura.

À **Patrícia Júlia Coelho** por ter me instigado o desejo pela pesquisa e me possibilitado olhar com atenção o horizonte que se descortinava além mar.

Às minhas sobrinhas, **Karynne Vinalles e Luciana Melo**, por ocuparem um lugar significativo em minha vida, motivo de orgulho e fontes inspiradoras que me impulsionaram a percorrer a trilha acadêmica, mesmo quando este sonho me parecia longínquo.

À **Renata Cavalcante e Janaína Cavalcante**, minhas sobrinhas, pois, através das identificações, constituímos afetos que nos permitiram redescobrir o valor da convivência.

As minhas queridas amigas: **Marizete Lorenzo, Lúcia Pithon, Marta Leão, Maria Genildes Alecrim, Livia Farani, Kaarynni Pedreira e Viviane Virgens** por cada

uma, do seu modo, compreenderem a minha presença faltosa durante esse processo de formação, uma vez que esta ausência estava presentificada pelo afeto.

A meus queridos colegas de Mestrado que me acompanharam nesse percurso, em especial, a **Neilton e Poliana**, sujeitos que compartilharam comigo o agalma da pesquisa acadêmica com todas as suas nuances e controvérsias.

A **Eliana Menezes e Cláudia Opa**, cujos laços se formaram e se estreitaram no âmbito da tessitura dessa escrita, agradeço a escuta afetuosa e as palavras incentivadoras que ajudaram a tornar esse percurso mais leve.

Aos **colegas do Grupo de estudo de Psicanálise, Educação e Representação social** (Gepe-rs), cujas trocas teóricas contribuíram para o meu processo de formação e ampliaram o meu olhar e a minha escuta de pesquisadora.

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar, 1987

RESUMO

A pesquisa nomeada de **O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade** teve como objetivo investigar como o *(des)encanto* do professor tem se revelado como uma das faces da angústia, na busca de aguçar o debate em torno do lugar e da posição do professor-sujeito no cenário educativo, com vistas a aproximação do ensinar e do aprender. Vale pontuar que em grande medida seus objetivos foram alcançados na medida em que sinalizam significantes para repensar o lugar e posição do professor-sujeito, do aluno e da escola. Nesse sentido, a formação e profissionalização do professor instituída historicamente, aliada ao cenário social vêm implicando em um processo de desvalorização e denegação da autoridade pedagógica. Os dilemas advindos deste contexto têm provocado o emudecimento e o apagamento do sujeito, levando alguns professores a relacionar o ato da aula a um peso, um fardo, uma pulsão de morte. Assim, o construto *(des)encanto* foi estudado como uma das faces da angústia, fenômeno que tem deixado inscrições no saber fazer do professor-sujeito. O ponto nodal dessa investigação foi buscar compreender o porquê de alguns estarem desinvestidos pela profissão a ponto de desejarem partir, enquanto outros a despeito do cenário, das lacunas, das torções mantêm-se amalgamados, libidinalmente investidos de desejo de ensinar. Desse modo, o aporte teórico dessa pesquisa sustentou-se na Psicanálise e acompanharam esse percurso: Freud (1925-1926), Lacan (1960-1964), Ornellas (2005-2008), Kupfer (2007) e Pereira (2008), bem como aqueles que falam da educação: Codo (2006); Arendt (2001); Nóvoa (1999); Tardif (2003), dentre outros. Nesta investigação, a abordagem qualitativa apresentou-se como metodologia de pesquisa que possibilitou o entendimento e a interpretação das ações dos sujeitos implicados. Aplicou-se o Estudo de Caso, por ser um estudo complexo de uma instância particular, que permitiu analisar o fenômeno em profundidade. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada e conversações. Os sujeitos selecionados pelo critério do desejo foram seis professores do ensino fundamental II, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre sendo o *locus* da pesquisa uma escola da rede municipal da cidade de Salvador. Para a análise e interpretação dos dados, construiu-se categorias descritivas e interpretativas dos três instrumentos com vistas a facilitar as unidades de análises. Utilizou-se a Análise do Discurso de Vertente Francesa, considerando o explícito e o implícito no discurso verbal, os atos falhos, o silêncio, o tropeço, as reticências e as repetições. (In)concluiu-se que a angústia manifesta na contemporaneidade é singular a cada sujeito, pois cada um é afetado em intensidade e de forma diferenciada. Nesse sentido, essa pesquisa inscreve os seguintes achados: *escuta; transferência; autoridade; angústia; desencanto; desejo de aprender; ambivalência; desamparo e o professor e o Outro*, são significantes reveladores que o professor da investigação mostra-se encantado e desencantado com a profissão prevalecendo em grande medida o desencanto. Foram falas e escutas que expressam a pulsão de vida e pulsão de morte tal como pode ser percebido na constituição do sujeito barrado.

Palavras-chave: professor-sujeito, (des)encanto, angústia e saber fazer.

ABSTRACT

The research called *The (un)enchantment of the teacher as manifested anguish in the contemporaneity* had as objective to investigate which way the *(un)enchantment* of the teacher has been revealed as one of the anguished faces, it intends to sharpen the debate around the place and the position of the teacher-subjective in the educational scenario, looking for the approach between teaching and learning. Worth score that a large measure of its objectives was reached as signaled significant to rethink the place and the position of the teacher-subjective, the student and the school. The education and professionalism of the teacher implemented historically, allied to the social scenario, have been implied in a process of depreciation and denial of the pedagogical authority. Dilemmas that come from this context have provoked the silence and disappearance of the subject, leading some teachers to relate the act of teaching to a heavy weight, a burden, or a death pulsation. In this sense, the *(un)enchantment* was studied as one of the faces of anguish, phenomenon that has left inscriptions on the know-how of the teacher-subject. The main point of this investigation is to try to understand the reason that some are demotivated about the profession to the point of desiring to quit, while others despite the scenarios, gaps, and twists remain invested in the desire to teach. This way, the theory that supports this research is based in Psychoanalysis, and the authors who follow its development: Freud (1925-1926), Lacan (1960-1964), Ornellas (2005-2008), Kupfer (2007), and Pereira (2008), as well as those who talk about education: Codo (2006); Arendt (2001); Nóvoa (1999); Tardif (2003), among others. In this inquiry, the qualitative approach is presented as research methodology that made possible the understanding and the interpretation of the actions of the studied subjects. Thus, the Study of Case was applied, for being a complex study of particular instance, which allowed the phenomenon to be analyzed in depth. The procedures used in the collection of data were: observation, semi-structured interview and conversations. The subjects selected by the desire standard were six professors of elementary school II, who had signed the Free Consent Term, being the *locus* a public school of Salvador city. To the analysis and interpretation of data, was built descriptive and interpretative categories of the three instruments, to facilitate the analysis units. Was used the Analysis of the Speech of French source considering the explicit and the implicit in the verbal speech, the defective acts, the silence, the slip, the ellipses and the repetitions. The (in)conclusive end is that the manifested anguish in the contemporaneity is single in each subject, because each one is affected in a different intensity and way. In this sense, this research signs up the following finds: ***listening, transfer, authority, anguish disenchantment, desire to learn, ambivalence, abandonment and the teacher and the Other***, are revealing significant that the teacher investigated shows itself as enchanted and disenchanted about the profession prevailing in a large measure the disenchantment. It was word and speeches that express life and death pulsation as can be seen in the constitution of the stopped subject.

Key-word: teacher-subject, (un)enchantment, anguish, know-how.

SUMÁRIO

Capítulo I Atravessando o espelho	14
Capítulo II - O <i>(des)encanto</i> do professor: angústia manifesta na contemporaneidade	23
2.1 O enigma da angústia em Freud e Lacan!	25
2.1.1 Angústia como um sinal	27
2.1.2 Angústia, um afeto que não engana!	29
2.2. A angústia do professor na contemporaneidade, uma questão social	34
2.2.1 Uma escuta da relação transferencial na sala de aula	39
Capítulo III – O professor-sujeito, o cenário e o ato da aula	43
3.1 O Professor-sujeito	45
3.2 O Professor-sujeito e os bastidores do cenário social contemporâneo	50
3.3 O Professor-sujeito e os percursos de formação e profissionalização	53
3.3.1 O saber fazer do professor	58
3.3.2 Um estilo de ser professor	60
Capítulo IV– Percurso metodológico da Pesquisa	64
4.1 A escolha do objeto	64
4.2 Desdobramentos do percurso metodológico da pesquisa	66
4.2.1 Sujeitos da pesquisa	69
4.2.2 <i>Locus</i> da pesquisa	70
4.2.3 Procedimentos de coleta de dados	72
4.2.3.1 Observação	72
4.2.3.2 Entrevista semiestruturada	72
4.2.3.3 Conversações	73
4.3 A análise da fala simbólica e velada.....	74
4.3.1 Categorias descritivas da observação.....	77
4.3.2 Categorias teórico-interpretativas da observação	89
4.3.3 Categorias descritivas da entrevista.....	98
4.3.4 Categoria teórico-interpretativas da entrevista.....	105

4.3.5 Categorias descritivas das conversações.....	110
4.3.6 Categorias teórico-interpretativas das conversações.....	114
Capítulo V – Um aceno inconclusivo	125
Referências	140
Anexos	146

Capítulo I

Atravessando o espelho...

Início esta escrita evocando a obra da capa, cujo artista é Paul Delvaux, “O espelho”, pintada no ano de 1936. No quadro, o pintor retrata uma mulher vestida que, ao olhar-se no espelho, defronta-se com outra imagem dela mesma, porém sem roupa.

O espelho tem o duplo ofício de revelar e desnudar essa mulher. A mulher que se observa vestida e ver-se a nu, se reconhece ou se estranha? O que está por trás além do que mostra o espelho? Doce pesar.

O significante espelho remete a *speculum*, derivado de *specere*, “olhar”¹. Na mitologia, o espelho remete ao mito narcísico². A imagem especular³ mostra uma mulher desnuda, porém a que se observa está meticulosamente vestida. Nisso, consiste a ambiguidade da obra. Quem é essa mulher: a do espelho ou a que se observa? O que há por trás dessa imagem especular? O que escapa do olhar dessa mulher e que este significante espelho insiste em revelar? O que revela a imagem que atravessa o espelho? Onde estaria o *(des)encanto*? Nela sentada no banco ou refletida no espelho?

O *(des)encanto* escandido nos parênteses traduzem afetos de encanto e desencanto que serão trabalhados durante a pesquisa, pois os dois construtos juntos são estruturantes para o professor-sujeito.

No Dicionário de Filosofia, de autoria de Sponville (2003), encontra-se o conceito de desencanto como:

Uma desilusão lamentável ou que deixa como que um perfume de nostalgia. A palavra desencanto, em seu uso filosófico, faz pensar sobretudo em Marx Weber: o mundo *desencantado* quando aparece sem magia, sem mistério. É o mundo dos modernos, nosso mundo,

¹ Informação disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/espelho>.

² “O termo *narcisismo* é empregado em Psicanálise para designar um comportamento pelo qual um indivíduo ama a si mesmo, em outras palavras, um comportamento pelo qual um indivíduo trata o próprio corpo da mesma maneira como se trata habitualmente o corpo da pessoa amada. *Ser apaixonada por si mesmo* definiria assim o narcisismo, segundo o mito grego do jovem Narciso fascinado pela própria imagem. (KAUFMANN, 1996, p.347)

³ Imagem especular: operação psíquica, ou até ontológica, pela qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante. Na perspectiva walloniana (na qual Lacan se inspirou), a prova do espelho especificava a passagem do especular para o imaginário, e, em seguida, do imaginário para o simbólico. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.194)

inteirinho oferecido ao conhecimento e a ação racional. Não se deve no entanto confundir esse desencanto do mundo com sua banalização técnica ou mercantil. A própria existência do mundo já é um mistério suficiente e um encanto. (SPONIVILLE, 2003, p.152)

Desse modo, o desencanto nesse estudo será observado como um fenômeno que tem deixado marcas de ambivalência, de desilusão, de nostalgia, de desamparo no professor-sujeito, porém, também buscará evidências do encanto e do fascínio que enredam o saber fazer desse profissional.

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.
Ferreira Gullar, 1987*

A estranheza que fala o poema de Gullar (1987), e que, possivelmente, apreende a mulher ao se observar desnuda, no quadro assinado por Delvaux, me remete ao texto O estranho de Freud (1919), onde o autor traz o conceito de *heimlich* (doméstico) como fenômeno que se comunica com o seu avesso *unheimlich*, aquilo que não é familiar, desconhecido. Para o autor, “[...] *heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *unheimlich*. (FREUD, 1919, p.142) O estranho e o familiar enredam-se num contínuo que irrompe a angústia do sujeito. A angústia que é um afeto afirmado no âmbito do desprazer e se constitui como outro significante fundante dessa pesquisa.

Assim, a imagem especular pode remeter ao sujeito um estado de estranhamento, deixando entreaberto um mundo subjetivo que teima em escapar, revelando-se em sonhos, lapsos, esquecimentos e chistes⁴ e compõem os muitos fios que tecem o sujeito.

Algumas imagens atravessam o espelho da minha vida, quando relembro os fios que me conectaram a essa pesquisa. Imagens forjadas na apreensão de identificações

⁴ “Enquanto o sonho é a expressão da realização de um desejo e de uma evitação de desprazer, que leva a uma regressão para o pensamento em imagens, o chiste é produtor de prazer. Se recorre aos mecanismos de condensação e deslocamento para caracterizar-se, antes de mais nada, pelo exercício da função lúdica da linguagem, cujo primeiro estágio seria o da brincadeira infantil e o segundo, o gracejo.”(ROUDINESCO, 1998, p.113)

que expressam uma singularidade. Nessa trajetória, observo duas vias estruturantes: a descoberta de si e a descoberta do Outro. Esse percurso engendrado por essas duas vias conduziu a esse caminhar metodológico e as escolhas teóricas realizadas para elucidar o objeto investigado. Mas, convém deixar claro que essas duas vias não se deram numa paralela infinita, elas se imbricam num emaranhado de imagens que evoco agora.

A primeira imagem que recordo foi a experiência inicial como professora, após o curso de Magistério, ainda em Maceió, numa instituição da rede particular de educação infantil. Ainda me lembro do prazer sentido por mim quando fui selecionada para lecionar, afeto⁵ que logo conheceu seu avesso, porque a turma em questão estava marcada pelo estigma da indisciplina e havia passado por três professoras, segundo a coordenadora pedagógica da instituição. Um desafio muito grande para uma recém-formada, que, diante dessa realidade, optou por outro caminho bem distante da educação.

A segunda imagem que confronto nas reminiscências desse percurso, encontra-se no último ano da minha formação inicial em Pedagogia, quando comecei a trabalhar como professora alfabetizadora de uma escola de educação infantil, na cidade de Salvador. Era uma época de muitos conflitos, pois a metodologia divergia da linha teórica com a qual havia me debruçado na Universidade. Essa experiência desafiadora trouxe a tona a minha primeira turma deixada para trás, em Maceió, e voltei a refletir sobre qual era de fato o meu lugar nesse espaço. Dessa forma, fui construindo pouco a pouco um *savoir-faire*, delineando um estilo de ensinar a partir de identificações inscritas nas marcas que entrelaçavam a minha experiência como professora-sujeito da falta.

A terceira imagem que me ocorre como aporte que me levou a pesquisa diz respeito a formação inicial. Foi na Faculdade de Educação FAGED/UFBA, onde me descobri apaixonada pelo conhecimento. O ambiente universitário com os seminários,

⁵ “Um afeto inclui, em primeiro lugar determinadas inervações ou descargas motoras e, em segundo lugar certos sentimentos; estes são de dois tipos: as percepções das ações motoras ocorridas e os sentimentos diretos de prazer e desprazer, que, como se costuma dizer, dão ao afeto seu tom predominante”. (FREUD, 1915-1916, p.72)

as leituras, as trocas com os colegas e professores aguçavam o meu desejo de investigar, transformar e construir práticas diferenciadas, das vivenciadas como aluna. Sem dúvida, esse foi um período efervescente, produtivo no qual estabeleci diálogo com autores muito relevantes que ressignificaram a minha atuação na sala de aula: Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, entre outros.

A quarta imagem, que me remete ao objeto pesquisado, refere-se ao meu transitar pela psicanálise. Lembro que fiz análise pela primeira vez na época da formação inicial, com um psicanalista da linha lacaniana, e foi nesse processo que percebi a relevância de dois significantes essenciais para a minha profissão: a escuta e a palavra.

Na quinta imagem, destaco os dezoito anos de experiência como professora da educação infantil e do ensino fundamental em instituições particulares e como coordenadora pedagógica de uma escola da rede municipal de ensino. Foi no olhar e escuta dessa experiência que pude perceber as (inter)faces dessa profissão, através: das conversas entrecortadas; das falas sussurradas ou nos silêncios que eclodiam cortantes no âmbito de uma reunião tensionada por questões da profissão, do aluno ou da família. Enfim, foi no esteio dessa convivência que apreendi os dilemas e conflitos que atravessam a profissão professor. Dessa forma, após alguns anos absorvendo e vivendo os meandros e desmandos do universo escolar, comecei a perceber, mesmo entre aqueles que se apresentavam enamorados e encantados pela profissão, uma repetição nas falas que diziam (e ainda dizem) da difícil tarefa que é ser professor na contemporaneidade. Colocavam a culpa na família, nos alunos, no tempo, nas mudanças de valores, diziam do peso em que se constituía o ato de ensinar. Observava alguns professores demorando um pouco mais no recreio para não voltar à aula e outros dando sinais de adoecimento do corpo, usando a licença médica para fugir do encontro com o seu espectro no espelho da sala de aula.

A sexta imagem que corroborou na construção do objeto dessa pesquisa foi a minha inserção como aluna especial na disciplina Formação do Educador, no Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado da Bahia–UNEB. Essa disciplina foi ministrada por três professores, entre eles a Prof^ª Pós Dr^a Maria de Lourdes Ornellas, psicanalítica, que possibilitou a leitura de Freud, Lacan, Ornellas, Kupffer, Lajonquiére,

entre outros. Essas leituras me instigaram, levando-me a repensar uma possível interlocução entre a psicanálise e a educação. Nesse período, refleti alguns construtos, tais como: os afetos, a transferência, a ambivalência, o estilo de ensinar e o lugar e posição do professor-sujeito na sala de aula contemporânea. Posteriormente, como aluna regular dessa universidade cursei a disciplina Psicanálise e Educação, que me permitiu aprofundar um pouco mais nessa temática e aguçou meu desejo de investir numa experiência de formação em psicanálise.

A sétima imagem que evoco como ponto estruturante nesse percurso metodológico de pesquisa foi o retorno a análise, que havia ficado em latência devido a questões de ordem econômica. À medida, em que na cena analítica simbolizava os afetos em palavras deixava aflorar as vias do inconsciente, fato que também, me possibilitou (e possibilita) compreender alguns construtos que a leitura por si só não dava conta, posto que, muitas vezes, o que está velado pode revelar-se no processo analítico.

Por último, destaco a minha inserção no Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social – Gepe-rs, no qual recebi a nomeação de pesquisadora da linha Psicanálise e Educação. Foi nesse grupo que adentrei pelo universo psicanalítico e pude aprofundar alguns construtos que muito me ajudaram na delimitação da temática desenhada nesse estudo. É interessante elencar que nesse percurso participei da organização do Colóquio Estadual de Psicanálise e Educação, em 2009 e 2010, tanto fazendo parte integrante da comissão organizadora, como na Vice-coordenadora do evento. Também participei com artigos em dois livros organizados pelo Gepe-rs: *Escuta Clivada- ancora saber no entre-lugares* e *Psicanálise e Educação (im)passes subjetivos contemporâneos*, em que participei da comissão. O investimento nas leituras realizadas tendo como pano de fundo as interlocuções entre psicanálise e educação suscitaram essas duas escritas.

As imagens que explicitarei acima foram os significantes que me conduziram ao objeto dessa pesquisa e, principalmente, justificam o aporte teórico engendrado nesse percurso de pesquisa, tendo como enlace a psicanálise e a educação. Na trilha desse caminho surge a problemática dessa investigação, que tem como cerne o fenômeno do *(des)encanto* do professor, angústia manifesta na contemporaneidade, posto que para evitar a angústia o professor inscreve no corpo sinais de adoecimento, fato que parece

deixar inscrição psíquica no aluno, visto que este quadro tem gerado aproximações e distanciamentos entre o ensinar e o aprender. Por essa via, insisto:

De que maneira o (des)encanto do professor tem se constituído como angústia na contemporaneidade e de que forma esse fenômeno pode ser trabalhado para que o professor-sujeito ocupe seu lugar e posição na cena pedagógica?

Então, o objetivo central dessa pesquisa é investigar como o *(des)encanto* do professor tem se revelado como uma das faces da angústia, na busca de aguçar o debate em torno do lugar e da posição do professor-sujeito no cenário social, com vistas a aproximação do ensinar e do aprender.

Destaco, também, os objetivos específicos que nortearão o percurso:

- a) Observar sobre o professor-sujeito identificando: quem é, o cenário onde está inscrito e seu saber fazer;
- b) Nomear o conceito de (des)encanto, buscando situá-lo como uma das faces da angústia e suas implicações na vida afetiva, social e profissional do professor;
- c) Analisar como os significantes encanto e desencanto estão engendrados e possibilitam aproximações e distanciamentos com o ensinar e o aprender.
- d) Escutar a sala de aula como ambiente de relações transferenciais onde o professor-sujeito assume lugar e posição singularizados;
- e) Analisar a fala que emerge do professor sujeito buscando escutar seus desejos, suas inquietações, suas singularidades e as marcas psíquicas que tem implicado no (des)investimento na profissão.

Assim, pretende-se analisar a escuta do *(des)encanto* do professor como uma angústia manifesta na contemporaneidade, tendo em vista os cenários e os enredos nos quais esta profissão se inscreve, revelando-se, muitas vezes, palco de prazer e desprazer. A partir desse estudo, será possível discutir o porquê alguns professores são atuantes e fazem da sala de aula um acontecimento diferenciado, enquanto outros se esquivam, ou seja, o que se passa de fato nas *(inter)faces* dessa profissão que (des)investe o professor do desejo pelo seu saber?

O primeiro capítulo nomeado **Atravessando o espelho** discorre sobre as razões que me levaram ao objeto dessa investigação e apresento em linhas gerais o percurso a ser trilhado nesse estudo.

O segundo capítulo, **O (des)encanto do professor: angústia manifesta na**

contemporaneidade, foi subdividido em torno de dois tópicos. O primeiro tópico *O enigma da angústia em Freud e Lacan* apresento como os dois autores percebem a angústia e como ela afeta a subjetividade do sujeito. No segundo tópico, busco compreender como o imbróglho social tem afetado o psiquismo do professor e deixado marcas no saber fazer. Esse capítulo perpassa por autores, como: Freud (1925-1926, 1932) Harari (1997), Lacan (1962-1963), Ornellas (2005), Pereira (2008), entre outros.

No terceiro capítulo, intitulado *O professor-sujeito, o ato e a cena da aula*, analiso como o professor, o ato e a cena da aula revelam-se nos bastidores da contemporaneidade e como estão sendo balizados historicamente os processos de formação e profissionalização do professor, buscando escutar porque uma quantidade considerável de professores se deixa sucumbir por um processo de pauperização, enquanto outros, mesmo imbricados no mesmo cenário, conseguem emergir como sujeito, exercendo o seu saber fazer investido de desejo. Nessa itinerância, foram referências os teóricos: Bauman (1998); Berman (2007); Birman (2007); Guiddens (1991); Gatti (2010); Codo (2006); Esteve (1999); Lima Junior (2005); Nóvoa (1999); Saviani (2002, 2005); Tardif (2002); Freud (1914,1925); Lacan (1960,1964,1969-1970,1998); Kupfer (2007).

O quarto capítulo nomeado, **Percurso metodológico da pesquisa** foi sistematizado em três tópicos: *A escolha do objeto*; *Desdobramentos do percurso metodológico da pesquisa* e *A análise da fala simbólica e velada*.

No primeiro tópico, *A escolha do objeto* situo como se deu a escolha e a elaboração do objeto e manifesto a implicação da pesquisadora com o fenômeno estudado.

O segundo tópico, *Desdobramento do percurso metodológico da pesquisa* postula sobre a abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa que permitirá o entendimento das ações dos sujeitos implicados. Assim como, reflito sobre a utilização do Estudo de Caso, que, por ser um estudo complexo de uma instância particular, permitirá analisar com profundidade o objeto. Nesta seção, faço uma escansão dos passos metodológicos realizados, situando quem são os sujeitos, o campo empírico e os procedimentos metodológicos que engendraram o percurso, tais como: a observação; a entrevista semi-estruturada, as conversações. Para essa discussão, foram convocados os

autores: André (2008); Galeffi (2009); Gatti (2010); Goldenberg (2009); Severino (2007) e Yin (2005), entre outros.

No terceiro tópico nomeado: *A análise da fala simbólica e velada*, analiso o discurso dos sujeitos verbalizado em palavras e o que ficou nas entrelinhas dos sujeitos, a partir dos procedimentos metodológicos de pesquisa: observação, entrevista semiestruturada e as conversações. Foi na escuta e no olhar atento aos sujeitos no *Locus* que se deu a análise e interpretação dos dados, que teve como aporte a Análise do Discurso de vertente Francesa, no intuito de compreender os conteúdos explícitos e implícitos advindos da fala, dos atos falhos, do silêncio, das torções, das reticências e repetições emitidas pelos sujeitos, permitindo-nos, ainda, formular novas proposições para o fenômeno estudado. Nessa fase, a discussão contou com autores como: Freud (1919), Guirado (1994), Lacan (1962-1963), Maingueneau (1977), Orlandi (1999), Ornellas (2005), dentre outros.

Nomeio, o quinto e último capítulo da pesquisa, de *Aceno (in)conclusivo*, tendo em vista que apesar de estar no final do percurso, a questão investigada não se esgota nesse estudo, uma vez que o saber nunca é todo, completo, ele está balizado por um *vir a ser*. Nesse sentido, apresento proposições que surgiram a partir da questão central investigada, dos estudos realizados e da escuta dos sujeitos em seu *locus*, na teia de que estes possam se reinvestir de encantamento pelo saber fazer, mesmo sabendo que o encanto e o desencanto bordejam a subjetividade como uma Banda de Moebius⁶.

“Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que vira no verão... Ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar. É preciso recomeçar a viagem sempre.” (SARAMAGO, 1984)

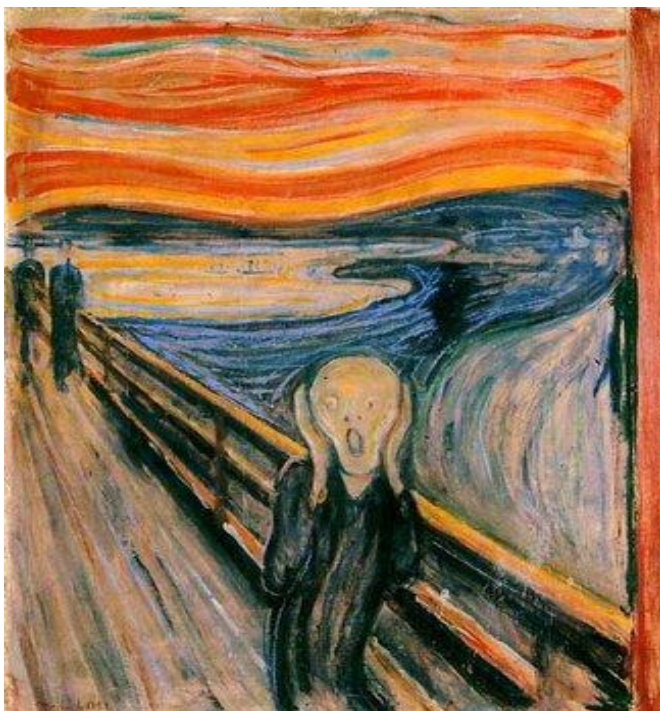
⁶ “Deve o seu nome a August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858. Opera-se numa fita retangular a meia torção sobre ela mesma e o direito e o avesso passam a se encontrar em continuidade. “(LAFONT, 1990, apud ORNELLAS, 2008, p.83). Figura topológica que Lacan toma de empréstimo “[...] não tem nenhuma superfície, é apenas uma (única) borda e, se a refendemos pelo meio, isso não engendra duas novas bandas semelhantes; continua havendo uma só e mesma banda, mas não semelhante, pois lhe falta propriedade moebiana; a banda de Moebius é esse corte pelo qual, querendo se capturar ela desaparece e deixa o intervalo do corte”. (KAUFMANN, 1996, p.505)

Inspirada pelas palavras de Saramago retomo minhas degravações para escutar o que para mim fez véu, escutar o que no instante da análise não foi observado. Portanto, nesse capítulo o aceno tem dois sentidos: uma partida com notas ao regresso e minha participação sobre o que me *(des)encantou* nesse estudo.

Porém, sendo a incompletude uma condição do sujeito, que nos inscreve como potência desejante, desejo dar um ponto ainda que não seja o final, pois o fim é também um novo princípio que anuncia o quanto ainda há por fazer.

Capítulo II

O *(des)encanto* do professor: angústia manifesta na contemporaneidade!



Edvard Munch, O grito 1893

Ao iniciar a tessitura desse capítulo, a imagem evocada é da tela *O grito*, pintada por Edvard Munch, em 1893. A obra traz a figura de um sujeito com as mãos na cabeça, a boca aberta e, na face, uma expressão que sugere espasmos de angústia. A autenticidade do quadro é tamanha, que impacta o apreciador. A história que encerra essa pintura também chama a atenção para a temática em discussão. Certa tarde, Munch saiu para passear com mais dois amigos. O céu estava mesclado de diversos tons de um vermelho vibrante, o rio encontrava-se com o céu com pinceladas de um azul forte. A imagem produziu um efeito devastador no pintor, que quis, sem êxito, expressar o sentimento que lhe inspirou a paisagem num grito, intitulado, por ele, “o grito da natureza”.

O grito não gritado, sugerido pela obra de Munch, essa voz abafada, impactada, remete a fala emudecida do professor na contemporaneidade que vive sob o viés de um cenário inóspito e conturbado, no qual os acontecimentos da realidade cotidiana

invadem a sala de aula e as relações ali tecidas. A celeuma social não só tem afetado diretamente a escola, como, muitas vezes, torna inoperante o seu funcionamento. Desse modo, a falta de recursos materiais, a ausência de uma política de valorização ao trabalho do professor, a precária formação inicial, o desamparo frente ao fracasso na formação de sujeitos pensantes e, principalmente, a fragilidade da imagem social do professor, que, de certa maneira, incide na denegação⁷ da autoridade pedagógica são aspectos de caráter sociológico que incidem no psicológico do professor-sujeito.

Mas, se a cena social é uma realidade que se inscreve no cotidiano do professor em proporções relativamente próximas, mesmo considerando a complexidade de cada situação, não dá para seguir o mesmo percurso quando se fala no psicológico do sujeito. Isto porque, cada um responde a uma matriz psíquica original mediada por relações parentais e sociais, afetos, sonhos, desejos, escolhas, identificações... reagindo a esse quadro social de forma singular.

Porém, algo chama a atenção. Há um grande número de professores clamando por ajuda especializada, adoecidos, desinvestidos pela profissão e tomados por um estado de angústia que, ou formam sintomas que acabam por distanciá-lo ainda mais do ato da aula, ou caem num limbo no qual os dias letivos se repetem como marcas no calendário, os programas e os conteúdos são repassados de forma precária. Mas, a expressão *a culpa é do sistema*, verbalizada por alguns professores, não responde sozinha a essa angústia que aflige o professor. Nessa investigação, percebeu-se que uma das chaves para entender esse problema foi ter escutado esse professor-sujeito, para que este grito sufocado que lhe aperta o peito e retira o ar e afeta o seu sistema psíquico possa ser simbolizado em palavras.

Nesse sentido, buscar-se-á analisar como esses afetos se constituem e tamponam o desejo de ensinar e aprender. Argumenta-se, nesse estudo, que esta é uma questão crucial para a educação dos sujeitos, pois, talvez (em alguns contextos já é uma afirmativa) num futuro próximo, a sala de aula poderá se configurar num lugar

⁷ Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo uma ideia cuja presença ou existência ele recalca. Assim, a denegação é um meio de todo ser humano tomar conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente. (ROUDINESCO, PLON, 1998, p.145)

fantasmagórico, habitado pelo semblante de professor e aluno. Trazer a baila esse objeto é possibilitar aguçar o debate em torno do professor como sujeito de seu saber fazer, considerando a cena da aula como uma ponta de lança de um processo que é costurado por um emaranhado, no qual está implicado o cenário, os atores, o roteiro, as relações tecidas, os elementos de cena, o figurino utilizado, entre outros. Nesse jogo, que o professor atua e dirige ao mesmo tempo, o roteiro deve ter sua assinatura, mas não pode ser fechado, acabado, pois conta com a corroboração de outro parceiro de cena – o aluno. Porém, o que acontece quando esse roteiro lhe escapa? Ou quando este adentra por uma via sombria? O professor se desespera e desvanece. Mas, sabe-se que o texto dito (e não dito) é tramado por afetos ambivalentes, nos quais a comédia e o drama caminham lado a lado no desenlace das narrativas diárias.

Dessa forma, por entre os muros grifados com as mais diversas expressões das marcas de um tempo inquietante, incerto e paradoxo, jaz um professor senhor e escravo de um cenário multifacetado, retalhado, disperso... Um professor-sujeito que se ressentido, se amedronta, se desarranja diante do inusitado e... paralisa! Inerte, deixa aumentar o fosso, que se alastra com uma rapidez devastadora e desloca para longe uma possível fala autoral! Nessa roda viva, o (des)encanto do professor, tem cada vez mais, presentificado-se como uma das faces da angústia que lhe consome a libido de estar na sala de aula.

Portanto, esse capítulo busca aprofundar o conceito de angústia, ancorado em dois tópicos: *O enigma da angústia em Freud e Lacan* e *A angústia do professor na contemporaneidade, uma questão social?* No primeiro tópico, o texto versará sobre como Freud e Lacan percebem a angústia e como ela afeta a subjetividade do sujeito. No segundo tópico, buscar-se-á compreender como o imbróglio social tem afetado o psiquismo do professor e deixado marcas no seu saber fazer.

2.1 O enigma da angústia em Freud e Lacan!

E nesses versos de angústia rouca

Assim dos lábios a vida corre

Deixando um acre sabor na boca

Manuel Bandeira

Mas que angústia é essa que fala o poeta? Que angústia é essa que acomete o professor? No dicionário da Língua Portuguesa, Buarque (1986), traz a angústia como: “1. Estreiteza, redução, restrição. 2. Ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia. 3. Sofrimento, tormento, tribulação.” Observando-se a etimologia da palavra angústia, vê-se que o termo vem do Latim, de *anguere*, que significa “apertar, sufocar”. (SPONVILLE, 2003, p.41) Portanto, não é sem razão que o sujeito angustiado percebe-se com o peito comprimido como se estivesse sem ar. A angústia tem muitas faces, e tem sido cantada, recitada e interpretada por diferentes matizes.

Filosoficamente, a angústia é o sentimento do nada: sentimento não necessariamente sem objeto (o nada não é) e, por isso, sem limites. Sem objeto? Digamos sem objeto efetivo. [...] O angustiado tem medo, exatamente, de *nada* (o que o distingue do ansioso, que, ao contrário, tem medo de tudo), o que o deixa mais apavorado. Onde, para o corpo, essa sensação de vazio ou de vagueza, que pode chegar ao sufocamento. O angustiado tem *falta de ser*, como se tem falta de ar. (SPONVILLE, 2003, p.42)

Que *nada* é esse que sufoca o sujeito remetendo-o a beira do precipício? Como se constitui essa hiancia que irrompe e tampona o desejo de produzir, de empreender, de viver? Segundo Sponville (Ibidem, p.42) “[...] para que haja angústia, é preciso ter certa experiência do nada.” Tais experiências são definidas pelo autor como: o vazio (vertigem), o possível (liberdade), a contingência (o que é e o que poderia não ser) e a morte (uma sombra que acompanha todo ser mortal).

Soren Kierkegaard (2011, p.45), filósofo dinamarquês do século XIX, um dos precursores do existencialismo⁸ afirma que é o nada que faz nascer a angústia. Ele ressalta “[...] não há nada contra o que lutar.” Esse é justamente o diferencial entre a angústia e o medo afirma o autor, pois o medo se refere a um objeto determinado.

O conceito de angústia não é tratado quase nunca na Psicologia, e, portanto, tenho de chamar a atenção sobre sua total diferença em relação ao medo e outros conceitos semelhantes que se referem a algo determinado, enquanto que a angústia é a realidade da liberdade como

⁸ “Toda filosofia que parte da existência individual em vez de partir do ser ou do conceito (é nesse sentido que Pascal e Kierkegaard costumam ser considerados precursores do existencialismo) e, especialmente, conforme uma célebre fórmula de Jean-Paul Sartre, toda doutrina para a qual “a *existência precede a essência*”. [...] O homem, tal como o existencialismo o concebe, se não é definível, é porque não é nada, de início. Só será depois, e o tal como se houver feito. [...] Daí que o existencialismo é uma filosofia da liberdade, no sentido metafísico do termo.” (SPONVILLE, 2003, p.231)

possibilidade antes da possibilidade. [...] Assim como a relação da angústia com seu objeto, com algo que nada é (a linguagem usual também diz concisamente: angustiar-se por nada), é inteiramente ambígua. (KIERKEGAARD, 2011, p.45)

Portanto, o nada é o lugar, o abismo em que se precipita a angústia e, por sua vez não é esvaziado de significantes, pois possibilita ao sujeito a condição de escolha como um pressuposto de liberdade. “Aquele cujos olhos se debruçam a mirar uma profundidade escancarada, sente tontura.” (Ibidem, p.67). O autor afirma que a angústia é a vertigem que advém dessa possibilidade de escolha, ou seja, diante do despenhadeiro o sujeito é tomado por uma força que lhe impulsiona a dar um salto, a lançar-se.

Neste tópico, nomeado *o enigma da angústia em Freud e Lacan!*, tenciona-se desvelar o objeto da angústia tendo como teóricos Freud (1925-1926, 1932) e Lacan (1962-1963). Em relação a Freud, ele se debruça sobre a angústia em momentos diferenciados de sua vida. Utiliza-se aqui, como pano de fundo, os textos *Inibições, Sintomas e Ansiedade* (1925-1926) e a *Conferência XXXII(1932-1936)*, nomeia-se esse subtópico de *Angústia como sinal*. Por sua vez, Lacan (1962-1963) debruçou-se ao estudo da angústia, dedicando um Seminário para esse estudo, o livro 10. Sendo, este subtópico nomeado como *Angústia: um afeto que não engana*.

2.1.1 Angústia como um sinal...

Para Freud (1925-1926), a angústia é um estado afetivo, com um caráter muito acentuado de desprazer e se faz acompanhar de sensações físicas mais ou menos definidas que podem ser referidas a órgãos específicos do corpo. Nesse sentido, a angústia é um afeto mais diretamente relacionado com o sofrimento psíquico, cujas sensações são manifestas em dois órgãos específicos: respiratórios e o coração.

Em *Inibições, Sintoma e Angústia*, Freud (1925-1926) afirma que, a angústia é um sinal de perigo, ou seja, é uma reação a uma situação traumática. Estes perigos podem ser exógenos (externos) ou endógenos (internos) e são sendo sentidos pelo ego, que “[...] fareja certos perigos ao qual reage com a ansiedade.” (Ibidem, p.112) Então, a angústia é o aceno do ego a ameaça desse episódio traumático, a expectativa que constitui uma situação de perigo. Vários acontecimentos são capazes de precipitar uma situação traumática em diferentes fases da vida: o nascimento, a perda da mãe como um

objeto, a perda do pênis, a perda do amor do objeto, a perda do amor do superego. (Ibidem, 1925-1926)

Na Conferência XXXII, Freud (1931-1932) retoma a questão da angústia para dizer que:

Parece que a ansiedade, na medida em que constitui um estado afetivo, é a reprodução de um evento antigo que representou uma ameaça de perigo; a ansiedade serve ao propósito de autopreservação e é sinal de um novo perigo; surge da libido que se tornou de algum modo não-utilizável e também surge durante o processo de repressão; é substituída pela formação de um sintoma, é, digamos assim, psiquicamente vinculada – tem-se a impressão de que aqui está faltando algo que juntaria todas essas peças em um todo. (FREUD, 1932-1936, p.88)

Através do estudo de *dois casos clínicos*, o primeiro; de um menino que tinha fobia por cavalos e o segundo; de um paciente adulto que desenvolveu uma fobia por lobos. Nos dois casos, Freud (1926-1927) afirma que a força motriz da repressão era o medo da castração. A ideia de que poderia ser mordido por um cavalo e a de ser devorado por um lobo era substituída, por uma torção, pela idéia de serem castrados pelo pai. Freud conclui que não era a repressão que gerava a ansiedade, era a ansiedade que causava a repressão. A irrupção da ansiedade manifesta nas fobias com animais indicavam uma reação defensiva do ego a uma situação de perigo. Nesse sentido, a ansiedade como um sinal de perigo ganha amplitude.

Freud salienta que para cada estágio do desenvolvimento está reservado um perigo eminente de ansiedade. O perigo do desamparo psíquico ajusta-se ao estágio de imaturidade do eu; o perigo da perda de um objeto (ou perda de um amor) ajusta-se aos primeiros anos da infância; o perigo de ser castrado ajusta-se à fase fálica; e, finalmente, o temor ao superego, que assume uma posição especial, ajusta-se à fase da latência.

Porém o que é temido em uma situação de perigo? Freud (1932-1936) diz que a experiência do nascimento (ansiedade primeira) imprime à experiência mental um estado de excitação intensa, sentida como desprazer e que não é possível dominar descarregando-a. Freud chega a seguinte conclusão. “O que é temido, o que é objeto de ansiedade, é invariavelmente a emergência de um momento traumático, que não pode ser arrostado com as regras gerais do princípio de prazer”. (FREUD, 1932-1936, p.96-

97) Desse modo, a angústia tanto pode responder a uma expectativa da reincidência de um determinado trauma, como pode emergir a partir de num trauma manifesto.

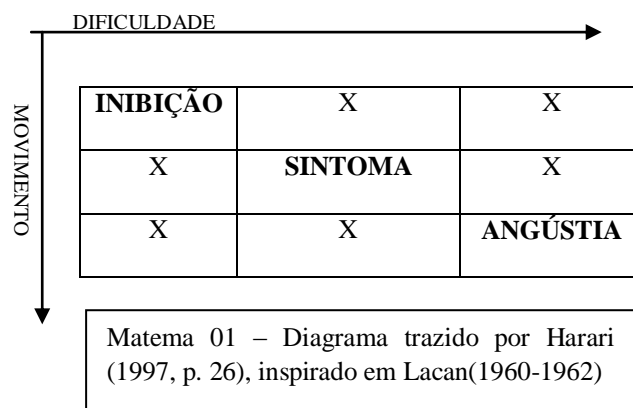
Freud (1925-1926, p.160) sublinha que a angústia[angst] está diretamente relacionada com a ausência de um objeto, pois tem relação com a espera, a expectativa. Por outro lado, quando o objeto temido está determinado, é mais adequado a nomeação de medo[furcht]. Esta parece ser uma distinção relevante na compreensão do objeto da angústia, visto que Lacan (1962-1963), retorna a Freud, para avançar em seus estudos sobre a angústia.

2.1.2 Angústia: um afeto que não engana

Lacan (1962-1963) dedica o Seminário 10 a essa temática afastando a ideia da angústia como uma emoção para afirmá-la como um afeto. Ele justifica mostrando que a etimologia da palavra emoção remonta a movimento, o autor dirá então que a emoção é o movimento que desagrega. Apesar de ressaltar uma certa relação entre elas, destaca que essa referência não basta para diferenciar a angústia, nem tampouco para sinalizar onde ela está.

No livro 17, Lacan rebate as críticas a ele dirigidas, segundo as quais deixaria o afeto em segundo plano. “É um erro acreditar que negligencio o afeto.” (LACAN, 1969-1970, p. 152) Ao afirmar que a angústia é um afeto e dedicar-lhe um seminário inteiro, de certa forma, dá-se uma resposta a seus críticos que acham que se interessam menos pelos afetos do que por outros assuntos. Ele enfatiza a angústia como “[...] afeto central, aquele em torno do qual tudo se ordena”. (Ibidem, p.152) Assim, o autor defende que o afeto não é recalcado, ele se desprende de seus significantes, fica a deriva, enlouquecido e transtornado.

Nas primeiras linhas do Seminário 10, Lacan retoma o título do texto de Freud *Inibição, Sintoma e angústia* para dizer que esses termos não são do mesmo nível, por isso ele escreve-os em três linhas e em diagonal, criando uma matriz com seis lugares que necessitam ser preenchidos. (Ibidem, p.18)



É interessante destacar que Lacan (1962-1963) não traz a priori esse diagrama completo, ele vai compondo-o ao longo do livro. O autor afirma que no vetor horizontal dessa matriz assenta-se a dificuldade, e no vetor vertical, o movimento. Harari (1997, p.25), psicanalista argentino, estudioso de Lacan, afirma que estes “[...] vetores que representam a dificuldade e o movimento crescem no sentido direcional das flechas.”

No matema 01, existem 06 lugares que precisam ser preenchidos. Lacan (1962-1963) sugere o termo impedimento para registrar um passo adiante no âmbito da dificuldade, observando a etimologia da palavra *impedicare*, cujo significado é ser apanhado na armadilha. Indo mais longe, o autor propõe ainda um terceiro termo, embaraço, para ocupar o último patamar da coordenada da dificuldade. O embaraço, segundo Lacan, é o sujeito revestido de barra, o \$. O autor faz referência ao significado dessa palavra em espanhol, a qual no feminino designa mulher grávida. Desse modo, completa a primeira linha no âmbito da dificuldade, começando por inibição, seguida por impedimento e, por fim, chegando ao embaraço, situada como a forma mais leve da angústia.

Ao descrever a dimensão do movimento, Lacan utiliza o termo *emoção*. Para isso, mais uma vez, se utiliza da etimologia. Nesse sentido, Harari (1997, p.27) afirma que “[...] retirando o afixo “e” [...] o resultado é “moção”, movimento, impulso.” Segundo Lacan (1962-1963, p.20), a emoção “[...] é o movimento que se desagrega.” E, para completar a coluna do movimento, Lacan traz a palavra efusão [émoi]. Tirando proveito novamente da etimologia, Lacan (1962-1963, p.21) define a efusão como “[...] perturbação, o perturbar-se como tal, o perturbar-se mais profundo na dimensão do movimento.”

	DIFICULDADE →		
MOVIMENTO ↓	INIBIÇÃO	IMPEDIMENTO	EMBARAÇO
	EMOÇÃO	SINTOMA	X
	EFUSÃO	X	ANGÚSTIA

Matema 02 – Diagrama trazido por Harari (1997, p.28),
inspirado em Lacan(1960-1962)

Ao observar o matema 02, perceber-se que a efusão fica na mesma linha da angústia. Segundo Harari (1977), para o sujeito nesse estado falta a ação, assim, vai aproximando-se do *padecimento da angústia*. Também é visível que ficam em aberto duas casas de grande interesse para compreender o manejo da angústia. No Seminário 10, Lacan deixa em suspenso essas duas casas por algum tempo, preenchendo-as um pouco mais adiante.

Lacan (1962-1963, p.191) afirma que “[...] na angústia, o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo.” O sujeito angustiado é tomado por uma sensação de estranheza, sinalizada no corpo através de um aperto no peito como se o ar estivesse em suspenso. Não é sem intenção que Lacan (1962-1963, p.51) sugere a releitura do artigo O estranho, de Freud (1919). Nesse texto, Freud vai fazer uma escansão da palavra heimisch.

A palavra alemã ‘*unheimlich*’ é obviamente o oposto de ‘*heimlich*’ [‘doméstica’], ‘*heimisch*’ [‘nativo’] - o oposto do que é familiar; e somos tentados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque *não* é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho. (FREUD, 1919, p.138)

Segundo o autor, a incompletude dessa definição se situa no sentido de que o estranho não se resume ao que não é familiar, ao desconhecido do sujeito, pois o que é familiar pode também causar estranheza e tornar-se não familiar. Dessa forma, o uso do prefixo de negação “un” é acrescentado e forma o significante *unheimlich*, que denota a

angústia. Lacan (1962-1963, p.87) assinala que a angústia ocorre quando aparece uma presença que há muito já estava próxima, rondando a casa. É a presença do hóspede desconhecido e hostil. É por isso, argumenta o autor “[...] que a angústia não é sem objeto.”

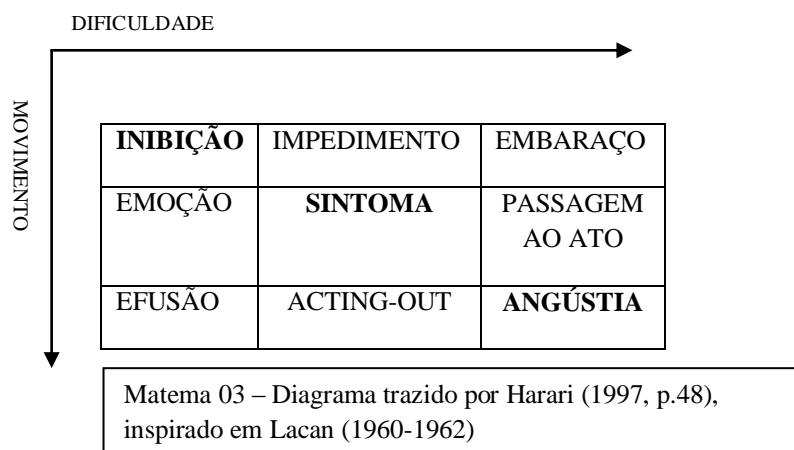
Segundo Harrari (1997, p.41), essas duas palavras *não* e *sem* utilizadas por Lacan (1962-1963) dá uma condição obscura e imprecisa do objeto. Ou seja, fala-se do objeto como algo que existe, porém isso não quer dizer que esteja evidente, que ele seja acessível pela mesma via dos demais.

O objeto da angústia é apreendido pelo corte, como o furo no real, pois deixa aparecer o que estava camuflado, a visita inesperada, o pressentimento, que Lacan (1962-1963, p.88) explica não como o “[...] pressentimento de algo, mas como o *pré-sentimento*”, ou seja, aquilo que desenhado anterior a um sentimento. Portanto, a angústia “[...] é aquilo que não engana, o que está fora de dúvida.” (Ibidem, p.88) Pode-se dizer que a angústia é da ordem do real, e assim sendo coloca o desejo em suspenso. Ou dito de outra forma, a angústia emerge quando a falta vem a faltar. (LACAN, 1962-1963, p.193)

Nesse sentido, é preciso trazer a cena *o objeto a*, que pode ser utilizado para tamponar a falta. Convém esclarecer do que trata quando se fala do *objeto a*, iniciando pelo que não é, dizer-se-á que ele não é o objeto de desejo, para afirmá-lo como objeto causa do desejo, que nessa operação, apresenta-se velado pelo *objeto a*. Conclui-se então que o desejo do homem é o desejo do Outro. Esse outro se constitui pelo advento da barra (\$) que impele um resto irreduzível permitindo o advento do sujeito desejante. Essa sobra, esse resíduo configura-se como *o objeto a*.

Assim, é possível perguntar de onde surge a angústia? Lacan afirma que a angústia surge então, como intermediária entre o gozo e o desejo, uma vez que superada a angústia o desejo se constitui.

Para enredar, faz-se necessário retornar ao matema, para preencher as duas casas que faltaram.



Harrari (1997) ressalta a característica da angústia como afeto que não engana, pois está confinada a certeza, visto que não há possibilidade de ser simbolizada na fala, pertence ao real. Sobre essa qualidade da angústia, o autor afirma:

Quando Lacan introduz essa característica, acrescenta de imediato o seguinte esclarecimento: de maneira clara, a certeza advém do sujeito por meio da ação. Por sua vez, a ação é aquilo que subtrai a certeza da angústia, apropriando-se dela. Enquanto está envolvido em uma ação [...] o sujeito se situa em um degrau prévio a angústia, para não ficar preso nela. (Ibidem, p.48)

A explicação do autor dá subsídios para compreender porque o *acting-out* está ancorado logo depois do sintoma, visto que o *acting-out* tem um maior grau de movimento. No entanto, a *passagem ao ato* se refere a um grau extremo de dificuldade, ambos são utilizados como modo último da evitação da angústia. O *acting-out* refere-se a montagem da cena, o sujeito monta a cena para chamar a atenção do Outro. Já a *passagem ao ato* implica uma retirada da cena, enfim, refere-se a uma atuação do sujeito. (Ibidem, 2007)

Durante a entrevista um dos sujeitos relatou um caso vivenciado numa outra escola em que trabalha, que ilustra a *passagem ao ato*.

“Eu vou contar um caso de uma colega nossa, professora de Língua Portuguesa, uma escola particular, não vou dizer o nome da escola, ela fica em Brotas. Nós saímos para o recesso junino e quando retornamos, ela não apareceu no primeiro dia de aula, passado uma ou duas semanas ela voltou já sem juízo, ela ficou nua em frente a escola, nua, nua.” (Sujeito E)

Assim, a protagonista dessa história fez a passagem ao ato. Ao utilizar esse recurso, referenda essa ação como única saída para evitar a angústia, que, fatalmente, lhe conduz a um evanescer da profissão professor.

Ao final dessas letras surge o desejo de pensar a angústia do professor enquanto uma questão social manifesta na sala de aula contemporânea. Afinal, esse professor-sujeito é tecido nas amarras desse contexto que irrompe na cena educativa com todas as suas facetas, conflitos e desafios. Tal quadro tem marcado em alguns profissionais um sofrimento psíquico, nomeado de angústia.

2.2 A angústia do professor na contemporaneidade, uma questão social

[...]
Dêem-me de beber, que não tenho sede!

Fernando Pessoa, 1930

O verso de Pessoa remete a pensar em dois significantes essenciais para a constituição do sujeito: a sede e o saciar. A condição desejante é fundante para o advir do sujeito. Nesse verso, há um sujeito que clama o líquido, pois no seu íntimo, vislumbra a falta que o faz desejar. A falta está tamponada, em seu lugar sobrepõe a angústia do sujeito, que mesmo esvaziado do líquido afirma *não ter sede*, ou seja, não deseja. Contudo, mesmo sem ter sede, ele sabe que precisa sorver o líquido da vida para poder existir, por isso faz a demanda *dêem-me de beber*, ou talvez melhor tivesse sido *ajude-me a reencontrar o meu desejo que ora está tamponado pelo abismo no qual me encontro*.

Ao usar essa metáfora para relacionar-se com o professor-sujeito, talvez fosse possível indagar: Quem irá dar de beber ao professor nesses tempos incertos? Há uma demanda? Ele pede tal como pede o poeta? Que líquido irá aplacar a sede que ele já não tem?

Desse modo, desenha-se elementos para compreender a angústia do professor, em que se situa mais corrosiva, quando ela camufla a libido que o instiga retirando-lhe a pulsão de investir no saber fazer. Enredado por um aparato sociológico que tem cada vez mais colocado no final da fila a educação como prioridade basilar de uma sociedade. Aliado aos desafios e dilemas dos tempos contemporâneos e adicionado a

subjetividade de cada sujeito, observa-se na sala de aula, em número cada vez maior, o semblante daquele de que um dia foi autor de seu destino, de sua escolha. Vê-se um profissional logrado de sua condição de sujeito desejante; eis o professor. E o que faz então? Com o seu desejo em suspenso, o professor acaba camuflado, apagado sob o viés do sistema, do aparato sociológico, da família, da indisciplina e o que se vê, é o esvaziamento de um saber fazer e da autoridade pedagógica.

Em relação à questão da autoridade pedagógica há um discurso recorrente seguido pelo viés da indisciplina e pela falta de uma política de valorização profissional aumentando o quadro de desencanto que beira a angústia do professor. Arendt (1992, p.128) revela que a crise de autoridade, de natureza política, atingiu “[...] áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação”. Dessa forma, pais e professores devem assumir junto aos filhos e alunos a responsabilidade pelo *desenvolvimento da vida e continuidade do mundo*. Portanto, quando se fala em educar sujeitos estamos falando de certo princípio de responsabilidade que corresponde a uma autoridade, que apesar de exigir obediência, exclui a coerção e a persuasão.

Nesse sentido, o problema da educação está na crise de autoridade, que, por sua vez, está relacionada à crise da tradição, isto porque está implícito na natureza da educação tanto a autoridade como a tradição, dois pontos postos em cheque pelo mundo moderno. “Na vida pública e política autoridade ou não representa mais nada [...] – ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado.” (ARENDRT, 1992, p.240) A autora nos remete a refletir que se a educação é eminentemente política, então, a autoridade pedagógica também está em crise. No que se refere à tradição, Arendt (1992) enfatiza que o ensino se volta invariavelmente para o passado e, cabe ao professor, fazer o recorte desse universo cultural, social construído historicamente pelo homem. Daí, por isso o valor da tradição no percurso da educação, pois com a perda da tradição, perde-se também o elo que ancora o passado.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDRT 2001, p. 243-244)

Como ajustar-se num modelo cujos elementos essenciais não existem mais? Como fazer um figurino se lhe falta tecido? Ou linha? Como ensinar os valores essenciais para a vida que está sendo, fazendo valer a autoridade quando esta foi denegada? Se a autoridade da escola e dos pais está declinando, então quem responsabilizar-se-á pela tarefa de educar os sujeitos?

Pereira (2008, p.25) sinaliza que “na esfera educacional, o dilema do declínio docente parece se alinhar ao dilema do declínio da imago do pai.”⁹ Desse modo, o autor convoca a refletir acerca de uma visão tradicional de mestre como aquele que garante o cumprimento da lei. O autor adverte que se deve fazer uma disjunção entre pai e mestre. Lacan (1969/2003, p. 369), no livro *Outros Escritos*, refere-se à função do pai como “vetor de uma encarnação da Lei no desejo.” Ele enfatiza o papel do pai na contenção do gozo e no operativo da castração. Portanto, o pai operando sob o manto da autoridade que lhe é outorgada é responsável por instituir o interdito da lei, da cultura.

Segundo Pereira (2008, p.166) a empresa moderna se perde “[...] ao igualar apagar tanto possível as diferenças entre professores e alunos.” Para o autor, um nivelamento como esse só poderia ser obtido através do declínio da autoridade do professor, o que é um golpe no *sentido sublime da mestria*. Desse modo, “[...] o mestre atormenta-se num calvário de ser Deus e homem ao mesmo tempo.” (Ibidem, p.166) De um lado, o professor-sujeito marcado pela incompletude e pelo desamparo, do lado oposto o mestre, aquele que tudo deve saber guardião da moral, da lei e da ordem. Assim sendo, o discurso pedagógico de inspiração moderna, tende a minimizar as singularidades em prol de um ideal igualitário, o que de certa forma cria um conflito, visto que professor e alunos são tratados como pares, como se dispusessem o mesmo lugar e posição, porém em outras situações o mestre é convocado a se apresentar como autoridade. De certa maneira, a pedagogia tem acentuado esse dilema, visto que às teorias pedagógicas acabam polarizando um ou outro modelo de professor; numa ponta

⁹ Lacan (2008, p.59) no livro *Os complexos familiares* afirma que “um grande número de efeitos psicológicos nos parecem depender de um declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo, declínio que se marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades que mais sofreram esses efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas.”

o mais flexível, o facilitador e na outra ponta o autoritário e centralizador. (PEREIRA, 2008, p.) O autor propõe uma ética, com a qual o professor não precise colocar-se entre a negação do saber fazer ou a posição de quem tudo sabe. Ele propõe, então, uma ética provisória, onde ao mestre seria destinado *o digno lugar de passagem*.

Uma pergunta emerge nesse instante: Até que ponto o professor está contribuindo no processo de destituição de sua autoridade pedagógica? Pensar sobre isso impele que ele se perceba como sujeito adulto, engendrado por furos e afetos, e convoca-o a assumir a sua parcela de responsabilidade diante do descaso que tem distanciado professor e aluno do ensinar e aprender. Talvez assim, assumido, o professor-sujeito possa pegar a contramão dessa estrada que parece não está indo a lugar nenhum, fronteira com o nada, o vazio. Quem sabe, ao seguir em uma mão contrária, enfrentando os riscos e os vieses dessa via, que, impreterivelmente, passam pelo relacionar-se com o Outro; considerando que todos são sujeitos do desejo e trazem a baila conteúdos latentes e manifestos, talvez assim, escutando e fazendo-se escutar deixem entreaberto um novo estilo de *mestria*...

Ao analisar atentamente o cenário histórico dos processos de profissionalização e de formação, foi observado o quanto as transformações sociais provocadas pelo advento da massificação do ensino, das novas tecnologias, da globalização, demarcaram a baixa valorização do trabalho do professor e o investimento na educação, deixando inscrições no saber fazer desse profissional. O professor ressentido-se da elevada carga horária de trabalho (60 horas em média), caso queira garantir o seu sustento mensal. Correndo de uma escola a outra, ele vai aprendendo que para sobreviver a esse contexto precisa se poupar.

Dessa forma, incide no seu saber fazer a dimensão da mediocridade, não sem um custo alto para ele. O custo é a sensação de estranhamento, de vazio, de caminhar para um abismo sem fim, é a angústia cercando o professor, dizendo- lhe o que o aluno, a escola e a sociedade já sabem, mas que ele parece não enxergar, pois veste o véu da indiferença. Assim, o professor-sujeito para não evanescer faz sintomas no corpo como uma forma de defesa contra a angústia. Entretanto, os sintomas deixam marcas, que, muitas vezes, o afastam da sala de aula (em alguns casos temporariamente e em outros

definitivamente), minando o seu desejo de ensinar e transformando-o em um semblante do que foi um dia.

Observar-se que esse quadro é agravado por falta de uma cultura da escuta na escola. A não existência de uma política que dê a fala aos sujeitos acaba por levá-los a sintomatizar no corpo o que não foi simbolizado na fala. Defende-se, portanto, nesse estudo, a relevância da cultura da escuta como princípio fundante do processo educativo, tendo em vista que ao socializar desejos, inquietações e dilemas que fazem parte de sua prática o professor poderá incorporar essa marca ao seu estilo de ensinar e poderá ainda encontrar, junto com seus pares, novas alternativas para questões desafiadoras. Talvez assim, falando e deixando falar, o professor possa apreender novas maneiras de lidar com sua própria angústia, reelaborando-a para tecer novos caminhos a serem trilhados.

Investido desse saber, poderá valorizar a escuta do aluno, compreendendo o que está por trás das birras, das pausas, dos deboches, dos ditos e não ditos, percebendo os múltiplos sentidos desse discurso. Ao exercitar o olhar atento para este sujeito-aluno, visto que este é um dos estatutos da sua profissão e da experiência humana (relacionar-se com o Outro), constituirá um aporte para assumir o seu lugar como mediador de conhecimento.

Nesse ponto, é relevante retornar a algumas questões que têm atravessado o percurso desse estudo:

Como um determinado professor consegue aguçar no aluno o desejo de aprender e outros fazem de sua aula um acontecimento fantasmagórico?

Como alguns conseguem sustentar o seu lugar de sujeito suposto saber e, ao mesmo tempo, esvaziarem-se para que o aluno possa se emprenhar de conhecimento, enquanto outros mal conseguem assumir a sala de aula, pois o ato de ensinar tem sido um fardo?

Pereira (2008, p.200), afirma que “a autoridade do mestre está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo.” Talvez esse professor investido pelo ensino não condicione o seu saber fazer apenas como resultado de teorias e metodologias pedagógicas, mas, sobretudo, imprima em sua prática, um olhar atento e

interessado às subjetividades desse aluno-sujeito, compreendendo que cada um traz para a sala de aula, as marcas de uma história singular.

Tais atos que comportam o saber fazer podem advir das relações transferenciais concebidas, nesse ambiente, entre professor e aluno. Relações que podem ocorrer em várias situações relacionais da vida (médico-paciente; psicanalista/analista; professor/aluno), em que se reconstróem conteúdos inconscientes e manifestos e desenha-se o cenário no qual as tramas são tecidas.

Em relação ao campo pedagógico, em que a relação não é de um para um, mas de um para vinte ou trinta, conjetura-se que compreender o manejo dessa operação poderá favorecer um dos pontos mais importantes e complexos da educação: a relação entre professor e aluno. Um elo que se dá pelas vias do encanto/desencanto cada vez mais se presentificado como angústia, tem se constituído como um dos dilemas do ensinar. Assim, o professor anuncia como questões cruciais do seu saber fazer: a indisciplina; o processo de desautorização; a violência; o desinteresse do aluno; dentre outros.

Ornellas (2010, p.19) afirma que “é preciso, escutar o ambiente transferencial da sala de aula”, pois nesse encontro configura-se a relação professor-aluno que perpassa a escuta na (in)disciplina escolar, uma questão que tem contribuído para o desencanto do professor no exercício da prática pedagógica.

Desse modo, o subtópico intitulado *Uma escuta da relação transferencial na sala de aula*, traz a transferência como um fenômeno que atualiza as relações engendradas dos protótipos das relações originárias na infância, no intuito de provocar uma reflexão sobre essa questão que parece de grande relevância para a relação professor-aluno.

2.2.1 Uma escuta transferencial na sala de aula

Possivelmente uma das vias que pode ser trilhada no sentido de conceber um estilo de ensinar no qual a repetição leve a criação, talvez esteja diretamente enredada pelos fios que incorporam as relações tecidas na sala de aula entre professor e aluno manifestada através dos conteúdos inconscientes.

Que são transferências? São novas edições, ou fac-similes dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, essa particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente. (FREUD, 1905, p.113)

Segundo Freud, o fenômeno da transferência atualiza para o presente afetos vivenciados com seus protótipos originais. Então, uma relação permeada por conflitos e hostilidade com o pai, por exemplo, pode ser reeditada pelo aluno no contexto presente, através de um tratamento pouco amável e agressivo com o seu professor. Por outro lado, estas relações primeiras podem ter se estabelecido por sentimentos afetuosos, denotando um ambiente familiar estável e seguro. Tal configuração pode ser reimpressa, atualizada para a sala de aula, ou seja, o sujeito pode desenvolver uma relação de transferência com o professor a partir desse mecanismo.

Perceber o manejo dessa operação permitirá ao professor dimensionar os encontros e desencontros das relações tecidas com o Outro (aluno), tendo em vista que a ambivalência advinda da transferência pode suscitar no aluno, de forma consciente ou não, sentimentos de amor ou ódio, prazer e desprazer, encanto e desencanto, desprezo e admiração pelo professor, a depender dessas experiências originais vivenciadas na infância com seus pais.

Quanto à relação transferencial que se estabelece entre professor e aluno, cabe ao primeiro, mediar essa situação, assumindo o seu lugar nesse espaço, buscando desfazer os fantasmas, tendo a dimensão dos afetos circulados no ambiente transferencial da aula. O que não quer dizer que se deva resistir a existência desse fenômeno. Sobre essa questão, Ornellas (2005, p.178-179) afirma que:

Existe um ponto em que a relação transferencial favorece aos objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetiva do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima a sua autoridade pedagógica. ORNELLAS, 2005, p.178-179)

A autora evidencia o manejo da transferência na cena pedagógica, para que esta operação se dê tendo em vista o sujeito aluno e o conhecimento, ou seja, o professor deve ter claro que o afeto a ele dirigido deve ser reconduzido para instigar o desejo de

saber e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Destarte, o professor instaura sua autoridade pedagógica, restituindo o seu lugar de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Lacan (1998, p.594) no texto *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, afirma que o segredo da análise está no manejo da transferência. Portanto, o analista assume o lugar e a posição de sujeito suposto saber e, mesmo sendo um saber suposto, ele precisará sustentar, para que o processo de análise ocorra. Sendo a transferência um fenômeno da relação pedagógica, o professor não precisaria sustentar esse saber suposto?

Para responder a essa pergunta, retornamos mais uma vez, a Lacan (1960), quando escreveu o Seminário 8: A transferência. Lacan descreve *O Banquete*, para fazer uma analogia da posição de Sócrates a do analista. Em relação à demanda de amor de Alcebiades, Sócrates responde dizendo nada saber sobre este amor, remetendo a Alcebiades ao objeto de seu desejo, Agatão.

A transferência é um artifício, pois se refere a um objeto que reflete outro, postula Roudinesco (1998, p.282), “Alcebiades acredita desejar Sócrates quando deseja Agatão.” O professor, ciente desse processo, ao lidar com os afetos do aluno, saberá conduzir tanto os amorosos quanto os hostis, para endereçá-los ao conhecimento.

Voltolini (2009) afirma sobre a importância da transferência para que se possa compreender os lugares assumidos pelos sujeitos nessa relação que envolve uma implicação de si e do Outro. Nesse sentido, o autor sustenta que a escuta é um princípio constitutivo desse laço que se estabelece entre professor e aluno. “Não basta que alguém diga algo, seja analista a seu analisante, seja o professor a seu aluno, é preciso que este escute, no sentido forte da palavra.”

Segundo o autor, escutar o fenômeno da transferência pode tornar-se um ponto relevante para compreender o que se passa nessa relação de ensinar e de aprender, pois apesar das discontinuidades, os dois processos gravitam em torno de dois sujeitos: professor e aluno, que trazem à cena da aula conteúdos inconscientes. Portanto, ter conhecimento do mecanismo que conduz as relações transferenciais será um fator importante, para propiciar um ambiente adequado à transmissão.

É possível perceber a relevância desse fenômeno no ambiente da aula, visto que tal local poderá se constituir espaço de autoria, de descobertas e de conhecimentos ou pode desenhar um ambiente hostil e agressivo, em que o desejo de ensinar e o desejo de

aprender estarão submergidos. Portanto, estar atento aos acontecimentos da aula, as falas que emergem, aos afetos instaurados e, principalmente, a como o professor se coloca nesse lugar e nessa posição diante do aluno, é uma questão fundante que poderá corroborar na compreensão do (des)encanto enquanto angústia manifesta na cena de aula contemporânea.

No próximo capítulo, refletir-se-á sobre o professor e sua condição de sujeito do desejo; o cenário contemporâneo e os processos de profissionalização e de formação, buscando compreender como o saber fazer tem sido constituído sob a égide da racionalidade científica e como esta visão de saber completo e absoluto tem sido lacunada no âmbito do ato da aula, deixando um fosso cada vez mais profundo entre professor e aluno.

Capítulo III

O professor-sujeito, o cenário e o ato da aula

[...]

Entre o desejo

E o espasmo

Entre a potência

E a existência

Entre a essência

E a descendência

Tomba a Sombra

T.S.Eliot

Procura-se um professor-sujeito? Perdeu-se? Onde? Como reencontrá-lo? Sucumbiu a exuberância dos rasos tempos contemporâneos? O que fazer, então? Se o ato e a cena prescindem do sujeito, os atores clamam por uma direção, visto que lançados a própria sorte desandam a lugar nenhum, como espectros na multidão.

É nesse entremeado pela hiância e gozo que se encontra o professor diante do ato e da cena da aula. Apinhado de afetos resvalando entre o prazer e desprazer e, cujo enredo tem como pano de fundo os bastidores resplandecentes dessa época paradoxal, os protagonistas dessa trama são deslocados para atuar como coadjuvantes, enodados por um processo de objetivação do sujeito que incide conseqüente transformações no saber fazer da profissão professor.

Destarte, esse profissional tem sido encontrado, em proporção cada vez maior, submergido e silenciado entre os muros da escola. Por outro lado, na contramão desse movimento há, nesse mesmo cenário, o professor que insurge como senhor de seu saber fazer e faz do ato e da cena da aula um acontecimento de *mestria*.

No princípio, o sujeito... Antes de tornar-se um professor, há um ser fundado por pulsões¹⁰, marcado pelo estigma da cultura de um determinado tempo histórico,

¹⁰ Para explicar o conceito de pulsão Kaufmann (1996, p. 440), se refere ao texto intitulado por Freud “As pulsões e suas vicissitudes”, para dizer que “[...]a pulsão é a medida do trabalho imposto ao aparelho psíquico em razão de sua dependência ao corpo. Ao caracterizar de modo mais geral o processo pulsional pela “elasticidade da vida orgânica”, a concepção da pulsão de morte de 1920 afirma, assim, que a sede de tensão que o aparelho psíquico é convocado a

mediado por desejos, sonhos, *(des)ilusões e torções*, assim são inscritas as marcas singulares que o constituem. Por isso, neste capítulo, sistematizado em três tópicos, busca-se refletir o professor-sujeito identificando quem é, o cenário onde está inscrito e seus saberes.

O primeiro tópico, intitulado *O Professor-sujeito*, ancorado na concepção de sujeito desenvolvida por Lacan (1964) e Freud (1900-1901), defende-se que é imprescindível afirmar, cada vez mais, a posição desse professor, como sujeito do desejo, cuja construção dá-se de forma diacrônica e sincrônica e diz respeito tanto as suas marcas subjetivas, inscritas em sua constituição de sujeito barrado¹¹, quanto pelos processos formativos e profissionais pelos quais trilhou ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

No segundo tópico, nomeado como *O professor-sujeito e os bastidores do cenário social contemporâneo*, aborda-se o contexto em que este sujeito está inserido, na tentativa de compreender como as transformações precipitaram-se com o advento da revolução cultural, balizam o início da modernidade estendendo-se até os dias atuais (que, nesse estudo, será denominado de contemporaneidade) e atravessa os muros da escola.

Por fim, no último tópico, *O professor-sujeito e o saber fazer*, foi analisado o saber fazer do professor, no intuito de refletir os saberes, o *habitus*¹² e as ambivalências da profissão.

reduzir não é mais o “corpo” – em sua dependência sobretudo da zona erógena – mas, de modo mais genérico, o “vivente orgânico” enquanto tal. Em suma, a oposição entre a pulsão sexual e o eu é sucedida pela oposição entre a pulsão de morte e a pulsão de vida, na medida em que esta última consagra a tensão oriunda do advento da organização em sua relação retrospectiva com o inaminado. (KAUFMANN, 1996, p. 440)

¹¹ Segundo Mrech (2003, p. 139) o sujeito é cindido (barrado) pelo plano da linguagem. Ele está dividido entre consciente e inconsciente. O que faz com que ele não consiga saber direta e indiretamente porque age de determinada forma.

¹² Segundo Bourdieu (2009, p.87) *habitus* são “[...] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores de práticas e de representações. [...] Produto da história o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas; [...] ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação tendem de forma mais segura que todas as regras formais e

Pensar sobre o professor-sujeito é trazer à tona as idiossincrasias que enlaçam o ato e a cena na sala de aula. Ato e cena de uma trama tecida, cujos personagens trazem a cena conteúdos manifestos e latentes. Por hora, elegeu-se um dos protagonistas dessa trama, o professor, pois o processo histórico anuncia um percurso de baixa valorização e um crescente *(des)encanto* pela profissão, que estão instituindo afetos de angústia no professor-sujeito.

Para sustentar a condição do professor como sujeito do seu saber fazer, faz-se necessário que ele se perceba sujeito do desejo. Essa investigação tem como premissa que, só investido de sua potência desejante, o professor deixará emergir o aluno-sujeito. Dessa forma, o ato e a cena da aula serão um encontro de sujeitos que se relacionam, se respeitam e aprendem juntos.

3.1 O Professor-sujeito

Fala-se muito sobre o lugar do professor, os desafios da profissão e, principalmente, sobre os processos de formação e de profissionalização. Porém, um hiato se precipita quando o cerne da discussão enfoca o professor como sujeito, pois os processos formativos embotam a singularidade, o desejo e os afetos sob o véu da função ensinar. Nesse tópico, será analisado o professor-sujeito, tendo como aporte teórico a concepção psicanalítica do sujeito do inconsciente, buscando perceber similaridades e diferenças com o sujeito-cogito da ciência, base do processo de escolarização e de formação do professor e o sujeito-sócio-histórico, que emerge na pós-modernidade.

O sujeito que se desloca entre o desejo e a dor, entre a libido do fazer e do viver, entre a singularidade e a repetição e tomba na linguagem e na incompletude, será o cerne dessas linhas. Portanto, para compreender o professor e as ambiguidades que balizam essa profissão na contemporaneidade, investigando o porquê alguns estão sucumbidos e descolando-se para longe do ato de mestria, enquanto outros emergem e sustentam o seu lugar e posição nesse espaço, faz-se necessário identificar quem é esse sujeito e a partir de que bases foi constituído.

Desse modo, Kaufmann (1996, p.502) afirma que “o termo sujeito, introduzido por Lacan na psicanálise, está aí para tornar possível operar com a hipótese do

que todas as regras explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.

inconsciente sem aniquilar sua dimensão fundamental do não-sabido.” Assim, o não-sabido é o saber desconhecido que demarca a dimensão de sujeito dividido, clivado, e, por isso, não é completo, não é todo.

Para a psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, com o eu. 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. Para a psicanálise, o sujeito se constitui na e pela linguagem. (KUPFER, 2007, p.124)

No dizer de Kupfer, o sujeito da psicanálise difere da lógica racionalista ou desse sujeito objetivado pela massificação da contemporaneidade. Pela ótica psicanalítica, o sujeito do inconsciente é o sujeito da falta, conseqüentemente, ao se reconhecer como sujeito faltante configura-se o sujeito do desejo, constituído pela linguagem que representa o interdito da cultura, do Outro. Porém, Lacan (1964), adverte que a nomeação do inconsciente¹³ realizada por Freud, só foi possível a partir da premissa da dúvida instituída por Descartes que resultou no *Penso logo existo*.

Há muito menos paradoxo do que parece à primeira vista. [...] Há pensamentos nesse campo mais-além da consciência, e é impossível representar esses pensamentos de outro modo que não dentro da mesma homologia de determinação em que o sujeito do *eu penso* se acha em relação à articulação do *eu duvido*. (LACAN, 1964, p.49-50)

Ao postular o eu *penso* como imperativo do *eu sou*, Descartes desconsidera aspectos que operam em determinadas situações, como nos sonhos, nos atos falhos, nos chistes. Assim, eleva a deusa razão como senhora absoluta da verdade.

Quando Descartes inaugura o conceito de uma certeza que se manteria por inteiro no *eu penso* da cogitação, marcada por esse ponto de não-saída que há entre a nulificação do saber e o ceticismo, que não são de

¹³ “O inconsciente denota assim tudo o que não é consciente para um sujeito, tudo o que escapa à sua consciência espontânea e refletida. Ao propor a hipótese de um lugar psíquico especificamente referido a uma espécie de “consciência inconsciente”, Freud não inventa um conceito propriamente falando. No máximo deu a um termo já existente um sentido novo, que empenharia em legitimar com base em suas investigações pessoais, isto é, a observação do que tropeça, do que escapa, cambaleia, falha em todo mundo, quebrando, de uma maneira incompreensível, a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana: lapsos, atos falhos, sonhos, esquecimentos e, de modo mais geral, os sintomas compulsivos dos neuróticos, cuja significação paradoxal ele descobre na clínica de histeria. (KAUFMANN, 1996, p.264)

mesmo modo algum das duas coisas semelhantes – poder-se-ia dizer que seu erro é crer que isto é um saber. Dizer que ele sabe alguma coisa dessa certeza. Não fazer do *eu penso* um simples ponto de desvanecimento. [...] Ele põe o campo desses saberes no nível desse sujeito mais vasto, o sujeito suposto saber, Deus. (LACAN, 1964, p. 219)

Para firmar sua teoria do *eu penso logo existo*, Descartes eleva a dúvida como ponto nodal de seu método, que lhe traz questões de natureza indefinida revestindo a fragilidade do cogito. Dessa maneira, se o *eu penso* legitima o existir, postulando a dúvida para alcançar a consciência plena, o que fazer quando as respostas não podem ser explicadas pela lógica racionalista? Descartes elege Deus como portador de tais respostas, que assume a figura do sujeito suposto saber¹⁴, gerando uma distinção entre verdade e saber. (KAUFMAN, 1996, p.509)

No Seminário 11, ao falar dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise Lacan (1964, p.42), sublinha que para Descartes, “o que visa o *eu penso* que ele bascula para o *eu sou* é um real”, em que a verdade fica de fora. Este ponto possibilitou a inauguração por Freud do termo sujeito do inconsciente, porque para sustentar esse real numa base de verdade continua Lacan (1964), Descartes eleva este Outro, designado por ele de Deus perfeito a dimensão de verdade, desconsiderando um saber anterior. Então, a partir das descobertas de Freud, constata-se que, mesmo antes de torna-se manifesto, já existe um pensamento ainda que latente.

Mas, é sob a luz dessa racionalidade científica inaugurada por Descartes, que foi erigido o homem moderno e, por essa lógica, operou o desenvolvimento científico e tecnológico, as relações de trabalho, o capital e o sistema de ensino, dentre outros sistemas relevantes para a vida em sociedade. As instituições de ensino foram organizadas tendo como fim essa racionalidade, que regulava e legitimava o trabalho escolar. E o professor, por sua vez, formado por essa concepção, era capturado para reproduzir essa mesma lógica, na qual o inusitado, o hiato, o lapso e o imaginário não eram percebidos como conteúdos singulares do sujeito. Sendo assim, o objeto da vida moderna estava centrado na ordem, na razão, na quantificação e na objetividade,

¹⁴ “Após ter designado o Deus de Descartes como sujeito suposto saber, Lacan diz que, na análise, o sujeito suposto saber (que não é forçosamente como Deus) é o analista, e que, onde quer que haja o sujeito suposto saber há transferência. [...] Lacan dizia que o Outro é o lugar para o qual se transfere o saber do sujeito.” (KAUFMANN, 1996, p.551)

princípios centrais da modernidade, que foram implementados a partir da revolução científica do século XVI e ainda norteiam toda a prática curricular hegemônica no âmbito educacional.

Os traços da racionalidade científica moderna estão predominantemente presentes na teoria e prática curricular brasileira. Isso significa que a educação escolar e suas variadas expressões curriculares estão centradas num *modelo formal e totalitário* de conhecimento, por sua vez norteado por uma *visão dicotômica e maniqueísta do mundo e da vida*. Metodológica e pedagogicamente (as expressões curriculares) são marcadas pelo *rigor sistemático linear e fragmentário*, pelo *mecanismo quantificação, legislação, causalidade linear da ordenação/certeza experimental* em termos de planejamento, tudo isso é reforçado por um ideário de *ordem e de estabilidade* centrados na *reprodução e assimilação*. (LIMA JUNIOR, 2005, p.29)

Segundo Lima Junior, a estrutura curricular está baseada num modelo totalitário de homem, embora essa lógica esteja “em profunda crise e esgotada”, ela ainda impera nos sistemas de ensino vigente. Essa visão opõe-se ao sujeito sócio-histórico, posto que os acontecimentos que precipitaram as grandes transformações abalaram essa percepção finita e completa do sujeito. No seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall (2006) vai falar de cinco descentramentos fundantes, decorrentes de avanços e transformações na teoria social e nas ciências sociais que possibilitaram uma clivagem nesse modelo cartesiano. A seguir, elencaram-se os cinco descentramentos trazidos pelo autor.

O autor afirma que a primeira grande descentração foi “[...] as tradições do pensamento marxista”, (HALL, 2006) que convoca a pensar o sujeito inserido num contexto histórico, sob determinadas condições. Nesse sentido, a autonomia do sujeito vai ser posta em questão, visto que o sujeito é constituído mediante condições materiais, históricas e econômicas que lhe são dadas.

O segundo descentramento diz respeito a descoberta do inconsciente realizada por Freud. O sujeito do inconsciente segue uma lógica diferenciada da razão, o que produz uma hiância naquela idéia de sujeito unificado. Segundo Hall (2006) o inconsciente é a instância onde perpassa as identificações, a sexualidade e os nossos desejos e funciona com uma lógica bem diferenciada da razão. Essa descoberta, de acordo com o autor aniquila a idéia de sujeito cognoscente racional.

O terceiro descentramento diz respeito ao trabalho do lingüista estrutural, Saussure, que questiona a autoria dos sujeitos com relação as afirmações expressadas através da língua. Enquanto sistema social, a língua tem uma conotação cultural, portanto ao falar, ativa-se uma gama de significados que já estão inseridos nos sistemas culturais.

O quarto descentramento afirmado por Hall (2006), revela o trabalho Foucault “[...] que produziu uma “geneologia do sujeito moderno”. Foucault destaca um novo tipo de poder, chamado de *poder disciplinar*.” O poder disciplinar refere-se a necessidade de regular as ações e a vida dos sujeitos, buscando conter o inusitado, o estranho e o incongruente. Assim, as instituições modernas operam a serviço desse poder disciplinar, trabalhando cada vez mais com a individualização do sujeito.

O último descentramento trazido pelo autor é o feminismo, movimento que eclodiu nos anos sessenta junto com outros movimentos contraculturais, pleiteando direitos civis e a luta pela paz se opunha a política liberal capitalista do Ocidente e à política estalinista do Oriente, como também afirmavam as dimensões subjetivas e objetivas das políticas. Cada movimento era sustentado pelas identificações de seus representantes: mulheres; homossexuais; negros; pacifistas, entre outros. O autor enfatiza que isso, demarca o nascimento histórico de uma identidade para cada movimento.

Uma clivagem instaura-se nesse instante, visto que se, por um lado, o professor foi formado por um sistema que privilegia o sujeito cognescente, pautado numa lógica unificada, regida por uma idéia de completude, por outro lado; as ciências sociais e a psicanálise vão apontar as incongruências desse modelo. Assim, o sujeito ao postar-se no cenário educativo, levará consigo as inscrições inconscientes que o constituíram sujeito lacunado. Mais que representante de uma comunidade de saberes culturais, ele é um sujeito constituído de subjetividades.

Desse modo, uma questão delinea-se: Como esse professor marcado pela incompletude enquanto sujeito desejante, responde a esse sistema que lhe impõe um caminhar pautado no todo, inscrito em um tempo linear e fragmentado?

Kaufmann (1996) afirma que a noção de desejo distingue-se para Freud e Lacan. Para Freud, esse constructo deve ser percebido no seu plural, anunciado como

alucinações dos sonhos, nas formações do sintoma e no amor. Já no conceito laciano o desejo é definido epistemologicamente com a ordem biológica da necessidade e com a demanda de amor. Então, a castração, a frustração instaura a falta, que, por sua vez, institui o desejo.

Ao assumir seu lugar no ato pedagógico, o professor coloca em cena diversas nuances que o instituíram sujeito da cultura. Esse jeito particular, traduzido no andar, no falar, no comunicar, no se relacionar e no estilo de ensinar está imbricado pelas experiências que vivenciou desde os primórdios da sua inserção no mundo, afetado, também, pelos processos formativos e pelo contexto histórico cerceador do projeto educativo nacional. Do mesmo modo que o sujeito aluno, também submeterá à cena suas marcas singulares que o fundaram; conteúdos manifestos e latentes que passam a habitar o *locus* da aula e intervirão de uma forma ou de outra no ato de ensinar e aprender.

Como o professor pode sustentar esse lugar diferenciado (visto que é detentor de um saber que o Outro deseja) se não se reconhece nesse lugar?

Aliás, ele se reconhece enquanto sujeito desejante? Ou, lançado num cenário complexo, se vê desamparado, parte de uma engrenagem que tem que continuar funcionando?

Para responder a essas perguntas, faz-se necessário emergir nos interstícios do cenário social contemporâneo, observar as especificidades que constituíram o contexto atual e, conseqüentemente, interferem no ato e na cena da aula.

3.2 O professor-sujeito e os bastidores do cenário social contemporâneo

Assim expira o mundo
Assim expira o mundo
Assim expira o mundo
Não com uma explosão, mas com um suspiro.

T.S.Eliot

Ao debruçar o olhar sobre o cenário social da contemporaneidade, percebe-se o quanto de semelhante tem com os belos versos do poeta. A impressão que temos é que o mundo perece a passos largos, o desenvolvimento acelerado promoveu mudanças

bruscas nas paisagens, no homem e nos valores que regem a vida social. Mudanças que imprimiram uma nova cadência de tempo e das relações humanas, balizando pensamentos, idéias e afetos.

Então, para entender o sujeito contemporâneo, é necessário apreender as bases que fundamentaram essas transformações. Nesse sentido, é fundante uma reflexão sobre o processo diacrônico da experiência da modernidade, enquanto projeto histórico que se originou a partir do séc. XVI com a revolução industrial e que toma grandes proporções com a Revolução Francesa, se estendendo (para alguns) até os dias atuais.

Berman (2007) ressalta que, a modernidade pode ser compreendida como:

(...) uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, [...] “tudo que é sólido desmancha no ar.” (BERMAN, 2007, p.24)

As transformações da modernidade têm demonstrado que o sonho utópico da ordem, do controle e das certezas absolutas desfez-se, como uma névoa fina e tênue. As mudanças alteraram o cenário e a vida das cidades, o projeto de modernização seguiu seu curso com uma eloquente velocidade, “capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade”. (BERMAN, 2007, p.28).

No século XX, a modernização expande-se, a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de transportes, diminuíram a distância entre as nações e o mundo passou a ser visto como uma aldeia global. O deslocamento de tempo e espaço muda significativamente as relações sociais. Esse mecanismo, Guiddens (1991) chama de *desencaixe*¹⁵ que desloca dos contextos locais a atividade social para grandes distâncias tempo-espaciais.

Deste modo, uma sensação de fragmentação e incerteza cerceia os novos tempos. O efeito desse processo de transformação acelerada e do consumo exacerbado mostrou a incapacidade do homem de conciliar um desenvolvimento sustentável. O tão

¹⁵ “Por desencaixe me refiro ao “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”. (GUIDDENS, 1991, p. 29)

sonhado progresso foi também responsável por fabricar bombas de destruição de massas, pela escassez dos nossos recursos naturais, pela exploração humana. Bauman (1998, p.33 a 37) especifica alguns dos fatores que provocaram essa lógica do medo. A nova desordem do mundo; as divisões entre os blocos de poder, antes bem definidas não existem mais. A desregulação universal - à cegueira moral da competição do mercado; a desigualdade entre os povos acentuada dentro da mesma sociedade, a pobreza vista com humilhação e como a negação da liberdade do consumidor. O enfraquecimento das redes de segurança que davam sustentabilidade ao sujeito, como a família e os vizinhos, nesse universo de consumismo desenfreado, foram ficando mais frágeis. Nesse mundo onde a indústria da imagem passa a mensagem de que tudo pode acontecer e que tudo pode ser feito, aumenta a sensação de incerteza e insegurança. O efêmero e o fugaz passam a ser marcas registradas da cena contemporânea. E a força narcísica toma uma proporção sem igual.

Neste movimento sincrônico, Lyotard (2002) anuncia o fim das metanarrativas. O autor afirma que, nesse universo em constante transformação, o homem perdeu crenças que denotavam uma visão totalizante de história e regiam as regras norteadoras da conduta humana. Há uma mudança do estatuto do saber, ratifica o autor. O discurso científico precisa ajustar-se ao sistema das tecnologias de informação, o que afeta o saber em duas de suas principais funções: a transmissão de seus enunciados e o aprendizado da habilidade de pesquisar. Com a informatização, o lugar do professor como único detentor do conhecimento e o da escola foram colocados em questão, gerando outras redes de informação e novas rotas de socialização e publicação de conhecimentos.

A partir do declínio dos grandes relatos como o capitalismo e o socialismo “algo da ordem do sujeito e do desejo se transformou”, afirma Birman (2007, p.82), visto que a utopia que movia o desejo de transformar a si e ao mundo foi silenciada, encerrando a ideia da instauração de uma nova ordem social. O autor sinaliza o desejo tanto no âmbito coletivo (Marx), quanto no âmbito individual (Freud) como potências essenciais do mundo moderno. Neste sentido, continua Birman (2007, p.84) “o desejo seria a condição de reinvenção do sujeito”. A perda dessa dimensão de reinvenção de si e do outro, demarca os novos tempos contemporâneos, nos quais a cultura do individualismo

e do espetáculo passa a emoldurar o cenário social, contribuindo para o apagamento do sujeito.

3.3 O Professor-sujeito e os percursos de formação e profissionalização

O percurso de formação e profissionalização do professor está inscrito numa rede de complexidade que marca a cena social: a racionalidade técnica, a diversidade cultural, as contradições entre o local e o global, as novas tecnologias de informação, entre outras questões, convidam-nos a imergir no contexto histórico dessa profissão para poder compreender os seus problemas e os dilemas na contemporaneidade.

Historicamente, observamos a expansão do ensino que ocorre desvinculada da qualidade, pois, na medida em que a escola se alargava para atender uma demanda cada vez maior (que até então estava fora da escola), paralelamente, uma crescente desvalorização da profissão professor estava em curso, tanto no que se refere à imagem do profissional, quanto no que diz respeito às condições de trabalho e a formação.

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho e procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (...) As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que o obrigam a fazer um papel ridículo. (ESTEVE, 1999, p.97)

De acordo com o autor, as transformações sociais abruptas que acompanharam o contexto histórico são responsáveis pelo desajuste do professor neste cenário inusitado. A inadequação do traje é seguida pela fragilização do discurso, que perde o sentido frente à nova plateia constituída.

A partir da década de 60, com o desenvolvimento da teoria do capital humano, a educação passou a ser compreendida como um bem de consumo, algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 2006, p.48) Em consonância,

acentua-se o processo de massificação do ensino¹⁶ que deixou marcas na qualidade do serviço oferecido, visto que, ampliaram as oportunidades de acesso, mas não houve um investimento no ensino. Este processo de massificação provocou a negação da singularidade do aluno na sala de aula e um apelo da quantidade em detrimento da qualidade. Codo (2006, p.71) afirma que, “[...] se ensinou ao povo o caminho da escola, mas não se ofereceu uma verdadeira escola.”. O autor continua dizendo que os cursos criados para atender a demanda que estava fora da escola eram verdadeiros “faz de conta”, pois contavam com uma carga horária reduzida, estrutura física inadequada, má formação profissional etc.

Aliado ao processo de massificação do ensino intensificou-se o processo de feminização da profissão professor, tendo em vista que, em 1950, as mulheres já formavam a maioria do corpo docente das escolas normais¹⁷. Fato que se estendeu para a formação do professor primário e secundário. Como, a mulher ocupava um papel coadjuvante na sociedade, ou seja não tinha poder de decisão no contexto social da época, os cursos de formação do professor (escola normal e pedagogia) foram estruturados seguindo uma lógica mecânica e descontextualizada, sem um olhar crítico sobre a sociedade vigente.

Mas, as consequências da expansão do ensino foram acentuadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram nas últimas décadas. Sobre as implicações dessa mudança social acelerada, Esteve (1999, p.99 a 108) enumera indicadores que refletem os seus efeitos na educação, subdividindo-os em dois grupos: fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem.

No primeiro grupo, o autor salienta os fatores que refletem diretamente sobre a ação do professor na cena da aula e geram tensões na prática pedagógica, a saber: a

¹⁶ Saviani (2006, p.50) afirma que ao longo do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em larga escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

¹⁷ As escolas normais foram criadas no Brasil no final do século XIX para a formação de professores para as “primeiras letras” e correspondia ao secundário. No século XX, este curso passa a substituir o ensino médio e continua preparando professores para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Em 1996, com a Lei n.9.394 impetra-se a formação desses professores em nível superior, com o prazo de 10 anos para esse ajuste. (GATTI, 2010, p.1356)

escassez dos recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

No segundo grupo, o autor destaca os fatores de segunda ordem, estes dizem respeito ao contexto em que se constitui o saber fazer do professor, sendo: o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outros agentes de socialização; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre a educação; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; a menor valorização social do professor e a mudança dos conteúdos curriculares.

Segundo Esteves (1999), os indicadores supracitados desenham as transformações ocorridas nos últimos vinte anos e servem para analisar o hiato que ocorre entre a formação inicial e a preparação do professor para lidar com as situações práticas do ensino.

No Brasil, a partir dos anos 80, entra em curso o processo de redemocratização da sociedade, fenômeno que eclodiu numa mobilização social em torno do discurso pela cidadania, pelo fortalecimento dos sindicatos, pela formação do partido dos trabalhadores. (CODO, 2006, p.184) Efervescência que se estendeu para a educação, acirrando o debate em torno da profissionalização e da formação dos professores e principalmente, da relevância de contemplar a competência político-pedagógica nesses processos. Desta forma, a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, traz, dentre os princípios a valorização dos profissionais da educação escolar, planos de carreira e ingresso, exclusivamente, por concurso público, um avanço advindo da força dos discursos.

Freitas (2002, p.142) postula que se a década anterior ficou marcada pelo reaparecimento do professor como sujeito histórico, senhor de um saber fazer, a década de 90 possibilitou o avanço das “políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70”. Identificada como a “década da educação”, observa-se um retrocesso em relação às propostas da década anterior, uma vez que, com o discurso de uma sociedade globalizada, a ênfase dada a formação do professor tem como cerne as competências técnicas. Em dezembro de 1996, é promulgada a Lei n. 9.394 que legisla sobre a formação do professor da

educação infantil e do ensino fundamental em nível universitário, com um prazo de dez anos para o ajuste. (GATTI, 2010, p.1356)

No prefácio, a segunda edição do livro *Profissão Professor*, Nóvoa (1999, p.7 a 10), usa a imagem do jogo do bridge¹⁸, na qual um dos parceiros ocupa o *lugar do morto*, para explicar o processo de exclusão sofrido pelo professor na década de 90. Pensar a profissão professor traz como imperativo compreender as interfaces desse processo afirma o autor. Para isso, utiliza três triângulos. Em cada um, “dois vértices criam uma relação privilegiada”. No terceiro vértice, encontra-se o professor ocupando o “*lugar do morto*”. Apesar de estar presente no jogo, “[...] a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos.”

O primeiro triângulo, intitulado por Nóvoa de **triângulo pedagógico**, é formado por: professor, aluno e saber. Nele, a relação destacada dá-se no âmbito do *saber* e do *aluno*, fomentada pela ênfase dada na *tecnologização do ensino*, o que favorece, por sua vez, uma desvalorização da relação entre os sujeitos da cena pedagógica. Porém, é impossível denegar as evoluções tecnológicas e o seu uso, afirma o autor, mas faz-se necessário enquadrar o debate em outros moldes.

O **triângulo político** é representado pelo: professor, Estado, pai/comunidade. O autor adverte que há uma tendência do Estado no estreitamento dos laços com pais/comunidades, deslocando os professores para o “*lugar do morto*”. Nos anos 90, com a *privatização do ensino*, observa-se um aprofundamento do ensino como lógica de mercado, buscando regular o trabalho educativo, segundo critérios de eficácia, sem considerar as nuances do fazer pedagógico.

Por último, Nóvoa situa o **triângulo do conhecimento**, no qual coloca em cada vértice: o *saber da experiência*, o *saber da pedagogia* e o *saber das disciplinas*. O autor afirma que, com as práticas de *racionalização do ensino*, o saber do professor tem sido preterido em prol do saber científico, ou seja, o saber da pedagogia e o saber das disciplinas. Assim, o professor assume, mais uma vez, o “*lugar do morto*”.

¹⁸ Segundo Nóvoa (1999, p.7) essa imagem já foi utilizada por Jean Houssaye (Le triabgle pédagogique, 1988)

Os processos de tecnologização¹⁹, privatização e racionalização do ensino, colaboram para o emudecimento do professor, os modelos de regulação da prática e o realce nas técnicas de ensino. Sob a máscara de inovação, este fenômeno favorece uma crescente falta de autonomia do professor, pois denota que este profissional está no jogo, mas não pode intervir e isso concorre para um processo de apagamento do professor-sujeito

Ao usar a mesma metáfora do jogo do bridge, Lacan (1998) ressalta que o analista deve ocupar o *lugar do morto*. Mas, diferentemente da função ocupada pelo professor nos triângulos descritos por Nóvoa, cuja presença/ausência é significativa de um processo de desvalorização do professor como sujeito da ação pedagógica, na partida analítica, o analista deve saber manejar a distribuição das cartas. (LACAN, 1998) Assim, o analista, no reduto de análise, assume o lugar do Sujeito suposto saber (SsS), ou seja diante do paciente o analista assume, um saber suposto, que ele (o analista) precisa sustentar, mesmo sabendo que não tem este saber.

A metáfora do jogo do bridge proposta pelos dois autores: Nóvoa e Lacan, delinea pistas para pensar a posição do professor na cena da aula. Portanto, defende-se aqui, que o professor deve ocupar o lugar do morto, (ciente que é ele que detém e distribui as cartas) não para assumir uma posição apática, como na década de 90, mas para permitir que o sujeito-aluno possa advir e construir o conhecimento. Kupfer (2007, p.100) afirma que “pela via da transferência, o aluno “passará”, por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.” Segundo a autora, esse jogo circundado pelas paredes da sala de aula, ocorre mediante os vieses das relações transferenciais, que por sua vez, convoca o professor a assumir o lugar do SsS. Nesse sentido, o professor diante do aluno, precisará assumir um saber suposto, mesmo compreendendo que o saber que lhe cabe é incompleto, clivado, beirando as bordas de um semi-saber.

¹⁹ Tratando-se do processo de tecnologização do ensino, nos anos 90, apesar de ter sido utilizado como um canto das sereias seduzindo o professor, com um universo de inovações tecnológicas, como se estas por se só fossem resolver os problemas do ensino, é impossível negar o potencial das novas tecnologias e o efeito delas, a depender da forma utilizada, para melhorar a prática do professor.

Mas o que foi escutado e observado nessa pesquisa é que, diferentemente do psicanalista, que se coloca no *lugar do morto* na cena analítica para permitir o sujeito analisante emergir, porém detém as cartas, ou seja, tem um lugar diferenciado nesse processo, o professor ao se colocar nesse lugar, aceita passivamente a denegação de seu lugar e da sua posição junto ao aluno, o que, conseqüentemente, gera distanciamentos com o aprender e com o ensinar. Para dar seguimento a essa reflexão que se encontra no bojo do processo de profissionalização e de formação, é imprescindível discutir o saber fazer do professor, percebendo como o *(des)encanto* enreda o cotidiano da profissão e reverbera-se em afetos de prazer e desprazer.

3.3.1 O saber fazer do professor

Ao analisar a etimologia da palavra professor, originada do latim, vê-se que ela foi derivada do verbo *profiteri*, *pro* quer dizer na frente e *fateri*, “confessar, reconhecer, afirmar que, declarar, publicar.” (CIFALI, 2005, p.86-87) O professor é aquele que se declara conhecedor em uma arte ou ciência e tem a responsabilidade de repassá-la a um número cada vez maior de sujeitos. Este conjunto de conhecimentos adquiridos através da formação pessoal, social e profissional, constitui o *savoir-faire*, o saber fazer do professor. É nessa instância que o sujeito produz “um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras.” (BOURDIEU, 2009, p.87) Estes sistemas estruturantes da prática denominados por Bourdieu (2009) de *habitus* é resultante de experiências vivenciadas ao longo da vida. Neste percurso, atravessado por uma história familiar, escolar e social, o sujeito assimila atitudes, valores, desejos, sonhos e marcas que engendram o saber fazer.

Tardif (2002, p.255 a 269), ao investigar sobre a epistemologia da prática²⁰ do professor, ressalta que os saberes podem ser: *temporais; plurais e heterogêneos personalizados ou situados e carregam as marcas do humano.*

Ao afirmar que os saberes são *temporais*, o autor refere-se ao fato de que estes

²⁰ “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255)

saberes são adquiridos diacronicamente, em diferentes espaços de tempo. Os alunos passam pela formação sem modificar suas crenças anteriores sobre a escola e o ensino, afirma o autor. Destarte, ao inserir-se no mercado de trabalho, o profissional tende a reproduzir na prática, os modelos de professores com os quais tiveram mais aproximação, os que marcaram sua escolaridade. O autor ressalta também que os saberes são temporais, porque estão inscritos na dimensão de uma carreira, na qual estão implicados os processos identitários e de socialização profissional, os acontecimentos e as transformações.

Os saberes são *plurais e heterogêneos* porque são oriundos de diversas fontes, ou seja, vêm das experiências de vida familiar, escolar, cultural, da formação inicial, dos programas curriculares, da troca entre pares, etc. Estes saberes não formam um bloco único em torno de uma mesma disciplina ou de uma concepção de ensino. Além disso, o ato de ensinar requer diferentes objetivos: deixar os alunos atentos, observar aqueles alunos que estão com mais dificuldade, gerenciar a disciplina dos alunos, entre outros.

Os saberes são personalizados porque não se restringem a uma aprendizagem formal, são constituídos a partir das experiências que balizaram a infância, a adolescência, posteriormente, os anos iniciais da profissão. São situados porque só têm funcionalidade real, se utilizados numa situação específica de trabalho.

Tardif (2002, p.267) chama a atenção para o fato de que os saberes profissionais do professor carregam consigo as marcas do humano, ou seja, o objeto de trabalho do professor é o ser humano e, dada a singularidade dos sujeitos, precisará lidar no seu cotidiano com a subjetividade de cada um. Assim, os saberes profissionais também são éticos e emocionais, pois como trabalham com o humano e suas subjetividades, tenderão a gerenciar afetos de prazer e desprazer, promover um ambiente de cooperação, fomentar o desejo de aprender e de desenvolver valores éticos imprescindíveis para a vida em grupo.

Ao refletir sobre os saberes profissionais do professor, observando a complexidade dessa formação, é possível pensar:

As instâncias formadoras estão atentas para o caráter subjetivo que está implícito no saber fazer da profissão professor?

O professor percebe quantas emendas e alinhavos se constituem os seus saberes profissionais?

Como a formação inicial do professor poderia considerar a escuta dos afetos

desses sujeitos que estão constituindo o saber fazer da profissão?

Nóvoa (1999, p.26) anuncia que a formação do professor tem oscilado entre *modelos acadêmicos* (saberes disciplinares e científicos) e *modelos práticos* (saberes da experiência). Segundo o autor, é necessário ultrapassar essa dicotomia, constituindo *modelos profissionais*. Porém, esse novo modelo deve fortalecer a interlocução entre instituições formadoras e escola, fortalecendo a reflexão entre o professor e seus saberes.

Deste modo, a formação do professor tem permitido aumentar a hiância em relação a uma cultura da escuta na escola, ao não tratar esta escuta como conteúdo fundante do trabalho do professor. Tendo em vista que um dos saberes dessa profissão está no saber relacionar-se com o Outro, o professor precisará apreender formas de lidar com estes alunos sujeitos que trazem para a sala de aula uma história, um jeito original, uma fala. Portanto, refletir os saberes necessários a formação do professor requer pensar não só a sua formação inicial e continuada, mas também o percurso que engendrou a matriz desse sujeito que lhe permite conceber um estilo²¹ próprio.

3.3.2 Um estilo de ser professor...

Um estilo é um jeito particular de ser, de estar, de se relacionar. Pensar em estilo remete a originalidade, a um estado de arte... Os versos do poeta ecoando como melodia, a canção deslizando suave e penetrando no ambiente a embalar delírios ou *uma verdadeira peça de teatro*, que, a depender do trabalho do ator, *perturba o repouso dos sentidos, libera o inconsciente comprimido*. (ARTAUD, 1993, p.22)

Mas, tratando-se do estilo do professor, como nomeamos este estado de arte que essa profissão exige? No dizer de Kupfer (2007)

O estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro. [...] 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 sairá um novo estilo, marcado, porém

²¹ Segundo Kupfer (2007, p. 129) estilo pode ser um modo próprio, único de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser.

por aquele de seu professor. KUPFER, 2007, p. 133 e 134)

Nesse sentido, o traço singular de cada professor permitirá a transmissão do conteúdo, de modo que este será apreendido pelo sujeito-aluno, de forma original, em que conteúdo e sujeito misturam-se impregnando no objeto ensinado as marcas desejanter de um estilo próprio de atuar.

Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio. [...] Assim, um estilo cognitivo passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará 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, seus 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, 2007, p.129)

De acordo com a autora, o estilo de um professor será determinante na relação constituída entre o aluno sujeito do seu saber e do seu conhecimento. A voz, a forma, o desejo desse professor, ao transmitir este objeto, reveste o conteúdo ensinado de uma marca inusitada que acompanhará o aluno ao longo de sua vida. Freud (1914), em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, sugere a reflexão acerca das influências do professor sobre o aluno.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (Freud, 1914-1996, p.248)

Ao ler o texto *Um relato autobiográfico* de Freud (1925-1926, p.18-19), observa-se como alguns professores, que ele mesmo destaca, tiveram uma influência determinante em sua formação. É interessante perceber como o próprio Freud fala com admiração e reconhece a importância deles na sua trajetória. Entre eles: Ernst Brucke, (uma referência, por quem Freud nutria uma grande estima) e Charcot (cuja personalidade e metodologia de trabalho foram admiradas por Freud).

Camargo (2006, p. 122) aponta para a paixão do professor pelo saber fazer como um diferencial que marca a vida escolar. A autora enfatiza que um traço semelhante entre estes professores era “a paixão que transpiravam ao falar de seus conteúdos pedagógicos”. Ao fazer o movimento de evocar os professores que marcam amorosamente as lembranças, é possível remeter-se àqueles mais admirados por seus saberes, seu jeito de ensinar, sua forma de ver a vida, e, principalmente, pelo desejo que desvelava a cada encontro, a cada despedida.

Mas como se constrói um estilo de ser professor? Será que os cursos de formação inicial comportam a constituição desse traço identitário, desse modo único de atuar? Camargo (2006, p.124,125) afirma “um estilo é constituído no decorrer da vida de cada sujeito, conforme as vicissitudes de tal forma e não de outra, implicado em saberes (im)possíveis de serem sabidos sobre o desejo, metatransmitidos através da linguagem.”

Nesse percurso, em busca de desvendar o *(des)encanto* do professor na contemporaneidade, debruça-se nesse capítulo sobre o sujeito, o cenário e o ato numa tentativa de compreender como situa-se o professor nesse entremeio de desejo e dor. Para isso, buscamos distinguir o sujeito do *cogito* e o sujeito do *desejo*. Vimos que apesar de paradoxal, o sujeito do inconsciente instaurado por Freud só foi possível existir a partir da premissa instaurada por Descartes *duvido, logo penso*. Este mote estratégico, que elevou o nível das verdades absolutas a Deus permitiu a Freud denominar o inconsciente. Com isso, desvela-se o véu da razão e se tem que caminhar com uma caixa preta cujo conteúdo é desconhecido e constitui o saber não-sabido. `

Em contrapartida, os processos formativos e profissionais do professor foram estruturados seguindo essa racionalidade científica e, o que não se enquadra nessa ordem, é desconsiderado. A lógica da formação passa a ser o saber todo, absoluto, porém, é na prática cotidiana que o professor reconhece a sua impossibilidade de tudo saber. É no ato da aula que o véu da incompletude cai e, então, o sujeito depara-se com a solidão do desamparo que desde os primórdios da sua inserção no mundo o acompanha. Mas, é cá no mundo de agora, de hoje, onde ele (o professor) é convocado a atuar; um mundo instável e controverso, no qual o gozo passou a ser um imperativo em detrimento do desejo. É nesse cenário, contraditório, caótico e partido, que não se ajustam mais as vestes do professor, no qual este profissional precisará construir o seu

saber fazer. É dominado por essa ambigüidade traduzida por afetos de prazer e desprazer, presença e ausência, desejo e sofrimento que as marcas manifestas do *(des)encanto* como uma das faces da angústia surge. Desta maneira, para compreender como essas marcas são constituídas na contemporaneidade se faz necessário balizar o percurso metodológico de pesquisa, delimitar os sujeitos, o *locus* e os dispositivos de pesquisa que serão engendrados, para poder fazer uma escuta atenta dos professores-sujeitos. Espera-se que ao final desse percurso a análise e a interpretação dos dados possam explicitar e apontar novas proposições para o fenômeno estudado.

Capítulo IV

Percurso metodológico da pesquisa



O caminho de Santiago, Espanha, 2009.

O viajante surpreendido pela noite pode cantar alto no escuro para negar seus próprios temores; mas, apesar de tudo isso, não enxergará mais que um palmo adiante do nariz. (FREUD, 1925-1926, p. 99)

4.1 A escolha do objeto

As histórias dos sujeitos são tecidas por muitas escolhas, algumas são mais desprazerosas, estão imersas num corpo de responsabilidade exigindo renúncia, zêlo e constância. Outras, apesar de conterem as mesmas exigências, trazem consigo a leveza e a fruição. Mas, decidir significa optar por um caminho e seguir com um olhar apurado sobre as pedras, os espinhos, os atalhos, o escuro, a beleza e o horizonte que se descortina. Engana-se quem pensa que caminho escolhido é destino conquistado. A escolha é só um detalhe da viagem. Há outras nuances sem as quais a viagem não se concretiza. Assim, a escolha, o destino e o como empreender o percurso são aspectos

fundantes para o caminhante, que, metodologicamente e epistemologicamente, compreendem etapas para nortear cada passo.

Porém, cada escolha dá-se sempre mediante um desejo, que tomará forma a partir de uma história. Tratando-se deste objeto de pesquisa, o desejo está inscrito em uma história familiar de mulheres professoras. As conversas em volta da mesa acabavam por girar em torno de alunos, dos planejamentos, da indisciplina, da correção de atividades, dos causos e dos acontecimentos, envolvendo a escola, o aluno e a relação com os pais. Os dilemas da profissão eram visíveis em cada fala, mas o que ressoava na memória era o brilho no olhar e o orgulho de ser professora. Estas imagens confirmam o pensamento de Lacan: “O desejo do homem é o desejo do Outro”. (1992, p.63) As narrativas dessas mulheres fascinavam e, tal como o esperado, a pesquisadora constituiu-se professora.

Dessa forma, o objeto da pesquisa nomeado *O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade* tem um imbricamento com as experiências vivenciadas e inscritas na cultura, na convivência de um cotidiano circunscrito pela linguagem, pelo desejo. Assim como está enredada pela ambivalência da profissão na contemporaneidade. Desde a primeira experiência como professora, na qual uma classe extremamente difícil, do ponto de vista da indisciplina e aprendizagem, foi delegada a uma recém-formada que esta dualidade se insinua. Ao longo dos anos, apreendendo a profissão, escutava-se e observava-se nas conversas informais entre os pares no recreio, no caminhar pelos corredores ao encontro da sala, ou na hora da saída falas entrecortadas, gestos corporais de afetos prazerosos e desprazerosos em virtude dos desafios postos ao saber fazer. Presenciavam-se situações que inquietavam, cujo desancanto se fazia presentificado na fala e no ato do professor. Por outro lado, também eram vivenciadas situações inusitadas, nas quais o desejo de ensinar investia no aluno o desejo de aprender e a sala de aula pulsava vida.

O objeto de estudo dessa pesquisa foi delimitado no entremeio da escuta romantizada da profissão e na realidade marcada pelos atalhos do cotidiano. A imbricação da pesquisadora nesse processo foi (e continua sendo) uma escolha de vida. Goldenberg (2009, p.45) afirma que “a simples escolha de um objeto já significa um

juízo de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa.”

Portanto, essas experiências balizaram a escolha desse objeto, e, por sua vez, o aprofundamento dele só foi possível devido ao corpo de teóricos referendados. Foi no diálogo com estes autores e sob uma escuta sensível e intervenções valorosas da orientadora, que a pesquisadora pode, enfim, seguir viagem. E, assim, por entre pedras, espinhos, farpas, natureza, vida, morte, beleza, claridade, escuridão... foram construídos aportes teóricos para ancorar esse estudo. Quando o escuro da noite cerceava a visão, o canto alto e forte espantava a solidão. Nesses instantes, mesmo desconhecendo a trilha percorrida, as leituras, as trocas com a orientadora e a escuta dos sujeitos das pesquisas ajudaram a empreender uma pesquisa original, imprimindo uma marca em cada curso, contudo atenta as especificidades do recorte metodológico.

4.2 Desdobramentos do percurso metodológico da pesquisa

Para realizar um percurso, não basta ter tão somente um roteiro, faz-se necessário ir além: escolher os parceiros; conhecer os detalhes; observar e escutar a paisagem, os sujeitos e os sinais; atentar para as intempéries e encantar-se com o campo descampado... Estes são alguns dos muitos desdobramentos de um percurso. Desdobramentos que precisam ser considerados tendo em vista as subjetividades dos sujeitos imbricados no processo de pesquisa.

No dizer de Gatti (2010, p.43), “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.”

Sendo assim, método vai muito além do que um conjunto de normas que devem ser rigorosamente seguidas. É a maneira de produzir conhecimento, e refere-se mais estritamente como foram desdobradas as etapas do percurso. Está enredado pelo desejo do pesquisador. Desejo que é marca estruturante, constituído pela hiância que bordejia a subjetividade. Então, o processo de escolha de um percurso metodológico tem implicação direta com o pesquisador e o objeto investigado, que, por sua vez, está intimamente ligado com os sujeitos, o *locus* e os instrumentos de coleta de dados. É nessa trilha que a pesquisa é construída.

Para refletir o conceito de conhecimento, convocam-se as palavras de Saviani (2005) quando afirma:

Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, [...] um claro-escuro, misto de verdade e erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. [...] Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é o conhecimento metódico e sistematizado. (SAVIANI, 2005, p.15)

Destarte, a tríade formada pela *doxa*, *sofia* e *episteme* permite ao homem superar seus limites empreendendo avanços no campo do conhecimento científico, pois este conhecimento é produto das relações do homem e da mulher com o Outro e com a natureza no desejo de apreender o mundo que o cerca. É nessa relação dialógica entre a *doxa*, *Sofia* e *episteme* que o conhecimento científico deve ser construído.

Na modernidade, o conhecimento científico assume a sua função hegemônica, legitimada pelos pressupostos teóricos do paradigma positivista²², conhecer é quantificar, dividir e classificar (SANTOS, 2005).

À medida que este modelo é transposto para as pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Sociais, surgiam lacunas visto que este modelo quantitativo conflitava com o caráter subjetivo dos fenômenos sociais e a dificuldade de se estabelecer, nesse âmbito, leis universais. Os cientistas logo perceberam a ineficiência desses critérios para a investigação dos fenômenos sociais (SEVERINO, 2007), desenhando o surgimento da abordagem qualitativa na pesquisa, remontada por volta do século XVIII e XIX.

Gatti e André (2010, p.29) destacam que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” Nesse sentido descrito pelas autoras, essa abordagem possibilita investigar o sujeito considerando o seu contexto, as suas subjetividades, as suas representações e os seus atos.

O desenvolvimento da abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa promoveu um grande avanço nas investigações na área da Educação, isto porque, além

²² O positivismo é uma expressão da filosofia moderna que, como o próprio nome o diz, entende que o sujeito “põe” o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos. Entende que o mundo é aquilo que ele se mostra fenomenalmente, a apreensão de seus fenômenos sendo feita através de uma experiência controlada, da qual são eliminadas as interferências qualitativas. Daí a única forma segura de conhecimento ser aquela praticada pela ciência, que dispõe de instrumentos técnicos aptos a superar as limitações subjetivas da percepção. (SEVERINO, 2007, p.109)

de possibilitar o debate acerca da realidade educacional, permitiu uma maior proximidade entre pesquisador e sujeitos pesquisados, implicando um maior compromisso com o contexto investigado. (GATTI e ANDRÉ, 2007)

Segundo Gatti e André (2007), a abordagem qualitativa tem suas raízes na Fenomenologia, que se subdivide em várias acepções, tais como: o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, os Estudos Culturais e a Etnografia. Essas metodologias têm em comum a possibilidade de explorar o sujeito em seus contextos e em suas redes relacionais, percebendo as representações e significados das experiências cotidianas.

Galeffi (2009, p.36) ressalta que “[...] não pode haver nas pesquisas qualitativas um termo final último formulado como modelo preciso, porque tudo o que é qualidade é sempre resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas”. A crença das verdades absolutas, aferidas por um rigor construído em torno da mensuração dos dados, de forma neutra, numa relação de causa e efeito, não se enquadra mais numa pesquisa de abordagem qualitativa.

Na gênese das Ciências Humanas, há a emergência de fatores complexos que passam a ocupar a atenção de estudiosos em frentes diversas. “[...] A psicanálise de Freud desponta no final do século como uma alternativa terapêutica surpreendente, desveladora de uma subjetividade marcada por estruturas profundas configuradas na tensão entre desejo e lei.” (GALEFFI, 2009, p.48)

Tendo em vista que o objeto desse estudo é *O (des)encanto como angústia manifesta na contemporaneidade*, esse fenômeno inscreve-se na dimensão do saber fazer do professor, que se dá na interação com aluno, pais, gestores, pares e com o cenário social. A especificidade desse estudo, no qual está em jogo múltiplas variáveis, que dizem respeito à problemática de âmbito social e individual, contempla os aspectos subjetivos do sujeito, encontra, nessa pesquisa um aporte na psicanálise.

Desse modo, esta investigação tem como metodologia a abordagem qualitativa, porque o fenômeno estudado possibilitará o entendimento e a interpretação das ações dos sujeitos implicados em seus contextos. Neste percurso metodológico, optou-se pelo Estudo de Caso como fio condutor desses passos, dada a possibilidade de poder conhecer e tentar compreender um fenômeno particular, conseqüente de um contexto social complexo.

Yin (2005, p.32) afirma que o Estudo de Caso “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Baseando-se nos estudos de Merriam (1988) como referência, André (2010, p.17-18) destaca quatro características essenciais num Estudo de Caso qualitativo: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução.

A primeira característica, diz respeito ao caráter particular do fenômeno estudado. A segunda, enfatiza que o estudo de caso deve descrever o fenômeno de forma pormenorizada, tendo em vista as inúmeras variáveis e as especificidades de seus dados que podem ser expressas em palavras, imagens, citações literais e figuras literárias. Em seguida, a Heurística afirma o estudo de caso como uma possibilidade de explicar, de clarificar o fenômeno estudado, dando passos na sua compreensão e, por fim, a *Indução* que contempla a lógica indutiva (grande parte) e compreende a descoberta de novas relações e apropriações dos fenômenos investigados.

O Estudo de Caso enquadra-se nesse percurso metodológico, porque o fenômeno estudado faz um recorte de uma questão social complexa, contextualizando um dado momento histórico e inscreve-se nas características supracitadas. Sendo assim, o percurso trilhado permitiu compreender o (des)encanto do professor como angústia anunciada na contemporaneidade, bem como delineia novas proposições para aguçar o debate em torno do lugar e posição do professor-sujeito.

4.2.1 Sujeitos da pesquisa

Convocar os parceiros do percurso, talvez tenha sido o maior dilema dessa pesquisa. Isto porque o objeto remete a dialogar sobre temas que, de certa maneira, expõem o saber fazer do professor, remexem em escolhas circunscritas em outro período da vida do sujeito e dizem respeito à subjetividade. Tendo como critério principal para a escolha dos parceiros o desejo, a pesquisadora procurou mostrar a relevância da temática. Para isso, explicitou os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos que iria ser utilizado. Esses momentos foram essenciais para instaurar uma relação de confiança entre pesquisadora e professores-sujeitos. No princípio, eles ficaram meio desconfiados, porém, aos poucos, a frieza dos primeiros encontros foi se dissolvendo e um clima mais amistoso foi criado.

Outro critério para a seleção dos sujeitos foi que deveriam ser parte do quadro de professores da rede municipal, além de atuar na unidade escolar escolhida para a pesquisa. Esse foi um ponto importante, visto que alguns professores dessa escola eram estagiários, que estavam ocupando a função de professor substituto, ou seja, eram estudantes da graduação, contratados para tirar a licença de outro professor, enfim não eram efetivos da rede. Desse modo, foram selecionados os seguintes sujeitos:

	Sexo	Formação inicial	Tempo na rede municipal	Disciplina que leciona
Sujeito A	F	Instituição pública	8 anos	História
Sujeito B	M	Instituição particular	5 anos	Matemática
Sujeito C	F	Instituição particular	16 anos	Artes
Sujeito D	F	Instituição particular	11 anos	Geografia
Sujeito E	M	Instituição particular	15 anos	Língua Portuguesa
Sujeito F	F	Instituição particular	16 anos	Língua Portuguesa

Dos seis sujeitos convidados para participar da pesquisa, um denegou da entrevista e dois não compareceram as conversações. Não foi possível concretizar a entrevista com o Sujeito F, que já havia participado das observações e das conversações. Quando recebeu o convite, o Sujeito F já havia mostrado uma certa ressalva para participar desse momento. A pesquisadora procurou agendar um horário, que melhor se adequasse a disponibilidade do sujeito, o qual sugeriu a entrevista, no turno oposto, sendo marcado, então, o horário das 18h e 30 min, no *Locus* da pesquisa, onde trabalha no segmento do SEJA. Porém, ele não compareceu e, depois de algum tempo, ligou para a vice-diretora dizendo que não poderia fazer-se presente, porque estava com pressão alta. Na segunda vez em que agendou, novamente no horário das 18h e 30 min, no *Locus*, o Sujeito F não compareceu, alegando também não estar bem de saúde. O curioso é que nesse mesmo dia, tínhamos falado ao telefone confirmando o encontro.

4.2.2 Locus da pesquisa

O *locus* da pesquisa é uma escola da rede municipal, localizada num bairro popular da cidade de Salvador, sendo a clientela composta por alunos de baixa renda, cujos pais vivem do mercado informal. A instituição tem em torno de 1167 alunos, distribuídos em três turnos. Para atender esses alunos a escola conta com 33 professores efetivos e quatro estagiários, que estão desenvolvendo a função de professor substituto.

No turno matutino, a escola atende ao ensino fundamental II, sendo o corpo discente formado por alunos do 6º ao 9º ano, sendo assim distribuídos: duas classes do 6º ano, três classes do 7º ano, duas classes do 8º ano e duas classes do 9º ano, mais duas classes do 5º ano do ensino fundamental I. No turno vespertino, concentra-se o ensino fundamental I, sendo atendidas onze classes e no noturno, atende-se ao Seja I e II (Segmento de Ensino de Jovens e Adultos).

Esta Unidade Escolar é considerada de grande porte para a rede municipal, dispõe de prédio próprio, contando com onze salas de aula, sendo 03 no térreo e 8 no primeiro andar; uma sala da direção; uma sala de professor acoplada com a secretaria, copa e banheiro masculino e feminino para professores; cozinha; um laboratório de informática (ainda não está em funcionamento, pois os computadores não foram montados); uma sala para arquivo morto; um depósito de merenda; um depósito de materiais didáticos; cozinha e banheiro feminino e masculino para os alunos; área livre coberta e quadra descoberta na área externa no térreo.

O Projeto Político Pedagógico é fundamentado na perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento, tendo como teóricos Vygotsky, Piaget e Wallon, seguindo as diretrizes pedagógicas da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Nesse sentido, o PPP traz como objetivo central desenvolver uma cultura pedagógica, buscando formar um sujeito reflexivo, questionador e crítico que possa exercitar a sua criatividade a favor da construção do conhecimento.

A Unidade escolar traz como valores principais: participação e trabalho em grupo; respeito, excelência e valorização da pessoa do aluno, criatividade, responsabilidade e solidariedade.

A metodologia adotada pela unidade escolar para sistematizar a sua prática pedagógica parte da experiência do aluno e da busca para construção do conhecimento. Para isso, a escola elenca alguns critérios, entre eles, destacam-se: a dimensão ética e política, aliadas ao processo de formação; os conteúdos escolares abordados de forma contextualizada e significativa; as atividades educacionais devem ser realizadas de

forma diversificadas e problematizadoras e a avaliação deve ser contínua, numa permanente ação diagnóstica, formativa e somativa. O Projeto Político Pedagógico ressalta também na organização curricular da escola o currículo interdisciplinar e globalizado.

4.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados é um momento extremamente relevante da pesquisa, pois é nela que o pesquisador adquirirá informações que servirão de base para a realização da pesquisa, por isso devem estar alinhadas com os métodos e os paradigmas epistemológicos adotados.

Os procedimentos de coletas de dados adotados foram:

4.2.3.1 Observação

A observação é um instrumento muito relevante para a pesquisa, pois permite o registro dos fatos através de um olhar e de uma escuta atenta e criteriosa.

Segundo Yin (2005), as observações podem ser formais e informais e podem fornecer informações singulares sobre o objeto em estudo. As evidências das observações em sala de aula, nos corredores e na hora do intervalo serão preponderantes para perceber as rubricas nas faces, na fala, no andar, no comunicar, no relacionar-se, nos gestos manifestos do professor-sujeito pelo seu saber fazer.

Os professores-sujeitos foram observados na sala de aula e no ambiente escolar durante três meses, perfazendo o total de 40 horas. Em sala de aula, foi registrado a implicação do professor com a disciplina ensinada, as relações de transferência entre professor e aluno, o desejo de ensinar e de aprender, a autoridade pedagógica, cenas de encanto e desencanto, entre outros. (roteiro em anexo) Observou-se também como ele se relaciona com seus pares, gestores e funcionários, buscando nas falas, silêncios, posicionamento corporal, expressões faciais, queixas, reticências e tropeços, marcas que pudessem demonstrar o encanto e desencanto pela profissão.

4.2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Segundo Szymanski (2008, p.12) “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, onde estão em jogo as

percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Nesse sentido, a entrevista é antes de tudo um encontro de sujeitos, cujo fio condutor dessa relação é o fenômeno estudado que se enreda com a subjetividade de entrevistado e entrevistador. O pesquisador escuta a partir dos recortes que fez, direcionando a situação para atingir os objetivos traçados pela pesquisa. O entrevistado tem um saber desejado pelo pesquisador, porém, essa fala esbarra no semi-dizer²³. É nessa fala recortada pela linguagem, carregada por afetos e subjetividades, que o pesquisador deverá se debruçar. Nesse sentido, a fala constitui-se uma fonte extremamente relevante, pois permite ao pesquisador registrar aspectos singulares do fenômeno pesquisado. Na entrevista semiestruturada nomeada por Szymanski (2008) de semidirigida não há um roteiro fechado, mas os objetivos e as informações que se deseja obter, devem ser clarificados para que possa haver um melhor aproveitamento do material coletado.

A entrevista foi realizada na sala de professores, e na sala de aula. Antes de começar a gravação, a pesquisadora buscou propiciar um ambiente acolhedor, explicou os passos do procedimento para o entrevistado e o roteiro (em anexo) a ser seguido, no intuito de que ele pudesse compreender o sentido da entrevista, que posteriormente seria transcrita. Como parte integrante da entrevista, foi entregue aos sujeitos um documento que continha duas imagens, eles escolheram uma delas e colocaram por escrito suas impressões. (em anexo)

4.2.3.3 Conversações

As Conversações são um dispositivo de pesquisa utilizado com o objetivo de possibilitar a palavra aos sujeitos, numa situação de grupo. Segundo Miranda (2010, p.157) “[...] esse dispositivo é uma extensão do método de associação livre de Freud (1894), técnica fundamental na Psicanálise.” Miller (2003) define conversações como “uma associação livre coletivizada, na medida em que não somos donos dos

²³ No Seminário 17, Lacan (1967-1970/1992 p.53) vai dizer que a verdade só pode ser acessível por um semidizer, pois não pode ser inteiramente dita.

significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz” (MILLER, 2003, apud MIRANDA, 2010, p. 157).

Sendo uma pesquisa do âmbito de mestrado, o sentido utilizado aqui não foi intervencionista, mas de recolher dados para ajudar a desvelar o fenômeno estudado. Desse modo, a intenção do uso desse dispositivo nessa pesquisa, foi viabilizar um encontro entre pares, para que pudesse estabelecer um diálogo sobre o objeto em questão, constituindo uma oportunidade relevante para perceber como o dizer de um sujeito impactava no outro, assim como o seu avesso.

Portanto, as Conversações foram realizadas tendo os seguintes critérios:

- ❖ Explicar o objetivo das conversações para o grupo;
- ❖ Permitir que os sujeitos falassem livremente sobre o objeto;
- ❖ Utilizar duas músicas para aquecer o início das conversações;
- ❖ Intervir o mínimo possível para dar prioridade às falas dos sujeitos.

4.3 Análise da fala simbólica e velada

Entre o que eu digo e o que eu calo

Existo? Quem é que me vê?

(PESSOA, 1980)

Os versos do poeta, bem poderiam ter sido proferidos pelo professor-sujeito que fez parte dessa investigação, posto que os vários instrumentos selecionados para acompanhar o percurso metodológico dessa pesquisa buscaram escutar não só a fala, simbolizada em palavras, mas, sobretudo, os ditos que ficaram por dizer, velados sob um véu, que é usado como fronteira para delimitar o que deve ser dito e visto. Porém, o véu não é de todo fechado, seu tecido é composto de minúsculos furos, dos quais saíram ruídos, torções, gestos, reticências... e silêncios que muito disseram e ajudaram na escansão do objeto investigado.

Mas, qual a função do pesquisador? Talvez fosse oportuno relatar diferentes pontos de vista para chegar a uma ou várias conclusões. Todavia, a pergunta do poeta,

de certa forma desvela a resposta, defendida nesse estudo. A função do pesquisador não é tão somente estudar o fenômeno e juntar evidências, mas também possibilitar visibilidade, escuta e construção de sentido desse fenômeno, para si e para o Outro. Sendo assim, o pesquisador precisa lançar mão de diversas formas de racionalidades e refinar a sua sensibilidade, para que o seu olhar e sua escuta, mesmo sabendo-se clivados, possam trazer a tona o sujeito e seu entorno, em suas múltiplas dimensões, compondo assim um corpo teórico que possa apreender o universo estudado.

Após a observação e a escuta dos sujeitos no campo empírico, é chegada à hora de imergir na análise dos dados coletados, para que os discursos possam ser interpretados e reunidos em categorias tendo, como aporte teórico, a Análise do Discurso de Vertente Francesa.

O discurso inscreve-se como uma prática social, pois está no âmbito da mediação, só podendo ser analisado a partir de um contexto. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p.172), “o discurso é assumido em um interdiscurso. O discurso não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho.” Desse modo, pode-se afirmar que cada gênero de discurso está inserido em instâncias discursivas diferenciadas, com regulações e encadeamentos próprios.

A análise de discurso refere-se a uma multiplicidade de enfoques no estudo de textos, sustentados a partir de diferentes aportes teóricos. Nessa pesquisa, será aplicada a Análise do Discurso de Vertente Francesa, que insurge na interseção de um conjunto de saberes das Ciências Sociais, e tem como pressupostos o materialismo histórico, a linguagem e a psicanálise.

A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre linguagem e sua exterioridade constitutiva. Levando sua crítica até o limite de mostrar que o recorte de constituição dessas disciplinas que constituem essa separação necessária e se constituem nela é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção de *materialidade*, seja linguística seja histórica, fazendo aparecer uma outra noção de ideologia, possível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. (ORLANDI, 2004, p.23)

Portanto, de acordo com o autor, os discursos inscrevem-se em diferentes contextos, e constituem-se sob a mediação da linguagem como prática social. Assim, faz-se necessário ressaltar a fala como “[...] ação que transforma que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo.” (ORLANDI, 2004, p,28) Porém o dizer, esbarra-se na incompletude da linguagem e é nesse viés que sujeito e sentido constituem-se.

[...] Devemos lembrar que a teoria que interessa à análise de discurso não se alinha no paradigma da epistemologia positivista mas no da histórica, e, em relação a esta, no da descontinuidade, suprimindo, com efeito, a separação entre objeto/sujeito, exterioridade/interioridade, concreto/abstrato, origem/filiação, evolução/produção, etc. (ORLANDI, 2004, p.36)

O autor afirma que a análise do discurso está aportada ao paradigma da epistemologia histórica, ressaltando as descontinuidades do processo em vez de se ater a visão dicotômica difundida pelo positivismo.

Ao analisar-se o *(des)encanto* do professor enquanto angústia manifesta na contemporaneidade, sob a luz da AD de Vertente Francesa, busca-se emergir não só nas falas, mas nos silêncios, nas pausas, nas reticências, no gestual, assim como na historicidade desse professor-sujeito presentificada em seu discurso, no entorno e na conjuntura social. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados como: a observação, a entrevista e as conversações foram suportes aplicados para que a partir deles emergissem as categorias que permitiram desvelar o fenômeno. Espera-se que, ao concluir essa trilha, outros novos percursos sejam engendrados e permitam novas leituras para o *(des)encanto* do professor como angústia manifesta na contemporaneidade.

Nesse sentido, a etapa de investigação nomeada, **A análise da fala simbólica e velada**, constituiu uma (de)composição dos três momentos em que foram coletados os dados da pesquisa. Após três meses entre idas e vindas no *locus*, uma escola da rede municipal de Salvador-BA. Das manhãs de julho a outubro, os sujeitos foram escutados e observados atentamente na sala de aula, nos intervalos, em atividades diversificadas, assim como no contexto em que desenvolve o seu saber fazer. Esse processo desvelou um leque de questões que dariam para desenvolver outros estudos, também demandou fazer escolhas e recortes que justificassem o objeto em estudo.

A análise que se segue foi engendrada no âmbito desse olhar e dessa escuta, que, como foi dito, é clivada, isto é, partida, dividida, pois por mais que pesquisador e objeto estejam enlaçados por um corpo teórico, por objetivos e uma metodologia investigativa, nesse se presentifica a subjetividade do próprio pesquisador, trazendo experiências, histórias de vida, afetos e desejos circunscritos numa temporalidade.

Após a conclusão da coleta de dados, seguiu-se a leitura criteriosa do material. Esse momento foi valioso para revisar e conferir o que foi visto a olho nu. Em seguida, foi realizada uma leitura com os registros das observações, nas quais foram sublinhados com marcadores coloridos pontos relevantes e recorrentes. Destes pontos, emergiram as categorias descritivas nesse instrumento.

Esse foi um material muito significativo, pois foram feitas em torno de quarenta horas de observações nos espaços da escola. Nota-se que a observação passa pelo instante de ver/escutar e de não desejar ver/escutar, mas, mesmo assim, a pesquisadora pensa que fez um exercício intelectual intenso e assegura para o leitor uma mostra singular desse processo.

4.3.1 Categorias descritivas das observações

O movimento de adentrar na sala de aula, reduto sagrado do professor, para observar o seu saber fazer foi fundante para essa investigação, isto porque esse espaço é tomado por acontecimentos originais como: sonhos, desejos, faltas, frustrações, afetos e conquistas que dizem respeito aos sujeitos. Além disso, na cena da aula, entram em jogo também os conteúdos inconscientes, que configuram as relações transferenciais entre professor e aluno.

Para realizar as observações, foram criados alguns critérios. O primeiro foi não interferir no andamento da aula, pois o distanciamento favorece ao exercício do olhar do pesquisador. O segundo critério foi descrever e anotar falas e acontecimentos que tivessem articulados com o objeto da pesquisa, porém, muitas vezes, o olhar do pesquisador era capturado por uma ou outra situação que escapava ao objeto investigado, dado a riqueza da cena pedagógica.

Apesar de as observações terem um roteiro (em anexo) em que previa alguns tópicos direcionados ao objeto para serem pontuados, as anotações transcorreram

livremente, posteriormente, as informações eram inseridas nesse roteiro. Por fim, o último critério foi observar os sujeitos em classes diferentes. Um procedimento necessário porque possibilitou apreender o estilo do professor e como o perfil das classes poderiam influenciar ou não no manejo da aula. Anteriormente, no primeiro contato com os sujeitos, além de se apresentar em linhas gerais, a pesquisadora combinou o horário, o tempo e o local em que iria ficar na sala de aula. Na oportunidade, explicou para os sujeitos que se acomodando numa cadeira, na parte detrás da sala de aula, teria uma visão panorâmica do ambiente.

O acolhimento dos sujeitos e dos alunos se deu de forma diferenciada. É importante salientar, que nesses encontros somente dois sujeitos pediram que a pesquisadora se apresentasse para os alunos. Alguns professores ficavam mais tensos, (pelo menos no primeiro instante) preocupados, outros mais descontraídos e mais receptivos. Os alunos comportaram-se da mesma maneira. Alguns olhavam desconfiados, outros queriam chamar a atenção, já outros tantos eram indiferentes a presença estranha. Assim, as categorias descritivas emergiram a partir dessas anotações, não só do que foi dito, mas, sobretudo, do que não foi verbalizado em palavras, do que ficou por dizer, dos olhares enviesados, dos gestos, do emaranhado de falas que a primeira impressão nada dizem, mas que estão permeadas de significância.

As letras que se seguem representam uma tentativa de agrupamento dos registros dessas observações, um dispositivo fundante para responder às questões norteadoras dessa pesquisa. Nesse sentido, observou-se a ambiência da sala; a mediação pedagógica; o discurso do professor; o discurso do aluno; a autoridade pedagógica; a relação professor-aluno e cena de (des)encanto. Dessas observações, constituíram-se as seguintes categorias descritivas:

a) O ruído da escola e seu entorno

O ruído da escola foi algo que chamou atenção durante o tempo em que transcorreram as observações. A escola é estruturada em térreo e primeiro andar. No térreo, estão, de um lado; duas salas bem próximas ao pátio e a quadra e do outro lado ficam a cozinha, os banheiros, a sala de informática, a sala de professores, a diretoria e mais duas salas. A quadra atravessa esse dois lados, de modo que os sons advindos das brincadeiras dos alunos e o bater da bola acompanha o movimento da escola. No

entanto, quem sofre mais com o ruído são as duas salas que ficam embaixo, porque também estão muito próximas da rua.

Na parte superior, ficam as outras salas de aula e elas, sem exceção, sofrem com o ruído ensurdecido das variantes citadas acima. Assim, como o ruído da escola e seu entorno dificultavam o trabalho pedagógico, esse foi um ponto evidenciado nas observações.

Numa das turmas em que um dos sujeitos dava aula, o barulho na área externa era tão grande que ele precisava levantar e fechar a janela. Contudo, mesmo assim, não adiantava, visto que o ambiente era confuso, até para aqueles que desejavam produzir. Os ruídos externos e internos ganhavam espaço na sala abafando a fala do professor que ficava cada vez mais inaudível. (Sujeito B)

Nos registros feitos nas turmas do Sujeito C, o som da parte externa incomodava ao ponto da professora precisar levantar-se e dirigir-se até a porta da sala para solicitar silêncio aos alunos que estavam brincando, sem aula, no pátio externo.

Nas observações feitas aos outros sujeitos também os ruídos externos foram uma constante no processo pedagógico. Ficou claro que esses ruídos interferem não só na ambiência da aula, criando um clima desconfortável para o trabalho, como também na agitação dos alunos e na mediação pedagógica. Nesse sentido, foi observado que o perfil da turma e o manejo do professor faziam diferença no enfrentamento desse problema, pois os ruídos se constituem num dilema nessa unidade escolar, e a solução para a questão requer um investimento em infraestrutura que independe do professor.

b) Fala e escuta clivada

Outra categoria que emergiu das observações realizadas em classe foi a fala e escuta clivada na ambiência da sala de aula. Os registros feitos mostraram que esta é uma questão comum a esse grupo de professores, mesmo entre aqueles que dispõem de uma maior proximidade e transferência com o aluno.

A entrada do professor na sala de aula é um indicativo dessa categoria. Alguns entram em silêncio e se dirigem ao quadro, outros chegam logo sinalizando o que desejam. Durante esses momentos, não foi registrado nenhum cumprimento. Em algumas turmas, os alunos entravam na sala correndo, empurrando uns aos outros.

Numa das aulas do Sujeito D, ele chegou e a confusão na entrada foi tamanha que aguardou os alunos entrarem na sala, assim que entraram disse: “Cadê aquela arrumadinha tradicional da sala?” (Sujeito D) Em outra circunstância, com uma outra turma, o Sujeito D entra na sala e, como só tem 4 a 5 alunos, perguntou aos alunos: “Cadê esse povo?”(Sujeito D) Os alunos, foram chegando aos poucos, até pouco antes de terminar a aula entraram alunos na sala.

O que chama atenção é a escolha da palavra para acolher o aluno antes de dar início às atividades. É como se essa etapa, em algum momento, tivesse sido alijada do saber fazer. Mesmo nas situações nas quais existe uma maior aproximação entre professor e aluno, essa parece ser uma realidade que se inscreve, como no caso do Sujeito A, que inicia a aula orientando sobre as atividades que precisam ser feitas. Ele aproveita esse momento para enfatizar uma consigna ou um combinado anterior:

“Quem chegar atrasado ou faltar tem que pegar as atividades com os colegas.”
(Sujeito A)

Porém um fato impactante foi como um dos sujeitos adentrou a sala, numa determinada turma. Ainda andando, sem sequer ter atingido a sua mesa, verbalizou:

“Sinto muito, mas hoje foi zero para 99% da turma. Estou aberto para que vocês possam se manifestar.” (Sujeito C)

A expressão facial da professora não mostrava que estava sentindo e nem tampouco que estava disponível para uma escuta do aluno, pois quando um aluno responde que não sabia que era prova, alegando estar sem o material, ela diz, diz que naquele dia era aula de Artes e pergunta se ele havia trazido o material da disciplina. O aluno responde balançando a cabeça com um aceno denegativo, então a professora retoma a conversa com o aluno dizendo: “Seja honesto, com material você fazia alguma coisa?” (Sujeito C) A resposta do aluno frente a interrogação foi rápida e direta, ele olha nos olhos da professora e afirma com expressão séria, sem vacilar: “Com material eu fazia sim.” (aluno) A professora desconversa e, então, fala que sempre tem dois, três alunos que trazem material e o resto não trazem. Dessa forma, evita a continuidade do confronto com o aluno.

Mas não é só na entrada que a fala e a escuta estão clivadas, ao longo da aula, esse fenômeno vai ficando cada vez mais evidente, a própria participação dos alunos é um exemplo disso. Percebeu-se como os alunos perguntam pouco sobre o conteúdo transmitido durante as aulas. A fala é monopolizada pelo professor, porém não foi observado que o aluno tivesse interesse em mudar essa situação. O que se notou foi a intensa necessidade que tinham de conversar uns com os outros. Dava a impressão, para o observador daquela cena, que esses artifícios eram utilizados pelos alunos como fuga de um contexto que os incomodava. As falas eram muitas, mas de forma dispersa, falavam para embutir o afeto de desprazer instigado pela aula. A dispersão, as conversas, as brincadeiras, o corpo jogado, o olhar desfocado expressavam os não ditos e o esvaziamento do desejo desse sujeito dividido, cortado, clivado...

c) A ironia tampona o discurso

Nas observações das categorias descritivas, emergiram também uma questão muito recorrente: a ironia²⁴ do professor, como um recurso linguístico utilizado no cotidiano, no trato com o aluno. Notou-se que, quanto mais difícil era a classe, em termos de disciplina, concentração e atitude, mais esse recurso era utilizado pelo professor.

Assim, durante os registros feitos, foram muitas as situações em que o professor respondeu com ironia ao aluno. Às vezes, através da ironia percebia-se a insatisfação sobre o comportamento do aluno:

“Sente na frente amiga, você só quer sentar no fundo.” (Sujeito F)

Em outras situações, a ironia era dita acompanhada de uma expressão de cansaço e desilusão, dava pistas de um estado de desencanto:

“Aluno aqui não está estudando nem na véspera da prova.” (Sujeito C)

Já o Sujeito E, usava a ironia para chamar a atenção sobre o número excessivo de faltas do aluno:

“Você assistiu todas as aulas, então deve está doente!” (Sujeito E)

²⁴ “Modo de dizer alguma coisa para que se entenda o contrário.” (MATTOS, 2005, p. 357)

No caso do Sujeito A, ele usava a ironia para tratar da situação dos alunos, próximos ao final do ano, em relação às notas escolares:

“Enquanto os braços estiverem livres a chance é boa.” (Sujeito A)

Observando os exemplos supracitados e outros encontrados nos registros, observa-se que o uso da ironia do professor é um recurso que tampona um discurso. O que parece desenhar-se nessas imagens é que o sujeito expressa através da ironia seus afetos, suas insatisfações e, até mesmo, seu desencanto com a aprendizagem do aluno por essa via discursiva. A ironia como estilo é interessante, mas até que ponto o aluno entende essa forma de interlocução do professor-sujeito?

d) Relação amódica

Ao observar as relações entre professor e aluno, descobriu-se uma ambivalência muito recorrente nos registros, fato que permitiu eleger mais uma categoria descritiva das observações: a relação amódica entre professor e aluno.

Algumas imagens revelam essa relação de dubiedade entre os sujeitos e seus alunos. Porém ficou evidente nas observações que, a depender da turma, da transferência e da dinâmica do professor, um afeto pode sobrepor ao outro, o que não invalida que o seu inverso venha ocorrer novamente. Numa classe bastante difícil do ponto de vista disciplinar, em um dos momentos observados, percebeu-se que entre professor e aluno parecia haver um código secreto em que a comunicação era feita mais pela via do conteúdo, do que pela fala.

Entretanto, apesar da tensão estabelecida pelas conversas e brincadeiras, o professor convidou um aluno para ir ao quadro. Vendo que o aluno hesitou, ele disse: “Se errar, não tem problema, a gente conserta.” (Sujeito B) O sorriso do aluno indicou que ele compreendeu a mensagem, então levantou e dirigiu-se ao quadro. O professor cumpriu o que prometeu, pois como o aluno não soube a questão, ele ajudou-o a responder.

Nas observações realizadas com outro sujeito, percebeu-se uma relação tensa e hostil entre professor e aluno, indicando que talvez a relação transferencial esteja afirmada pela via dos afetos desprazerosos. As brincadeiras e a dispersão dos estudantes incomodavam tanto a professora que ela se levantou e convidou um aluno que estava

insistentemente interferindo na aula para sair da classe, e, segurando-o pelo braço, o conduziu à diretoria. (Sujeito F) Observando outro professor-sujeito nessa mesma classe, também foi percebido um clima tenso entre professor e aluno. Num dado instante anunciou:

“Venha cá, você quer aula ou quer passear? Olha, eu posso ficar até meio-dia.”
(Sujeito D)

Outra imagem capturada das observações realizadas, ainda nessa mesma classe, mas com outro sujeito, indicativa dessa relação amódica entre professor-aluno, foi quando a professora aproximou-se de uma aluna e falou:

“Cadê X, assim fica difícil.” (Sujeito C)

Em seguida, fala:

“Lavo minhas mãos, é uma coisa simples.” (pega o desenho e mostra para os alunos, Sujeito C)

O Sujeito C está se referindo a falta de interesse e a dispersão dessa aluna e do grupo. Fica visível como a relação entre professor e aluno é marcada pelo distanciamento, pela indiferença e pelo desencanto.

Dos sujeitos observados, dois parecem que conseguem driblar o mal-estar com a questão disciplinar e as condições adversas para instituir uma relação amódica, em que se sobrepõe o afeto prazeroso. Um dos sujeitos dessa pesquisa, nas classes mais desafiadoras, buscava a identificação com o aluno para poder conduzir essa relação, brincava, falava de música, fazia um elogio, enfim procurava aproximar-se dos alunos. (Sujeito A) Observando a relação de um outro sujeito com seus alunos, também foi percebido certa animosidade entre eles, mesmo entre aqueles do fundão, que dão mais trabalho em relação à disciplina. Observou-se que, nas vezes em que o professor precisou intervir tomando alguma medida disciplinar, os alunos acataram o limite imposto com tranquilidade. (Sujeito E)

e) O declínio da autoridade pedagógica

Sendo a autoridade pedagógica uma questão que atravessa o saber fazer do professor, essa foi uma questão que veio a tona nas observações em sala de aula. A

forma de cada professor exercê-la associa-se com o estilo de cada um. Porém, de início, evidenciou-se que algumas classes davam mais trabalho ao professor no exercício da autoridade pedagógica. Nessas salas de aula, o manejo do professor e o respeito dos alunos era uma conquista árdua e diária.

A autoridade pedagógica está atrelada ao saber fazer e como esse professor assume o seu lugar e posição na cena da aula. Por exemplo, foi observado que os sujeitos A e E pareciam dispor de autoridade pedagógica, eles demonstraram isso de várias formas: no diálogo com os alunos durante as aulas; no olhar firme quando precisavam chamar a atenção por algum motivo e na preocupação com os conteúdos. Entretanto, era visível o esforço para que a aula acontecesse, pois foram confrontados muitas vezes pelos alunos.

Em relação aos outros quatro sujeitos observados, essa autoridade, em algumas situações, era declinada. Observou-se o esforço que faziam para persistir e dar encaminhamento a aula. Em determinados momentos, essa autoridade foi conseguida a custo de coerção (Sujeito C), que parece manter o controle da classe, contudo esse controle é tenso, se dá mediante ameaças. Parece não haver momentos de descontração, o sujeito permanece rígido, a ambiência é hostil. Para manter a sala sob seu controle, a professora assume um distanciamento com os alunos e deixa claro quem tem o poder na sala. Mas, em função dessa postura, compromete a sua autoridade, deixando sua liderança fragilizada quando confronta o aluno com hostilidade, devolvendo na mesma moeda uma reação agressiva. Percebe-se que se ressentia com a falta de compromisso, com as brincadeiras e as conversas dos alunos como ficou evidente na situação em que explicou a atividade, de forma bem detalhada e um aluno perguntou: “A gente vai fazer quantas vezes?” A professora olhou para o aluno e viu que ele estava produzindo um texto de outra disciplina, então falou com ar indignado. “Você estava fazendo a redação de Português e não ouviu nada?” (Sujeito C) O aluno retrucou: “Ouvi sim.” A professora então disse: “Ah, então você não entendeu!” (Sujeito C)

Numa outra observação em sala de aula, notou-se a mesma situação descrita acima, ou seja, a professora tenta obter autoridade a custo de ameaça, como ilustra a fala abaixo:

“Vocês só atendem no grito! Quando eu começar a dar dois gritos aqui vocês se incomodam porque vocês só ouvem no grito.” (Sujeito F)

Ou como na outra situação em que retirou o menino da sala e levou-o à direção. Nas duas situações, há o declínio da autoridade; a primeira mediante o grito e a segunda vez mediante a diretora. Pode-se pensar que esse sujeito é o sujeito da lei, mas expressa-se por uma lei tirânica.

Num outro momento, observou-se que o sujeito parece declinar dessa autoridade, quando finge não ver determinadas situações em classe. (Sujeito B) Pouco fala, contudo, sua interlocução é dirigida ao conteúdo, em cima dele que concentra sua libido. Mas, na dinâmica da sala, aconteceram diversas situações conflituosas exigindo do professor uma intervenção mais incisiva, que ficou a desejar.

f) O saber fazer na sala de aula

O saber fazer diz respeito à prática pedagógica do professor-sujeito, é um corpo de saberes que correspondem ao fazer do professor. Sendo assim, desde o ato de planejar, de pensar a aula, de produzir tarefas até a operacionalização, muitas nuances entram em jogo. Dessa forma, essa categoria emergiu nos registros feitos, sendo destacados os seguintes aspectos:

O primeiro está relacionado à didática que se repete de forma incessante em todas as aulas observadas: correção da atividade de casa, conteúdo (quando havia conteúdo novo), exercício, correção coletiva. Durante esse tempo, só foi registrado um trabalho em grupo, mesmo assim, foi para responder ao questionário do livro. A aula se encerrava em: livro, piloto e quadro.

Em segundo lugar, observou-se que o tempo para correção e produção da atividade em classe era bem maior do que o disponível para a explicação do assunto (em alguns casos, essa explicação parece não acontecer.)

Por último, o foco do trabalho pareceu ser a prova, ela era utilizada pelos sujeitos de forma recorrente para diferentes fins, como afirmam as falas abaixo:

“Eu tiro a prova desse questionário.” (Sujeito A)

“Então, vamos fazer assim: X (uma aluna da sala) digita e eu falo com a vice-diretora (a escola não tem coordenadora) e mando para o e-mail da escola para imprimir para todo mundo.” (Sujeito D, passando um questionário para estudar para os alunos se prepararem para a prova)

“Ontem, fizemos alguns exercícios que vão cair na prova e hoje também.” (Sujeito B)

“As notas de vocês foram uma beleza nessa unidade, por causa disso! Em vez de estarem concentrados na tarefa, ficam perturbando os outros.” (Sujeito F)

Nesse sentido, a prova é um tema que está sempre presente no saber fazer dos sujeitos, mesmo quando não é verbalizada, a sua força é realçada com frequência no intuito de demarcar um pseudopoder sobre o aluno. É como se o instrumento prova tomasse o lugar do saber fazer.

g) (In)dignação revelada

No decorrer desse período de observações na sala de aula, uma questão delineou-se entre os sujeitos, a (in)dignação, que nem sempre era dita, mas era demonstrada no jeito de olhar para o aluno, no tom irônico, nas frases ressentidas, no gestual e nas palavras. A (ind)dignação, foi revelada no cotidiano desses sujeitos. Algumas falas simbolizam esse estado:

“Venha cá, você quer aula ou quer passear?” (Sujeito D)

“Se você entrar na sala é para participar. Se não for para participar, é melhor nem entrar.” (Sujeito A)

“X está lá embaixo, B está lá embaixo!” (fala sobre dois alunos ausentes, demonstrando seu desconforto com a ausência deles na sala e a presença no pátio da escola. Sujeito F)

Nesse sentido, a (in)dignação dos sujeitos demandaram essencialmente sobre duas questões que são recíprocas e recorrentes no dizer dos sujeitos dessa pesquisa: a problemática da indisciplina parece estar relacionada com o desinteresse do aluno em aprender. O professor é afetado quando o aluno não presta atenção, ou demonstra pouco (ou nenhum) interesse em participar da aula. Quando isso ocorre, o seu corpo, o seu

olhar e a sua palavra denunciavam o seu desencanto diante dessa situação. E, nesse sentido, o sujeito mostra no seu discurso repulsa vez que, possivelmente, essa indignação esteja ancorada na pulsão de morte.

h) Encanto/desencanto manifestos na sala de aula

Nas observações feitas, o encanto e o desencanto afloraram nos registros e foram percebidos nos discursos e no corpo dos sujeitos de uma forma precisa e clara. Houve muitas as situações nas quais foi possível ver esses dois significantes na cena da aula. Em algumas práticas, o desencanto é mais aparente, em outras o encanto fica mais visível.

Na maioria das situações observadas, o desencanto do professor foi expressado devido à postura dispersa e pouco comprometida do aluno no exercício de sua condição de sujeito aprendente. Numa ocasião, um dos sujeitos notou um determinado aluno que não estava fazendo a atividade proposta e falou: “Você quer pegar seu caderno?” (Sujeito F) Outro aluno respondeu: “Nem caderno ele trouxe para a escola.” O aluno que estava sem caderno rebateu: “Que onda!” A professora fitou o aluno com expressão séria e verbalizou alto: “Pois aqui você não vai ficar não!” (Sujeito F) Dessa forma, a professora conduziu o aluno pela mão, levando-o à direção. (Durante as observações desse sujeito essa cena se repetiu duas vezes em classes distintas) Nesse exemplo, ficou explícito que a situação foi como uma gota caindo num copo que já transbordou a algum tempo, resvalando o desencanto e a angústia do professor-sujeito.

A falta de material pedagógico é utilizada por alguns sujeitos para expressar o desencanto. Numa das observações em classe, a diretora entrou na sala com uma aluna. Ao ver a aluna entrar (50 minutos atrasada) o professor falou indignado: “Ela não trouxe nada!” (Sujeito B) A diretora perguntou a aluna: “Cadê suas coisas?” “A menina levou” (responde a aluna olhando séria e emburrada). A expressão do professor frente a resposta da aluna demonstrou a indignação com a situação vivenciada. Ela sentou e ficou quieta durante toda a aula sem nada fazer. De vez em quando, sua face ensaiava um meio sorriso devido a alguma brincadeira dos alunos. Perna cruzada, mão no queixo, olhava para o professor, (que não lhe dirigiu o olhar no tempo restante da aula), parecendo indagar: *O que queres de mim?* Assim se manteve, durante toda a aula; sem lápis, sem livro, sem caderno, sem desejo, presente/ausente.

Outra cena que marcou no âmbito do desencanto foi numa determinada classe em que um dos sujeitos dava aula e um aluno entrou na sala (já bastante atrasado) e não retirou a mochila das costas. Bem próximo ao final da aula, a professora olhou para o aluno e afirmou: “Com a mochila nas costas...” (Sujeito C) O olhar que acompanhou essa fala foi carregado de significante, parecia dizer: “Você não quer nada mesmo, o meu trabalho está sendo em vão com você”. O olhar de desdém e o silêncio foram a resposta do aluno.

Numa mesma aula, foi possível observar cenas de encanto e desencanto, como na situação vivenciada por outro sujeito dessa pesquisa. (Sujeito A) O desencanto ficou claro quando recolheu os trabalhos de casa, pois dos 29 alunos, apenas 10 entregaram. Em contrapartida, esse lampejo de desencanto dá lugar ao encanto no momento da explicação do assunto ou quando escutou atentamente os alunos.

Várias foram as situações de encanto e desencanto observadas, em cada uma delas, dois pontos emergiram: o primeiro é que esses afetos ambivalentes tendem a se acentuar mais com um cenário desafiador, a falta de infraestrutura, a falta de material; o segundo é que a forma de lidar com esse encanto e desencanto está relacionada com a subjetividade de cada sujeito, com suas histórias individuais, com seus afetos, suas perdas e suas lutas. E essa não é uma questão simples, é uma questão complexa, pois demanda conteúdos inconscientes, inscritos na matriz do sujeito.

O trabalho do professor é estritamente relacional, está fundado nas relações tecidas, no investimento libidinal, em escolhas e afetos constituídos com Outros, que não escolheram estar nesse lugar, foram convocados. Portanto, professor e aluno ao entrarem na sala de aula, trazem consigo expectativas diferenciadas. O professor é um sujeito adulto (supõe-se que seja, isso não quer dizer que seja de fato), que se coloca diante do aluno para ensinar (sabendo-se que nem sempre a escolha da profissão se dá pela via do desejo, mas sim pela necessidade de sobrevivência), entretanto o aluno, nem sempre está disponível para esse aprender, pois está no ambiente escolar não por vontade própria, porém por uma imposição. Além disso, o cenário, a valorização e as condições são fatores que incidem sobre esse saber fazer, gerando expectativas que podem instaurar um estado de encanto e desencanto pela profissão.

4.3.2 Categorias teóricas-interpretativas das observações

A partir da leitura e análise das categorias descritivas das observações foram constituídas às categorias teóricas-interpretativas.

a) Escuta

Falar e escutar fazem parte de uma dialética, na qual o ir e vir se constitui num movimento em que locutor e receptor participam ativamente e trocam de posição, segundo as formações discursivas. Mas, a fala e a escuta pressupõem um semidizer, isto porque a fala não esgota, não é toda. O uso da expressão fala e escuta clivada acontece, pois passa pelo simbólico e esbarra na linguagem.

Por sua vez, Ornellas (2008, p.137) afirma que “[...] para escutar, o sujeito necessita de atenção, além de todos os órgãos de sentidos, escuta também, a ânima, o corpo, o gesto, o cheiro e, essencialmente a subjetividade.” Segundo a autora, o ato de escutar é bem mais profundo do que o de ouvir perpassa pelo corpo, se materializando nos órgãos do sentido e demandando uma sensibilidade para fazer uma escuta cuidadosa das singularidades desse Outro. Por outro lado, falar, afirma Kaufmann (1996), supõe erguer a voz diante do corpo do Outro num espaço suficientemente restrito para que ele o escute e possa, de preferência, responder-lhe. A partir disso, a fala implica um buraco de silêncio em que cada locutor espera em vão a palavra dita que corresponderia a seu desejo.

Desse modo, o ato de falar e o ato de escutar perpassam as relações entre os sujeitos. Tratando-se da sala de aula, essas duas ações se enlaçam enquanto significantes que podem aproximar ou distanciar o aprender e o ensinar. Uma sala de aula, por exemplo, onde a fala é monopolizada por apenas um dos atores do processo, anuncia algumas evidências das relações tecidas nesse ambiente.

As observações dos sujeitos na sala de aula deixaram patente o quanto a escuta e a fala estavam clivadas no ambiente escolar, clivadas no sentido de partidas, desencontradas e, por vezes, desconexas. Algumas cenas ilustraram essas situações. Por exemplo, quando uma professora fala para seus alunos:

“já estamos no final do ano e o meu discurso é o mesmo, desde o início do ano letivo, o teste foi um fracasso.” (Sujeito C)

A forma como essa fala foi emitida, a expressão do olhar, o jeito como jogava o corpo e, principalmente, a impostação da voz, tratava-se de uma fala enviesada por um discurso que se repetia tal um disco de vinil arranhado. A pergunta que emerge é: se o discurso é o mesmo, por que repeti-lo tantas vezes? Uma repetição que não leva a criação, que parece levar ao lugar do nada.

Nas observações, percebeu-se essa clivagem pelo viés do discurso, quando, numa determinada classe, a professora respondeu a uma aluna que solicitou a interferência dela na resolução de um conflito: “Eu não acho graça, um monte de meninos e eu ter que...” (Sujeito D) Ao emitir essa fala sem completar o seu pensamento, fica constituído o efeito de clivagem, pois além de passar uma mensagem incompleta deixa essa função por conta do aluno e não elucida o conflito.

Ao analisar a escuta dessa sala de aula, verificou-se de forma recorrente, o professor se dirigir aos alunos de maneira irônica, a impressão era que a ironia assumia o lugar de um discurso outro que o professor precisaria assumir diante do aluno.

Segundo Sponville (2003, p.236), “[...] toda fala é criação de um discurso pela atualização da linguagem (como faculdade) por meio de uma língua (como sistema convencional e histórico).” Assim, a fala é uma experiência discursiva com a qual o sujeito simboliza, em palavras, a sua forma de enxergar o mundo que o cerca. Esse discurso, por sua vez, não é único, fechado, concluído, ele vai se constituindo, ao longo da vida do sujeito, somando-se as vivências, as escolhas profissionais e afetivas, os encontros e desencontros.

Na obra “Novas Tendências em Análise do Discurso”, Maingueneau (1997) destaca a heterogeneidade dos discursos e apresenta a noção de polifonia. O autor utiliza Ducrot, para dizer que “[...] há polifonia, quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores.” (MAINGUENEAU, 1997, p.76). O autor explica que locutor é o responsável pelo enunciado do discurso, o que não significa necessariamente que seja o autor. Já “[...] os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista.” (Ibidem, p.77)

Maingueneau(1977), afirma que o fenômeno da ironia se inscreve nesse lugar dos enunciadores, ou seja, “[...] o enunciado irônico faz ouvir uma voz diferente da do ‘locutor’, a voz de um ‘enunciador’. Nesse sentido, o locutor verbaliza as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam, indica um distanciamento entre locutor e as palavras. Guirado (1995, p.53), estudiosa da obra de Maingueneau, afirma que esse distanciamento é marcado “[...] por índices linguísticos, gestuais e situacionais.”

Evocando as observações na sala de aula, foi frequente o uso da ironia no discurso do professor, era como se ao usar esse recurso, com tom e gestual diferenciado, o professor (enquanto locutor) não fosse responsável pelo enunciado, como no exemplo, a seguir.

Numa observação em uma classe, a professora, olhou para o aluno e falou: “Diga ai bebezão!” (Sujeito A) Ao observar que o aluno não gostou dessa forma de ser tratado, a professora, utilizou mais uma vez o recurso da ironia: “Mas foi você quem disse que era bebê.” (Sujeito A) Ficou evidenciado que desejava sinalizar ao aluno seu comportamento inadequado em relação aos seus colegas de sala, que já apresentavam uma postura mais concentrada e participativa diante da aula. Em vez de ter uma conversa direta com o aluno, a professora insiste na ironia, no intuito de comunicar seu desejo de ver o aluno assumir uma postura mais comprometida com os estudos. “Aqui só quem é bebê é X (fala o nome do aluno), não é X?” (Sujeito A)

Outros sujeitos também recorreram ao dispositivo irônico quase sempre utilizado para marcar alguma insatisfação com o comportamento do aluno, como na fala em que a aluna perguntou se o exercício seria para a nota e o professor respondeu, com um meio sorriso, expressando cansaço e impaciência: “É uma revisão, filha.” (Sujeito B)

Na outra oportunidade, a ironia é pontuada para delinear um limite para o aluno, sobre o tom que deve ser utilizado para a chamada, pois o aluno respondeu num tom de voz acima do esperado, o professor revida com um tom que resvala a ironia: “Sou surdo não, filho.” (Sujeito B) O filho, utilizado pelo professor no final da frase, assume uma posição dúbia, porque ao mesmo tempo em que este significante se remete a uma pessoa querida, familiar, o sentido e o tom emitido pelo Sujeito B, marcam o seu avesso, ou seja, a insatisfação deste com o grito do aluno.

Por fim, mais um exemplo de ironia, que explicita um dos muitos instantes observados, ocorreu numa turma extremamente difícil quanto à questão disciplinar. Um aluno começou a brincar com um pedaço de madeira simulando um revólver. A professora, ao se deparar com a cena, dirigiu-se ao aluno, tomou o objeto de suas mãos e falou com expressão séria: “Gostei de seu pau.” (Sujeito D, referindo-se ao pedaço de madeira). Essa fala denota, no âmbito do inconsciente, uma carga simbólica falicizada presente no discurso da professora. O significante ‘gostei’ sofre uma torção nessa frase, visto que ficou claro que ocorreu o oposto, ou seja, que a professora além de não ter gostado, ficou apreensiva com a brincadeira do aluno.

A reincidência do uso da ironia pelos sujeitos dessa pesquisa, remete a reflexão sobre o porquê desse fenômeno ser utilizado com tanta assiduidade na sala de aula. Não seria mais simples, comunicar ao aluno, de forma direta e clara, as insatisfações? A impressão que se tem é que o discurso irônico é usado aqui para tamponar um discurso outro que perpassa pelo mal-estar com a profissão professor na contemporaneidade. A partir da observação do discurso desses sujeitos, é possível afirmar que o encanto e o desencanto se presentificam tal como uma Fita de Moebius, pela qual, por meio de uma torção o dentro e o fora, encontram-se formando uma mesma face. Desta forma, na escuta do espaço da sala de aula, também o desencanto e encanto se enlaçam, se encontram e apreendem o saber fazer do professor.

b) Transferência

As observações em sala trouxeram a tona uma questão central da escuta da ambiência pedagógica, a relação entre professor e aluno. Observando os sujeitos atuando com seus alunos, em diferentes classes, registraram-se como os afetos prazerosos e desprazerosos atravessam essas relações, deslocando-se de um extremo ao outro, ao longo de uma aula.

Em 1973, em seu seminário *Mais, ainda*, Lacan empreende o que podemos chamar de um elogio do ódio, e produz o nelologismo “amódio”. O ódio não é querer o mal do outro, destruí-lo; isso seria a agressividade. O ódio, a maldade, é o que cai mal quando se quer o bem do outro e as coisas dão infalivelmente errado, o outro não querendo saber do meu ser sabendo seu bem. (KAUFMANN,1996, p.33)

Sendo assim, a relação amódica entre professor e aluno revela um querer bem, querer-te mal, uma ambiguidade, com a qual, em diferentes contextos, um desses significantes pode assumir o controle com mais frequência, polarizando a relação pedagógica. Na maioria das classes observadas, percebeu-se uma relação tensa e hostil, entre professor e aluno, como é o caso do Sujeito C. Em uma de suas turmas, desde o primeiro momento em que entrou na sala de aula, um estado apreensivo foi estabelecido, ficou claro que a relação entre ele e seus alunos, perpassava por um fio tênue, quase invisível, que aumentava na medida em que a aula prosseguia. Era como se professor-aluno estivessem numa grande batalha, na qual cada um ocupava um lado diferente do ringue.

Na psicanálise, as relações entre professor e aluno constituem um campo nomeado de transferencial, no qual se estruturam as condições para o ensinar e o aprender (KUPFER, 2007). Aluno e professor sendo sujeitos do desejo podem, através do fenômeno da transferência, reeditar para o presente afetos vivenciados com seus protótipos originais.

Que são transferências? São novas edições, ou fac-similes dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto, essa particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente. (FREUD, 1905, p.113)

Então, uma relação permeada por conflitos e hostilidade com o pai, por exemplo, pode ser reeditada pelo aluno no contexto presente, através de um tratamento pouco amável e agressivo com o seu professor. Por outro lado, estas relações primevas podem ter se estabelecido por sentimentos afetuosos, evidenciando um ambiente familiar estável e seguro. Tal configuração pode ser reimpressa, atualizada para a sala de aula, ou seja, o sujeito pode desenvolver uma relação de transferência com o professor a partir desse mecanismo. Em outras situações, a transferência parece estar afirmada de forma amorosa, a fala de uma aluna direcionada ao professor demonstra este afeto:

“Você é tão legal, se não fosse professor de Português seria o melhor do mundo. Eu amo você professor!” (aluna)

O professor olha para a aluna dá um sorriso e responde de forma acolhedora e brincante:

“Sabe que vi uma história parecida, era de um menino, quando ele falava seu nariz crescia.” (Sujeito E) Ao dizer isso, voltou-se imediatamente para a explicação do conteúdo de sua disciplina.

Observando a relação desse professor (Sujeito E) com seus alunos fica claro uma proximidade, presente nos sorrisos, nas falas e nas brincadeiras, sinalizando que nesse espaço, cada um assume o seu lugar e a sua posição. Enfim, tudo indica que esse sujeito assume com tranquilidade o seu lugar de sujeito suposto saber (SsS).

Nos registros de sala de outro sujeito dessa pesquisa, observou-se uma situação diferenciada, visto que logo nos primeiros momentos, as relações de transferências entre professor e alunos não estavam fincadas em solo firme. Os afetos desprazerosos sobrepujaram o ambiente pedagógico da sala de aula, e a professora não escondeu o seu desconforto diante das atitudes dos alunos e deu o ultimato em palavras:

“Vocês só sabem conversar”. (Sujeito F)

O gestual impregnado a cada fala, o olhar tenso e a expressão sisuda e o ar de cansaço demonstraram que essa relação foi marcada por uma hostilidade que imprimiu um distanciamento entre o aprender e o ensinar. Nessa experiência, ficou nítida a relevância das relações transferências no espaço pedagógico, pois a falta de uma ambiguidade entre professor e aluno dificulta a dinâmica na sala de aula, gerando uma ambiência hostil e pouco propícia à aprendizagem.

Por outro lado, no primeiro exemplo, o professor aceita a transferência, mas traz o conhecimento para a pauta voltando a explicar o assunto normalmente. Essa atitude corrobora com o afirmado por Ornellas (2005).

Existe um ponto em que a relação transferencial favorece aos objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima a sua autoridade pedagógica. (ORNELLAS, 2005, p.178-179)

A autora evidencia o manejo da transferência na cena pedagógica, para que esta operação se dê tendo em vista o professor, o aluno e o conhecimento, ou seja, o

professor deve ter claro que o afeto a ele dirigido deve ser reconduzido para instigar o desejo de saber e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Desta forma, o professor instaura sua autoridade pedagógica, restituindo o seu lugar de mediador entre o aluno e o conhecimento, o que pode deixá-lo encantado, ainda que seja por pouco tempo.

c) **Autoridade**

Essa categoria emergiu da categoria descritiva declínio da autoridade pedagógica. Nesse sentido, após as observações em sala, percebeu-se que a autoridade do professor era reincidentemente posta em xeque pelos alunos. Mesmo àqueles sujeitos que demonstravam uma relação afetiva com os alunos, pontualmente, lançavam mão de estratégias como a ironia ou identificações, buscando colocar-se como um igual. Dois dos sujeitos observados evitavam o confronto ao máximo, fingindo não ver o inevitável, declinavam, muitas vezes, do seu lugar, como afirmam Cerezer e Outeiral (2011):

Autoridade é um lugar onde nos colocamos, se ela está sendo falha é porque este lugar está sendo precariamente ocupado. Autoridade pode, com muita facilidade, ser confundida com autoritarismo, onde um simplesmente manda e os outros obedecem cegamente. O poder exercido de forma vertical. (CEREZER; OUTEIRAL, 2011, p.64)

Os autores falam da autoridade como um lugar ocupado pelo sujeito e atentam para as fragilidades da autoridade, quando esse lugar é ocupado de forma imprecisa, sendo, muitas vezes, confundida com o seu avesso, o autoritarismo. Porém Arendt (1992) vai dizer que onde estiver a coerção e a ameaça essa autoridade estará em suspenso.

No livro “A Impostura do Mestre”, Pereira (2008, p.168) afirma que: “[...] a pedagogia torna-se uma das mais fortes ilusões da mística moderna. Para isso, ela exclui certos conhecimentos, faz uso do juízo moral para concebê-los, privilegia alguns modos de transmissão de saber ou de apropriação da experiência, em favor de representações coletivas e de ideias dominantes tão ao sabor da história.”

Ao fazer essa reflexão, o autor evidencia um aspecto fundante da questão da autoridade pedagógica: a relação do professor com o conhecimento, pois, como diz o autor, o professor não precisa mais “[...] deitar a mão no conhecimento filosófico, no saber científico, no entendimento das questões religiosas, tampouco na experiência

estética.” (Ibidem, p.168). Esse deslocamento de saberes, diz respeito a um modelo de formação fragmentado, superficial e distanciado de um compromisso político.

A psicanálise pode contribuir para essa discussão quando destaca as relações transferências e o lugar de SsS assumido pelo analista junto ao analisante para que a análise ocorra. Talvez essas reflexões pudessem permitir aos professores desvelar o que há por trás do desinteresse e da indisciplina dos alunos, fato capturado nos registros do saber fazer dos sujeitos dessa pesquisa, como demonstram as falas abaixo:

“Não é possível que nem na presença de uma pessoa externa vocês são capazes de respeitar. Ela está fazendo uma pesquisa e vem observar vocês.” (Sujeito C)

“As notas de vocês foram uma beleza nessa unidade, por causa disso. Em vez de estarem concentrados na tarefa, ficam perturbando os outros.” (Sujeito F)

Na primeira fala, a impressão que ficou é que a professora quis se justificar sobre o que ora acontece, pois o recado é endereçado não ao aluno, mas sim a pesquisadora. Deste modo, parece declinar de sua autoridade, quando se referiu a presença da pesquisadora para reclamar da disciplina na sala, delegando a outrem a ocupação de um lugar que deveria ser ocupado por ela de direito. Já a segunda fala ilustra que a autoridade no âmbito dessa classe, passou por um estreitamento, no qual a professora confunde autoridade com autoritarismo e apela para o poder da prova para reclamar a disciplina.

d) Ambivalência

Essa categoria emergiu das observações realizadas em sala de aula, em cenas as quais refletiram o encanto e desencanto do professor na contemporaneidade. Percebeu-se a ambivalência do professor-sujeito, que, numa mesma cena, deslocava-se entre afetos de prazer e desprazer que resvalavam no seu saber fazer.

O termo ambivalência deriva do latim cujo prefixo *ambi*, significa *dois* e *valência* oriundo de *valente* significa *força*.²⁵ No Dicionário Filosófico, (SPONVILLE

²⁵ Informação disponível em <http://origemdapalavra.com.br/palavras/alameda/>, consultada em 01/11/2011.

2003, p.27-28) define ambivalência como sendo “[...] a coexistência, num mesmo indivíduo e em sua relação com um mesmo objeto, de dois afetos opostos: prazer e sofrimento, amor e ódio, atração e repulsão.”

Kaufmann (1996) ressalta que o termo ambivalência foi elaborado por Bleur, numa perspectiva clínica, retomado por Abraham, porém só na segunda tópica de Freud que esse termo ganha o status atual. Nesse sentido, foi na construção do conceito de pulsão que a ambivalência se afirmou enquanto conflito.

A transformação de um instinto em seu contrário (material) é observada apenas em um caso, na conversão de amor em ódio. Sendo muito freqüente encontrar os dois dirigidos simultaneamente para o mesmo objeto, tal coexistência oferece o mais significativo exemplo de ambivalência afetiva. (FREUD, 1914-1916, p.71,72)

Freud situa os investimentos pulsionais de amor e ódio como afetos ambivalentes que coexistem no inconsciente. Tais afetos são deslocados para a consciência mediante a instalação de um conflito. Do mesmo modo, o encanto e o desencanto são fenômenos antagônicos que se relacionam, podendo ser demandados em diferentes fases da vida, a partir de um investimento hostil ou libidinal.

Nessa pesquisa, a ambivalência dos afetos de encanto e desencanto foi algo que se evidenciou na sala de aula. Esse movimento ambivalente vivenciado pelo professor-sujeito era percebido, muitas vezes, por um olhar, um gesto, uma fala, como na situação vivenciada pelo Sujeito C. Num primeiro momento, o desencanto aflora a partir da falta do material. Ao constatar que os alunos não estão fazendo a tarefa, afirma:

“Assim, fica difícil, um compasso custa apenas dois reais.” (Sujeito C)

A ausência do material está inserida numa problemática maior: a estrutura político-social-econômica que legitima a escola. Uma problemática que incide nas condições e na valorização do trabalho pedagógico. Parece que a falta de material segue correlato com a falta do desejo de ensinar (pelo menos nessas condições). O olhar e a forma como suspira ao dizer essas palavras sinalizam cansaço num processo de desencanto que parece está cristalizado há muito tempo.

Em contrapartida, numa mesma aula, o professor deixa pistas de que ainda cultiva afetos de encanto pela profissão. Quando, no final da aula, consegue concluir uma figura geométrica, sem ficar nenhuma aresta, verbaliza:

“E aqui, nesse ponto, eu fecho certinho.” (Sujeito C)

Ao emitir essas palavras com a fala que parece de júbilo, olha para os alunos, em suas faces e se delinea o gozo²⁶. Os alunos aplaudem a professora e ela olha em silêncio, seu olhar expressa o gozo de um saber não sabido, que naquele instante mágico emerge o seu lugar de sujeito suposto saber aos olhos de outrem.

4.3.3 Categorias descritivas da entrevista

As entrevistas constituíram um instrumento relevante nesse percurso de investigação, porque a fala dos sujeitos permitiu perceber evidências valiosas acerca do objeto pesquisado. Optou-se nessa investigação pela entrevista semidirigida, que foi realizada tendo como suporte um roteiro baseado em nove pontos:

1. Convidar o sujeito para fazer a sua apresentação pessoal e profissional.
2. Solicitar que falem de que maneira se deu a escolha da profissão. Quais professores tiveram maior influência na sua formação, ou seja, quais os que mais se identificaram, onde fez a formação inicial e como foi a época do estágio.
3. Falar quais foram as imagens que vieram a sua mente quando pensa nos primeiros anos da profissão, as primeiras turmas.
4. Relatar cinco dilemas que têm interferido no saber fazer do professor.
5. Solicitar que falem também dos encantos dessa profissão e o desejo de ensinar.
6. Indagar se já se afastou da sala de aula (ou desejou fazê-lo). Já pensou. Nunca pensou. Pensa algumas vezes.
7. Perguntar se há algo mais que gostaria de dizer.

²⁶ “O riso é o signo do sujeito, mas o sujeito sendo doravante não identico a si mesmo, o sujeito não goza mais, tudo o que pode fazer é tentar recuperar “um fragmento de possibilidade do gozo. “[...] O gozo é visado num esforço de reencontro, mas, pela virtude do signo, alguma outra coisa ocorre em seu lugar, um rasgo, uma marca, e nessa falha resvala o objeto sempre perdido.” (Kaufmann, 1996, p. 221)

8. Apresentar três palavras: desencanto, sintoma e angústia. Sugerir que escolham dentre essas três a mais relacionada com a profissão professor na contemporaneidade.
9. Convidar ao relato de uma história ou um caso em que essas três palavras estejam presentes, pode ser do imaginário ou um caso real.

As entrevistas ocorreram num clima agradável de colaboração entre pesquisadora e entrevistados, tiveram um tempo de aproximadamente cinquenta minutos e aconteceram em diferentes ambientes do espaço escolar: sala de aula (sem alunos) e sala dos professores. Antes de iniciar a entrevista, que foi gravada e transcrita para posterior análise, foram explicitados os objetivos da pesquisa.

No decorrer do tempo da entrevista, a postura do corpo, a impostação da fala, as pausas, as reticências e os tropeços foram objetos de observação que favoreceram a leitura do que estava sendo dito pelos sujeitos.

Após a transcrição e análise da entrevista, os discursos foram reunidos em categorias descritivas, que foram delineadas no sentido de apreender o encanto e desencanto do professor na contemporaneidade.

a) Tríade: educação, formação e valorização

Essa categoria emergiu das falas dos sujeitos, quando discorreram sobre os dilemas da profissão professor na contemporaneidade. As três questões foram agrupadas nessa tríade, porque estão correlacionadas. A educação dos sujeitos se concebe mediante uma política educacional da qual irão provir às diretrizes que incidem na valorização (remuneração) e na formação do professor. Ao falar da remuneração-salário, três sujeitos chamaram a atenção para um contexto que atinge a maioria dos professores, eles disseram que para ter direito a um salário digno o professor precisa trabalhar 60 horas semanais e tem gente que trabalha até 80. A fala do sujeito reforça essa questão quando enfatiza:

“E tem gente que trabalha até 80 horas.” (Sujeito C)

O excesso de trabalho expressado por vários sujeitos se refere ao lugar ocupado pelo professor nesse contexto, anunciando que somente assim conquistará um salário digno.

b) Infraestrutura: entrave

Os cinco sujeitos entrevistados denunciaram a falta de uma infraestrutura das escolas, desde a parte física, estrutural, como a questão do pedagógico, dos recursos materiais e do apoio. Um dos entrevistados lembrou um problema grave que a escola vive: os ruídos que adentram as salas de aula e interferem o aprender e ensinar, como ilustra a fala a seguir:

“A situação da escola é precária, só tem uma televisão, mas, os meninos estão se virando, estão fazendo trabalhos bons. Não tem uma estrutura de qualidade. Com um laboratório decente, uma quadra decente, porque é um barulho mesmo na escola. Às vezes, eu quero falar de um assunto, eles até querem falar também, mas é uma *zoada retada* e digo: - vamos para a parte prática.” (Sujeito A)

Outro professor denuncia a estrutura física das escolas:

“Se você fizer uma pesquisa nas escolas com relação às estruturas físicas vai ver que não parece nem escola parece mais um presídio, um depósito de pessoas.” (Sujeito B)

Essas falas dão uma visão de como a infraestrutura tem interferido no saber fazer do professor. A questão dos ruídos externos adentrando a sala de aula é um sério entrave que atinge a didática da aula, conforme sublinha o Sujeito A. Observar-se que na sala de aula não há escuta, parece que a *zoada retada* tem o sentido de um ruído no qual professor e aluno talvez não se olhem, porque não podem se comunicar. Na segunda fala, o sujeito faz relação da estrutura arquitetônica das escolas com um cárcere em que de segunda a sexta os componentes da escola adentram esse espaço e veem-se aprisionados aos conteúdos, ao programa, a avaliação e a relação de poder que se travam nesse “presídio”.

c) O desinteresse do aluno

Nas entrevistas, uma categoria que emergiu com frequência foi o desinteresse do aluno, na participação, na realização das atividades. O desinteresse é tema recorrente nos discursos dos sujeitos, como atestam as falas abaixo:

“Os alunos hoje estão totalmente desinteressados, não têm respeito aos colegas, as pessoas de um modo geral, não respeitam o professor, não têm interesse pelo aprendizado, não têm disciplina, não têm compromisso.” (Sujeito D)

“Na realidade, eu sempre converso com todos os meus alunos, eu digo vocês não querem aula, mas tem quem queira, vocês não querem, mas dou aula para quem quer.” (Sujeito C)

Os sujeitos descrevem esse desinteresse de forma diferenciada, alguns delegam esse desinteresse a ausência das famílias e outros culpam o aluno. Denunciam que há falta de respeito pelo professor bem como pelo processo de aprender, não há disciplina e compromisso com o estudo. Encantar-se com esse cenário confuso é difícil. Em contrapartida, o outro sujeito diz para o aluno que ensina a quem busca como se já tivesse *lavado as mãos* para aqueles que não demonstram investimento de saber.

d) Família: presença-ausência

Ao se referir à falta da presença dos pais na escola, os sujeitos denunciam uma questão muito séria: a responsabilidade da educação das crianças e dos jovens cada vez mais nas mãos do professor e da escola. A família tem exercitado uma presença-ausência crescente, até porque precisa trabalhar para suprir algumas dificuldades básicas e há algumas que não conseguem. Porém, essa ausência, faz com que o professor perceba-se sozinho nessa empreitada de educar sujeitos, como ilustra a fala abaixo:

“O que eu noto hoje, é que a maioria dos alunos os pais não estão presentes a escola.” (Sujeito D)

Os sujeitos também chamam atenção para a mudança do perfil da família na contemporaneidade:

“O que há de novo é a questão da família, a ausência da família na formação desse cidadão, então sem família eu acredito que nós, professores, ficamos muito sobrecarregados em estar despertando no aluno a importância da educação, a importância do estudo em suas vidas. A família está muito ausente e acredito que isso dificulta muito mais o nosso trabalho. Então, isso é novo.” (Sujeito D)

“Quando acontecem as reuniões de pais e mestres há um número bem reduzido de responsáveis. Sem contar que têm muitos alunos que não pertencem àquela família tradicional de pais, irmãos. Alguns não têm pais, outros os pais separaram, outros são pais solteiros. Há casos até que moram com as avós, os tios.” (Sujeito E)

Sendo assim, a presença–ausência das famílias na escola é uma questão contemporânea, tendo como aporte as transformações sociais, políticas e econômicas, que, através de uma jornada de lutas, possibilitou conquistas sociais relevantes, pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse processo, o perfil da família também mudou e muitas mulheres passaram a assumir o comando da casa, poder anteriormente delegado ao homem. A composição das famílias mudou, pois podem ser estruturadas de diversas formas, inclusive entre pessoas do mesmo sexo. Mas, o fato é que os pais estão cada vez mais ausentes no acompanhamento escolar de seus filhos.

e) O desamparo do saber fazer

Os professores falam da falta de apoio, se ressentem, se percebem solitários no seu saber fazer. A falta de apoio verbalizada pelo professor resvala em muitos caminhos, mas todos eles conduzem ao saber fazer dessa profissão, a labuta e aos enfrentamentos cotidianos que ele tem que travar para dar sua aula. As falas dos sujeitos abaixo corroboram nesse sentido:

É uma profissão em que os profissionais não têm apoio.” (Sujeito E)

“Algum tempo atrás eu fazia brincadeiras na sala de aula, mas algumas salas são grandes e o desgaste para eles entenderem as regras é enorme, e você sozinho para 40 alunos fica difícil.” (Sujeito B)

O sujeito relata que há tempos fazia brincadeiras com a classe, contudo agora, com o número excessivo de alunos, não é possível e talvez a solidão se mostre mais do que outrora.

A falta de apoio é uma questão que atravessa o saber fazer e mexe com os afetos desse profissional, pois sem suporte para realizar aulas mais atrativas e interessantes, há um esvaziamento da prática pedagógica do que lhe é mais caro: o desejo de aprender, descobrir e criar. Observa-se que o Sujeito E traz uma fala que se encontra só no interior

da escola. Isso pode gerar o desencanto em virtude dessa torção, posto que na partilha, há trocas, laços e o encantamento pode revelar-se.

f) Encanto idealizado

Um aspecto que chamou a atenção ao analisar o discurso dos sujeitos, foi a idealização acerca da profissão, imprimindo um sentido altruísta a profissão professor. Quando indagados sobre os encantos dessa profissão, os cinco sujeitos revelaram que a ação que ainda os motiva para a profissão é saber que podem contribuir para o aluno ascender socialmente.

“O que me motiva ainda é perceber que eu posso contribuir para melhorar a vida dessas pessoas.” (Sujeito B)

“O que me encanta, o que eu acredito que a educação é o único mecanismo que a gente tem para poder ter sucesso na vida.” (Sujeito A)

“Um aluno que cresce para si mesmo é a minha maior satisfação, independente de cargo, de profissão ou de estado social”. (Sujeito E)

O sujeito B deixa clara a sua função na sala de aula, na promessa de que o ensino pode avançar e melhorar a vida do aluno. Já o sujeito A retrata a sua confiança na educação e adianta dizendo ser este o único caminho para se obter êxito. O sujeito E comenta da sua satisfação em acompanhar o aluno no seu processo de crescimento. As falas reforçam a categoria de encanto idealizado, mas parecem ser uma parte da classe em extinção.

Assim, o professor ainda vê a escola como um processo de ascensão social, porém e o aluno, como vê a escola? Será que o saber fazer desse sujeito faz valer esse discurso?

g) A angústia manifesta

Dos cinco sujeitos entrevistados, quatro escolheram a angústia como um fenômeno que tem maior relação com a educação no contexto atual. Eles dizem de uma angústia manifesta no cotidiano, que incomoda, maltrata, mas, por outro lado, também pode levar a transformação como exemplifica o relato dos sujeitos:

“Eu vou escolher angústia, porque a angústia tem esse lado do desencanto, leva a um desencanto, mas a angústia também pode levar a transformação, a gente pode lutar para transformar.” (Sujeito B)

“Você pode se desencantar e a angústia vai lá mais dentro, ela machuca e mexe fundo com você.” (Sujeito C)

“Essa profissão é angustiante, não tem outra palavra não!” (Sujeito A)

Assim, os sujeitos dessa investigação afirmaram a angústia como afeto ambivalente que machuca, fere, incomoda e pode lhe colocar a beira do abismo, porém tem o seu avesso que é a transformação. A angústia é dita por isso é manifesta, mas pode fazer também ascender o professor. A angústia vai lá dentro, ou seja, ela não está, é como se deslocasse e chegasse ao que há de mais profundo e íntimo do sujeito.

h) Relação professor-aluno

Essa categoria emergiu quando foi solicitado que os sujeitos se posicionassem sobre duas imagens (em anexo) de dois sujeitos (supostamente professor e aluno); a primeira dois sujeitos conversam de forma amigável e próxima e a segunda imagem de uma professora com o dedo em riste apontado para o aluno parecendo estar repreendendo-o. Quatro, dentre os cinco sujeitos entrevistados falaram que se identificavam com a primeira imagem, ou seja, a imagem que ilustrava uma relação próxima entre professor e aluno, na qual docente e discente dialogavam, parecendo expressar um clima amistoso e afetos prazerosos. Os registros abaixo exemplificam isso:

“A primeira imagem foi a que eu mais me identifiquei, pois o diálogo sempre deve prevalecer.” (Sujeito E)

“Com a primeira imagem, porque identifico a figura de um professor que promove o diálogo e que desenvolve uma relação com o estudante.” (Sujeito A)

Em contrapartida, o Sujeito C destacou que se identificou com as duas situações, esclarecendo que no âmbito da sala de aula é impossível ter uma única postura. O registro abaixo manifesta a sua posição:

“Nos diversos momentos de estresse na sala de aula, é possível identificar-se com a postura dos professores das duas ilustrações, pois é impossível ter uma postura em sala, visto que, nos dias atuais, a escola está exercendo o papel de não somente dar o subsídio acadêmico, mas principalmente a formação básica, “doméstica”, colocando *limites* onde é necessário.”(Sujeito C)

A fala acima surge na contramão dessa idealização da relação professor-aluno, trazendo evidências do contexto vivenciado pelo professor na cena contemporânea, tais como: a responsabilização aos professores e da escola na formação dos valores essenciais à constituição dos sujeitos, papel anteriormente delegado às famílias e a necessidade de colocar limites. Os sujeitos A e B se identificam com a figura, posto que sinalizam o diálogo como possibilidade de relação entre professor e aluno. O sujeito C parece encontrar-se mais sintonizado com as ressonâncias da função da escola e da família e denuncia que a escola tem assumido a função de educar, ensinar e aplicar a lei.

4.3.4 Categorias teórico-interpretativas das entrevistas

As categorias teórico-interpretativas das entrevistas foram agrupadas em torno das falas dos sujeitos, que tiveram a seguinte nomeação:

a) Desamparo

O desamparo foi uma categoria interpretativa encontrada nas entrevistas e observações. O desamparo remete a abandono, que, por sua vez, se refere à falta de apoio e de expressão utilizada por alguns sujeitos dessa pesquisa. Ao falar sobre o desamparo dos homens, Freud revela que este “[...] permanece, e, com ele, os deuses, e o anseio pelo pai.” (FREUD, 1927-1931). O autor se refere a experiência do nascimento, visto que a criança precisa do Outro para preencher suas necessidades, pois o infante nasce num estado de desamparo, dependente do peito, dos cuidados do Outro, do interdito da linguagem, da cultura para sobreviver e constituir-se sujeito. Assim, são nas relações primevas nas quais o sujeito vivencia a situação de desamparo, situação esta que pode ser revivida em outros momentos da vida.

[..] é na relação primária com o Outro que Freud encontra o paradigma da situação originária do desamparo e a designa como uma experiência de *Hilflosigkeit*. A palavra *Hilflosigkeit* é muito significativa, uma vez que é composta do substantivo “*Hilfe*” que quer dizer auxílio, ajuda, proteção, amparo, do sufixo adverbial modal

"losig," que indica carência, ausência, falta de, e ainda pela terminação *"keit"*, que forma substantivos do gênero feminino, cujo correspondente em português é a terminação "dade". A palavra *Hilflosigkeit* significa, portanto, uma experiência na qual o sujeito se encontra sem ajuda - *hiflos* - sem recursos, sem proteção, sem amparo. (ROCHA, 1999,p.4)

Para analisar o significante desamparo, faz-se necessário pensar no que representa o amparo. Esse é simbolizado pela proteção, laço social, acolhimento, etc. O seu avesso nomeado de desamparo revela-se como o antídoto de amparo. Nesse sentido, o desamparo é uma condição do sujeito, na medida em que a experiência é particular a cada um, não podendo ser vivenciada por outrem.

Durante a entrevista, o desamparo foi um significante evocado pelos sujeitos dessa pesquisa em suas narrativas, em vários momentos; desde quando falavam da transferência de responsabilidade da educação dos alunos, por parte das famílias, à escola e ao professor, ou quando verbalizavam sobre o cotidiano do saber fazer. Nesses instantes, simbolizavam em palavras e gestos o estado de desamparo, associando-os a estar sem apoio e a ausência das famílias na escola. Nesses relatos, denunciavam assumir, sozinhos, uma responsabilidade que está inscrita no âmbito familiar e social. Essas palavras eram acompanhadas por um misto de indignação e desconforto, como ilustram as falas a seguir:

“Só não deixei porque não tenho opção. Estou sobrevivendo. A palavra certa é essa, a cada dia sobrevivo a esse desafio, porque quem vem aqui à tarde vê que é muito difícil trabalhar num universo de alunos com problemas neurológicos, alunos que deveriam ser acompanhados por psiquiatras, que precisariam tomar remédios, alunos soltos, jogados numa sala sem esse acompanhamento. E em casa nem se fala, alunos da comunidade, alunos que não têm limites.” (Sujeito C)

“O professor não tem apoio, apoio geral do sistema, da escola, das famílias, até dos próprios colegas. (Sujeito E)

O desamparo anunciado pelos sujeitos desliza na estrutura física, na falta de uma política de valorização da profissão, nas condições materiais mínimas, na falta de participação das famílias, entre outros. Ficou nítido nessa escuta que este sentimento rastreado nas falas dos professores-sujeitos, de estarem sós, frente a uma demanda que

diz respeito à formação de crianças e jovens está ancorado numa demanda advinda do social. Entretanto, apesar do discurso dos sujeitos culpabilizar as mazelas do social por essa sensação de desamparo, sabe-se que este se inscreve na constituição e a subjetividade dos sujeitos. Por isso, defende-se nessa pesquisa que, aliado a esta problemática social coexiste uma questão que diz respeito à singularidade de cada sujeito, precisando ser escutada.

Ao analisar mais uma vez a fala dos sujeitos, percebeu-se que o Sujeito C diz que sobrevive e diagnostica os alunos afirmando terem problemas neurológicos. Somado a essa questão, há o desamparo sentido pelos segmentos da escola e, nesse sentido, sentem-se sozinho, tal uma ostra que ainda tem beleza, entretanto não é vista porque vive sem cor e no chão. Portanto, são objetos perdidos, deixados sem opção (sobre)vivendo em meio de uma classe que, talvez, nem ele mesmo tenha mais condições de atuar.

b) Desencanto

O desencanto foi uma categoria que emergiu tanto nas observações, como nas falas dos sujeitos. Para compreender esse construto pesquisou-se no Dicionário de Filosofia de ABBAGNANO (2007), que traz esse significante como desencantamento do mundo:

Termo utilizado por weber para indicar o processo de intelectualização e racionalização do mundo, próprio da modernidade. Processo acompanhado pela renúncia dos aspectos mágicos-religiosos e metafísicos sagrados da vida e que se equipara à redução do existente o objeto cientificamente compreensível e tecnicamente manipulável. Já não é preciso recorrer a magia para dominar ou para agradar aos espíritos, como faz o selvagem para o qual existe semelhante poder. Isso é suprido pela razão e pelos meios técnicos. (ABBAGNANO, 2007 p.283)

Portanto, o significante desencanto no âmbito da filosofia está alicerçado como código da modernidade para assumir a visão racional, onde a ciência é priorizada em oposição a uma visão mais fantasiosa do universo. Dessa forma, essa racionalidade está investida da máquina capitalista, que aplica na industrialização da ciência.

Na língua portuguesa, o significante desencanto remete ato ou efeito de desencantar; desencantamento. Decepção, desilusão²⁷. Nessa pesquisa, a fala dos professores percebeu o desencanto como um estado de decepção, desengano e desilusão. Notou-se também que o sujeito vivenciando esse processo de desencanto com a profissão, comumente encontrava-se num estado de frustração consigo mesmo, com os alunos, com as amarras da carreira. No livro “O futuro de uma ilusão”, Freud (1927-1931), chama de “[...] frustração o fato de um impulso não poder ser satisfeito.” Então a frustração está ligada diretamente com uma pulsão não satisfeita. No caso do professor, quando o seu desejo de ensinar lhe escapa, mediante uma sala indisciplinada, um ambiência hostil e inóspita a frustração é inevitável aliado a um impedimento da função ensinar/aprender. Isso porque diante da impossibilidade de realizar a aula, conseqüentemente o aluno também é impedido de apropriar-se de conhecimentos importantes para a sua formação. E, nessa dinâmica, o professor vai perdendo o encanto, o agalma, o brilho por essa profissão. A fala dos sujeitos são exemplos do desencanto que bordeja a sala de aula.

“Não é brincadeira você vem para a escola, faz uma prova, acaba uma semana de avaliação como acabei agora, na outra escola que eu trabalho e dá 10, 15 zeros num assunto que você não pode avançar porque percebia que eles não estavam acompanhando, ai você se restringe a poucos conteúdos.” (Sujeito B)

“A sala é hiper quente, ventiladores quebrados, chega a época de verão começa a esquentar é insuportável. A quadra que fica ao lado das salas. A gente compete com o apito do professor de Educação Física, com os gritos dos alunos.” (Sujeito C)

No primeiro exemplo, o Sujeito B se frustra com o resultado de uma prova em que tem que dar de dez a quinze zeros. O significante zero, representa para ele a não satisfação de um desejo realizado, que era ver o aluno representar no instrumento prova o resultado do que ensinou, como isso não acontece, ele é frustrado também em prosseguir com o assunto, visto que os alunos não estão acompanhando. São essas

²⁷ Disponível em Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com>, acesso em 01.11.2011

sucessivas frustrações, aliado a outros fatores que podem levar o sujeito a um estado de desencanto e de angústia.

No segundo exemplo, o Sujeito C fala sobre a estrutura física da escola como um impedimento que somado a outros desinvestem nele o desejo de ensinar. O olhar e o tom da voz que acompanhava essas falas, evidenciavam a indignação do sujeito C com o estado em que se encontra a educação no atual contexto. Em sua fala, deixa isso claro, quando evoca o significante, *insuportável*, ou seja, aquilo que não se pode suportar, nas raias da impossibilidade. Assim sendo, o desencanto presentifica-se na sala de aula contemporânea como um fenômeno com o qual o professor, inevitavelmente, poderá confrontar-se.

c) **Angústia**

Nas entrevistas, a angústia foi um significante muito recorrente nas falas dos sujeitos. Eles utilizavam essa expressão como manifesto do mal-estar no exercício do saber fazer, dos dilemas da profissão e da conjectura. No dizer deles, a angústia vai além do desencanto, é bem mais profunda.

A angústia é um afeto que não engana afirma Lacan (1960-1962), pois está no âmbito do real e assim não pode ser simbolizada. A angústia é algo que se sente, ou é um estado de pressentimento, não no sentido de pressentir algo que acontecerá a posteriori, todavia no sentido de ser um pré-sentimento, ou seja, antes do sentimento.

Freud (1925-1926) traz a angústia como um estado afetivo que gera expectativa e com isso, gera sintoma como um mecanismo de defesa. Desta forma, para não angustiar-se o sujeito faz sintoma no corpo. Por sua vez, Lacan (1962-1963), no “Seminário 10, a angústia” traz os termos utilizados por Freud (1925-1926): inibição, sintoma e angústia para escandir esse afeto, ele faz isso através de um diagrama cujas coordenadas indicam movimento e dificuldade. Nesse diagrama, chama atenção como o autor reler os termos criados por Freud (1925-1926), colocando-os em diagonal, em planos diferenciados, criando arestas para serem preenchidas. Ao longo do Seminário 10, Lacan vai preenchendo essas lacunas, porém o que fica aparente é que a angústia é o grau máximo de dificuldade e de movimento. O sujeito angustiado sente-se premido, num estado de estreiteza, tolhido. Para não ser afetado por esse estado, adocece e

inscreve marcas no corpo, marcas que tamponam a angústia, como revela a fala do sujeito abaixo:

“Porque é assim, o desencanto também, só que a angústia é a mais forte, aquela que a gente termina o dia depois de um dia de trabalho, eu mesmo, chego em casa me joga no sofá. Como na semana passada, todos os dias tomei remédio, todos os dias, tomei um analgésico para controlar a dor de cabeça. E aí você se joga no sofá e fica lá, olhando para o nada literalmente olhando para o nada”. (Sujeito C)

Não é sem razão que o professor-sujeito faça sintomas dos mais variados: depressão, pressão alta, dor de cabeça, gastrite, entre outros. Sintomas que, muitas vezes, retira-o da sala de aula, em alguns casos, temporariamente, e outros em definitivo. Mas, compreende-se que nem todos professores estão adoecidos, nem tampouco esse quadro se repete da mesma forma nas demais facções do processo formativo. Contudo, um registro precisa ser feito, em menor ou maior grau, a angústia afeta o sujeito. Porém, mesmo ela sendo remetida a fatores outros, sabe-se que se inscreve no âmbito da subjetividade, portanto, ela não é uma prerrogativa do professor, ela se inscreve na dimensão constitutiva do sujeito. Compreender isso remeterá olhar a angústia de um lugar outro, numa dimensão que vislumbra a criação e a transformação.

O sujeito C diz que a angústia é mais forte do que o desencanto. Após a empreitada da sala de aula não deita, joga-se no sofá, toma remédios, a cabeça dói e permanece nesse lugar olhando o nada. Se a angústia é esse objeto que não engana como afirma Lacan, encontra-se no Real do nó e assim não é nomeado, por isso é que o sujeito joga seu corpo e olha o vazio, o NADA.

4.3.5 Categorias descritivas das conversações

O procedimento metodológico mais desafiador foram as conversações, devido à dificuldade de reunir o grupo. Após negociação com os professores, ficou combinado que seriam realizadas no dia do AC²⁸, e a intenção inicial seriam quatro encontros. A pesquisadora elaborou um roteiro com vistas a orientar a realização desses encontros, porém só ocorreu um.

²⁸ Reunião de Atividade Complementar – (Planejamento)

No mês de agosto não houve AC, pois teve paralisação de professor e, nos dias agendados para essa atividade, outros acontecimentos ocorreram, como O show de talentos²⁹. No terceiro encontro de AC, havia três professores, sendo que dois eram estagiários, assumindo temporariamente o lugar do professor. Esse acontecimento favoreceu o adiamento mais uma vez das conversações. Então, no dia 08 de setembro, enfim, com a intervenção da diretora, conseguiu-se reunir os sujeitos dessa pesquisa para realizar as Conversações, a diretora solicitou que os outros professores participassem desse momento. Deste modo, aconteceram-se as conversações com a participação dos sujeitos B, C, E e F³⁰ e a presença de alguns professores que participaram como colaboradores e, por isso, suas falas não foram privilegiadas na análise dos dados. Portanto, dada a dificuldade de se conseguir reunir os professores, ficou estabelecido apenas esse encontro, mesmo assinalando a falta de dois sujeitos, que não puderam participar por estarem dando aula em outra instituição.

As conversações tiveram um tempo de uma hora, combinou-se com antecedência que seriam gravadas em áudio, para que depois pudessem ser transcritas e analisadas. Para aquecer a discussão, escutaram-se duas músicas *Quereres*, de Caetano Veloso e *Gentileza*, de Marisa Monte (em anexo). Após a música foi passada a seguinte consigna:

“Bom, gente, eu trouxe duas músicas, porque elas parecem falar muito do desejo, desse investimento que nos impulsiona. É sobre esse desejo que estou escutando, o desejo de aprender, o desejo de ensinar, o desejo de estar na sala de aula. Esse bem e mal-estar que a gente vive e que se presentifica na civilização. Gostaria que vocês destacassem uma palavra, uma frase dessas músicas e dissessem o porquê chamou atenção e qual é a relação com o desejo do professor e o desejo do aluno.”
(Pesquisadora)

Em seguida, os sujeitos foram se colocando, primeiro de forma tímida, pois tiveram dificuldade de estabelecer uma relação com as músicas. Logo depois, a

²⁹ O Show de talentos é uma atividade da escola que reúne os professores de todas as disciplinas e os alunos apresentam números, utilizando diferentes linguagens artísticas.

³⁰ O Sujeito F pouco falou, expressou suas inquietações mais com o gestual apontando uma presença ausência, apontando sinais de uma futura denegação da entrevista.

conversa fluíu e foi fincada no objeto da pesquisa. Foi interessante observar como “[...] o que um diz, em grupo, toca o outro e produz perspectivas inéditas.” (MIRANDA, 2010, p.145) Durante o tempo das conversações, isso ficou bem evidente, pois os sujeitos recorriam a fala do outro para complementá-las ou ressignificá-las com o seu dizer, impregnado de estilo e singularidade. É importante salientar que após a consigna, a pesquisadora pouco interviu, buscando escutar os silêncios, os olhares, os movimentos corporais e as palavras ditas e não ditas, oportunizadas por esse dispositivo de pesquisa.

Após análise do material das conversações, elegeram-se as seguintes categorias descritivas:

a) Sobrecarga de funções do professor

Durante as conversações, um assunto recorrente trazido a tona pelos sujeitos foi o acúmulo de funções vivenciadas pelo professor. As falas a seguir expressam essa preocupação:

“O professor hoje acumula várias funções, não deveria, mas ele faz.” (Sujeito C)

“A questão dos próprios recursos mínimos que nós temos que ter, pois como a colega falou a gente tem que ser psicólogo, médico, quer dizer, uma série de questões que não é o aluno que não quer aprender não é a gente que não quer ensinar, é um conjunto de coisas.” (Sujeito B)

O sujeito C fala desse professor polivalente, diz que não deve, mas faz, ou seja assume essa sobrecarga de funções. No entanto, compreende-se que quem quer faz, ou porque sabe ou porque quer, mas isso não saiu na conversação. O sujeito B também fala dessa polivalência e coloca que o problema não está no professor tampouco no aluno *é um conjunto de coisas*, fato que pode ser constatado pelos educadores.

Nesse sentido, o acúmulo de funções foi trazido como um desafio que contribui para o sentimento de desamparo do saber fazer, pois eles se ressentem que hoje, são responsabilizados por uma série de questões, que não são apenas deles. Quando falam da sobrecarga, destacam também que para ganhar um salário melhor eles têm que trabalhar 60 horas e isso interfere na qualidade do trabalho.

b) O desejo do aluno x desejo do professor

Essa categoria emergiu entre os sujeitos, quando falavam sobre a participação e o interesse do aluno na sala de aula. Eles disseram que os alunos não querem, não participam, estão desestimulados, desinteressados. As falas abaixo ilustram essa situação:

“Eles querem uma coisa, a gente quer outra.” (Sujeito C)

“Os alunos não querem, a gente procura fazer algo diferente, mas os alunos não respondem a isso. (Sujeito B)

Porém, ao mesmo tempo em que afirmam o não querer do aluno, eles dizem que escola não é atrativa para o aluno estudar e culpabilizam a imagem social do professor como uma das causas desse desinteresse do aluno. O sujeito C pontuou que o desejo do professor não coincide com o do aluno. Já o sujeito B disse que o professor, muitas vezes, quer fazer uma aula interessante, mas o aluno já não responde sequer ao novo.

c) Imagem social do professor

A imagem social do professor foi trazida nesse instrumento de forma tensa pelos sujeitos. As palavras foram acompanhadas por uma expressão de indignação.

“O maior exemplo que o aluno tem para não estudar nesse país é o professor. Ele olha para o professor assim e vê a gente como derrotado. Pessoas que não conseguiram o que queriam na vida. Nós não conseguimos adquirir bem. Se a gente conseguir algum bem, é a partir de muito esforço.” (Sujeito E)

Os professores se ressentem como a sociedade e, conseqüentemente, como o aluno lhe vê, reclamam dessa imagem social de pouca valorização, dizem que para conquistar algum patrimônio, é a custa de uma sobrecarga de trabalho intensa com uma jornada de 60 horas por semana. É uma imagem indefinida de uma profissão que, para conseguir algum bem material, o profissional paga o preço do peso de uma formação e de um trabalho exaustivo.

d) Saber fazer e os limites do sistema

Uma fala que emergiu com reincidência nas Conversações foi a de culpar o sistema como principal responsável pelos dilemas vivenciados pelo professor. Eles dirigem ao sistema a culpa pelo fracasso do ensino, pela falta de atrativos na escola, por

não ter materiais adequados, não ter uma boa estrutura. Enfim, os limites do sistema desestimulam o professor, como denuncia um dos sujeitos abaixo:

“O mais grave disso tudo é que a gente não vê perspectiva na questão do sistema educacional do país, de melhorar isso, de fazer políticas públicas que incentivem o professor.” (Sujeito B)

Como um dos limites do sistema foi trazido a questão da avaliação, eles denunciam dizendo que hoje em dia a pessoa não freqüenta e passa. Quando verbalizam essa fala, o desconforto e a indignação se fazem presente.

“O aluno não freqüenta e passa.” (Sujeito C)

Os sujeitos falam da avaliação como um dos limites do sistema, pois reclamam terem que aprovar os alunos que não construíram as habilidades necessárias para o ano em curso. Quando se referem a essa questão verbalizam como mais um sinal de desvalorização da profissão professor.

4.3.6 Categorias teórico-interpretativas das conversações

Essa categoria emergiu das categorias descritivas, que foram reunidas da seguinte forma:

a) Desejo de aprender

De acordo com Sponville (2003, p.151), o desejo (désir), é a potência de gozar ou de agir. O autor ressalta que “[...] o desejo é a força de cada um de nós, que nos move e nos comove.” Na visão do autor, desejo é potência que impele a existir.

Na cultura psicanalítica, desejo pode ser afirmado como:

[...] um campo de existência do sujeito humano sexuado, em oposição a toda abordagem teórica do humano que se limitaria ao biológico, aos componentes ou aos sistemas de relação. No desenho desse campo, a obra de Lacan, com a distinção que estabelece entre necessidade, demanda e desejo é decisiva.” (KAUFMANN, 1996, p.114).

Nesse sentido, a necessidade é um significante que diz respeito as necessidades mais elementares do sujeito. Dessa forma, um sujeito deseja porque a suas necessidades perpassa por um anseio dirigido a outro, essa operação vai instituir a demanda de amor, contudo, Kaufmann (1996) afirma que:

[...] se as três diferentes ordens do biológico, da linguagem e do desejo se articulam, é graças ao momento negativo que cada um deles comporta: satisfação barrada e morte biológica ligada ao sexo, cisão interna do sujeito constituído como intervalo entre dois significantes, caráter enganoso do objeto, véu da falta.” (KAUFMANN, 1996, p.119).

O autor faz referência ao desejo como Lacan o institui, como relacionado a falta, a algo que não tenho e alguém o possui. Nesse sentido Lacan (1998, p. 269) postula que “o desejo do homem encontra seu sentido no campo do outro.” Mas, essa afirmação não quer dizer que o outro detém as chaves do objeto desejado, mas diz respeito ao desejo de ser reconhecido pelo outro. Portanto, é como desejo do Outro que o desejo do homem se delinea. O Outro referendado por Lacan, como campo do inconsciente ou da linguagem.

Mas, o que seria o desejo de saber? Se para a ciência o saber se inscreve como uma idéia de completude, para a psicanálise faz uma relação do saber com a verdade, nesse sentido, a verdade só pode ser expressada por um semi-dizer. Desse modo, há uma parte obscura, camuflada pelas raias do inconsciente.

No texto, *O desejo de saber: Uma teoria freudiana da aprendizagem*, Kupfer (2007, p.80), discorre sobre o desejo de saber, iniciando por uma pergunta: *Por que a criança pergunta tanto?* A autora afirma a descoberta pelos meninos e pelas meninas do que Freud intitula de diferença anatômica: a presença-ausência do pênis, pois essa descoberta pressupõe que algo falta, configurando uma angústia de perdas, que “[...] Freud chamou de *angústia de castração*.” (grifos da autora)

Segundo Kupfer (2007), é essa angústia que faz o sujeito querer saber. Mas, o aprender não é um ato solitário, ele se constitui numa rede relacional, na qual cada um assume um lugar específico. No caso da escola, a aprendizagem se dá sob a mediação do professor. Para que essa aprendizagem ocorra, esse professor deverá assumir uma posição diferenciada perante o aluno, um lugar que ele deve sustentar. Entretanto, as falas dos sujeitos vão de encontro a essa premissa, quando dizem:

“Estou aqui porque preciso ganhar um dinheiro, estou aqui para fazer da melhor forma possível meu trabalho, mas você não sente estímulo, porque o maior estímulo para um professor, acredito, seria os alunos aprenderem, tirarem boas notas”. (Sujeito B)

“A gente está negociando com o aluno para a gente dar aula. Você negocia para ter o respeito deles para que você consiga dar sua aula”. (Sujeito C)

Portanto, quando os sujeitos da pesquisa reclamam que os alunos estão desinteressados, não expressam desejo de aprender, colocando essa questão no aluno, pergunta-se, que lugar eles têm assumido no âmbito da sala de aula? Que posição tem ocupado nesse espaço? Como têm se relacionado com o aluno e com o conhecimento?

Sob o viés da psicanálise, Ornellas (2010, p.29) afirma sobre a condição de sujeito desejante ressaltando que:

“[...] O saber do inconsciente escapa ao sujeito, quando ele fala. O inconsciente também é o discurso do Outro e o desejo é sempre desejo de outra coisa, que é o que falta ao objeto primordialmente perdido. Este registro da *falta* que mantém professor e aluno em busca do saber sobre seu desejo acontece junto com a *transferência*, uma das condições presentes para que a educação cumpra seu papel. (grifos da autora) (ORNELLAS, 2010, p.29)

Nesse sentido, a relação transferencial reedita para o presente, os afetos das relações primeiras na figura do professor. Quando o professor compreende o manejo dessa operação, ele conseguirá ter um posicionamento outro que permitirá engendrar as relações tecidas nesse campo de forma a esvaziar-se para emprenhar o aluno pelo desejo de saber.

b) Professor-sujeito e o Outro

Essa categoria emergiu do discurso dos sujeitos, quando dialogavam sobre as singularidades da profissão professor. Nesses instantes, outorgavam sempre ao Outro, os dilemas enfrentados no cotidiano.

Segundo Kaufmann (1996, p.385), “[...] essa noção de Grande Outro é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva de que Lacan fala no Seminário 20.” Portanto, o Outro é o lugar de onde emana a linguagem simbolizada em palavras. Ao aferir ao Outro a responsabilidade sobre o seu saber fazer, o sujeito coloca-se no lugar do pequeno , ou seja, assujeita-se ao lugar de objeto, sem trocar de posição, faz uma torção.

Portanto, quando o professor outorga ao Outro (o aluno, a família e o sistema) a responsabilidade pelo seu saber fazer, ele está contribuindo para o apagamento do seu lugar na formação dos sujeitos. Ele está minimizando a relevância de sua posição frente a essa questão complexa, que diz respeito a uma conjectura social.

A lupa e a lanterna: um olhar além do óbvio



Essa investigação é uma fresta pela qual a fala dos professores-sujeitos dessa pesquisa foram escutados, seja através da palavra simbolizada, ou pelos ditos manifestos no corpo que permitiram engendrar esse percurso metodológico. A análise dos três procedimentos utilizados na pesquisa, tais como: observações, entrevista semiestruturada e conversações mostraram nuances muito significativas do desencanto do professor como angústia presente na sala de aula contemporânea. Nesse sentido, cada instrumento serviu a um propósito.


Assim, com a lanterna numa mão (que aqui está metaforizado como a fala dos teóricos) e um telescópio na outra (que é desejo da pesquisadora para olhar além do óbvio), a triangulação dos dados, ilustrada na tabela 01 foi estruturada, buscando desvelar pontos obscuros, captados através dos procedimentos de coleta de dados, evidências que permitiram a construção de sentidos para o fenômeno estudado.

CATEGORIA DESCRITIVA	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	
	VAS	FONTE
O ruído da escola e seu entorno /Fala e escuta clivada A ironia tampona o discurso / O saber fazer na sala de aula	Escuta	Observações
Relação amódica	Transferência	Observações
Relação professor-aluno		Entrevista
O declínio da autoridade pedagógica	Autoridade	Observações
Angústia manifesta	Angústia	Entrevista
O encanto e o desencanto manifesto na sala de aula	Desencanto	Observações
Encanto idealizado		Entrevista
(In)dignação revelada	Ambivalência	Observações
Tríade: educação, formação e valorização/ Infraestrutura: entrave /O desamparo do saber fazer/ Família: presença-ausência	Desamparo	Entrevista
O saber fazer e os limites do sistemaA sobrecarga de funções do professor		Conversações
O desinteresse do aluno	Desejo de aprender	Entrevista
O desejo do aluno x desejo do professor		Conversações
A imagem social do professor	O professor e o Outro	Conversações

Tabela 01: triangulação dos dados

A análise dos dados revelados nas observações permitiram adentrar no universo da sala de aula, para capturar com os sentidos como o fenômeno do (des)encanto do professor se manifestava como angústia. Assim, foi observado com agudeza o professor-sujeito na sua relação com o aluno e com o cotidiano do saber fazer. A descrição dessas experiências proporcionou apreender a prática desses sujeitos e possibilitou mais tarde confrontar com a palavra revelada na entrevista semiestruturada e nas conversações. A entrevista feita a partir de um roteiro prévio foi um momento de escuta desse professor-sujeito, silenciado, que se desloca entre os corredores para dar conta das diversas classes que o esperam. Para complementar a entrevista, solicitou-se que os sujeitos escrevessem a sua letra sobre como veem a sua relação com os alunos, como ilustra as imagens a seguir.


As duas imagens abaixo ilustram dois professores com seus alunos. Com qual delas você mais se identifica e por que?



Me identifico mais com a primeira imagem, por se tratar de uma imagem que representa uma relação social desconstruída e livre. Como penso que deve ser uma relação professor-aluno, a qual deve haver autenticidade sem autoritarismo. Porém quero ressaltar que se faz necessário quando preciso atender mais emergências como mostra a segunda imagem.

Sujeito B

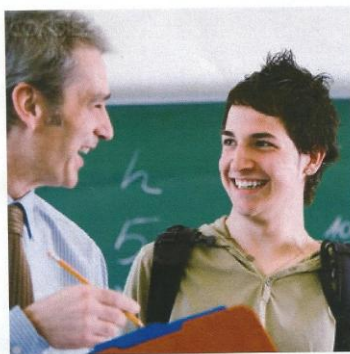
As duas imagens abaixo ilustram dois professores com seus alunos. Com qual delas você mais se identifica e por que?



A primeira imagem temo mais identifico pois o dialogo deve sempre prevale-

Sujeito E

As duas imagens abaixo ilustram dois professores com seus alunos. Com qual delas você mais se identifica e por que?



Com a primeira imagem, porque idealizo a figura de um professor que promove o diálogo e que estabelece uma relação com o estudante. Penso a relação professor/aluno é importante no processo de aprendizagem. O professor contribui de uma forma para a formação do aluno, assim como também no seu processo de formação.

Sujeito A

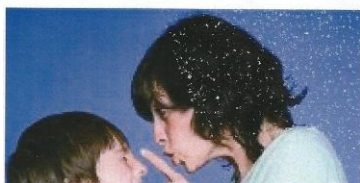
As duas imagens abaixo ilustram dois professores com seus alunos. Com qual delas você mais se identifica e por que?



A imagem que eu me identifico corresponde a primeira, acredito que no atual momento em que as informações estão disponíveis e acessível aos alunos, nos professores devemos estabelecer uma relação de amizade e afeto, permitindo ao aluno uma aproximação maior com nós profissionais na esclarecimento de dúvidas e em possível orientações para a vida.

Sujeito D

As duas imagens abaixo ilustram dois professores com seus alunos. Com qual delas você mais se identifica e por que?



Nos diversos momentos de descontração e estresse na sala de aula é possível identificar-se com a postura dos professores das duas ilustrações, pois é impossível ter uma única postura em sala, visto que nos dias atuais a escola está exercendo o papel de não somente dar o subsídio acadêmico, mas principalmente a formação básica "doméstica", colocando os alunos onde é necessário. "Educar implica em dar amor e limites".

Sujeito C

Em alguns casos, o texto escrito contradiz ao falado e observado, posto que a imagem retratada na letra revela desejos inconscientes de uma prática idealizada, mexe

com o narcisismo do sujeito que não quer ver-se a nu. Portanto, ao colocar-se na posição de escolha entre duas situações, opta por aquela imagem cujo véu não lhe revele a hiância vivenciada entre as paredes amareladas e os tetos descascados das salas de aula. Então, quatro sujeitos expressaram identificações com a primeira imagem e descreveram sobre a importância do diálogo no trato com os alunos, apenas um escreveu que se identificava com as duas situações.

As Conversações foram o último instrumento analisado, e possibilitou perceber como os sujeitos se posicionavam entre seus pares e falavam sobre os afetos, as memórias, os desejos e os dilemas da profissão. A conversa tímida e as brincadeiras iniciais vão, à medida que a palavra vai perdendo a rigidez e corre solta, deslocando-se num vai e vem, numa dança de encontros e desencontros. Assim, a disputa pela palavra ofertada dá lugar a disputa pela defesa de um estilo próprio, de uma forma de manejar, de ver e viver a profissão.

Os afetos ambivalentes de encanto e desencanto perpassaram os discursos e as observações em sala, pois foi notado o esforço de assujeitamento diante da cena complexa exposta nos dias atuais. Uma cena que traz como trama a entropia de um sistema social perverso, na qual os professores são desvalorizados, em que a escola é sucateada, identificada como “um depósito”, como sugere um dos sujeitos. Nesse sentido, “o desencanto acaba sendo maior”, como relatam dois sujeitos, porém isso não quer dizer que o encanto não transite nesse caminhar, tampouco convoca todos a assumir um mesmo lugar de desencantamento. Nos estudos realizados e, principalmente, no trabalho de campo, ficou claro que não é possível generalizações, que é preciso fazer uma escuta singular de cada sujeito.

Entretanto, se os entraves do social foram utilizados pelos sujeitos para justificar o desinvestimento pelo saber fazer, nessa investigação, constatou-se que o fosso é mais profundo do que a superficialidade dos fatos aparenta elucidar. O social tem uma relevância fundante nesse processo, esse fato é inegável e urgente ser visto e revisto. Mas, escutando os sujeitos com um olhar mais apurado, adentrando em suas histórias, nas motivações que orientaram a escolha da profissão, em sua formação, em sua forma de ver o mundo, tem-se ideia da magnitude da questão. Uns, mesmo com o aparato

sociológico indo na contramão do trabalho docente, conseguem prosseguir (não sem ser arranhados). A fala do Sujeito B é bem ilustrativa:

“Tem alguns professores que são descompromissados, mas talvez isso venha de vários fatores, não vou dizer assim que são culpados também. Eu que ainda tenho 13 anos, estou tentando me estimular para não cair nessa rotina que muitos professores caem de perder o compromisso, perder esse gosto com a educação.” (Sujeito B)

Porém, outros sucumbem ao processo de desautorização, de desrespeito de descaso em que se encontra a educação e o desencanto manifesta uma angústia que avança e se reverbera no saber fazer.

Os alunos, por sua vez respondem a essa apatia de forma diferenciada. Alguns, bem poucos, conseguem emergir e construir sentidos e pontes com o conhecimento. Outros manifestam no corpo jogado, na fala enviesada, nas brincadeiras, na agressão, nos chistes a ausência do desejo de aprender. A visualização da cena da aula é de um lugar fantasmagórico, em que o marasmo e a sonolência tomam conta dos sujeitos, conduzindo alunos e professores à mortificação da indiferença. Então, em câmara lenta, os sujeitos seguem caminhando, até o dia em que os movimentos cessem e as dificuldades atinjam um estado tal que a angústia se instale.

Foi a partir da análise dos instrumentos metodológicos que a angústia do professor pode ser pensada, pois nos três instrumentos ficou visível o limbo em que se encontra o professor-sujeito, limbo este que afeta o seu saber fazer, e que tampona o investimento libidinal pela profissão. O professor reclama que o aluno está desinteressado, mas no avesso o aluno é o seu duplo, sua própria imagem especular cujo olhar anuncia o esvaziamento e desbotamento do viço do desejo de ensinar e de aprender.

Assim, os sujeitos reclamam que estão sem apoio, falam que se sentem sozinhos, dizem não ter apoio do sistema, da família nem dos próprios colegas, enfim se sentem desamparados nesse embate. Ao observá-los numa classe mais complexa, na qual diferentes problemas se somam, tais como: indisciplina e violência dos alunos, descaso das famílias e desinteresse esse sentimento toma corpo. Até a sua respiração é um indicativo dessa solidão latente que não tarda em tomar voz e forma.

Em contrapartida, a escola segue no seu passo a passo, como se nada estivesse acontecendo com seus ruídos, suas texturas e seus espaços mal-acabados, contribuindo para fomentar o desalinhamento do saber fazer, o desconforto dos alunos e dos professores diante da falta de uma política educacional que privilegie os sujeitos, a formação e o saber. Falta esta que nesse caso não tem sido estruturante, mas corrosiva, que minimiza as diferenças e aniquila as singularidades, removendo do sujeito o seu bem mais precioso: a sua condição de sujeito desejante.

Deste modo, ficou evidenciado que os sujeitos dessa pesquisa estão vivenciando mais o desencanto do que os encantos pela profissão e sinalizam a angústia como afeto desprazeroso que lhes arrebatava, colocando-os no lugar do nada. Assim, buscam formas de defender-se desse estado e fazem sintomas no corpo, dos mais diversos; outros se defendem assumindo as vestes da indiferença, veem com véu o que está escancarado. Já para outros a angústia é um estado necessário e passageiro, que se situa entre o desejo e o gozo. Esses últimos seguem em frente assumindo o seu lugar junto ao aluno, tentando empurrá-lo de conhecimento, utilizando o piloto, o quadro e seu estilo de ensinar, únicos recursos que lhes restam.

Portanto, observar e escutar esses professores-sujeitos foi uma operação engenhosa que possibilitou a compreensão do lugar em que se encontram, como se percebem, a partir do que sentem, veem, falam e do exercício do seu saber fazer. Uma experiência particular, na qual o exercício da ética da pesquisadora foi fundante e a escuta sensível foi imprescindível para poder perceber as nuances submergidas por detrás da palavra. Nesse percurso, em busca de desvelar o objeto de pesquisa, outras tantas questões sobrepujaram-se, mas o desejo de investigar, de defender e de fazer novas proposições para essa questão foi um norte perseguido em cada etapa desse processo. Por isso, o próximo capítulo será uma tentativa de sistematização desses dados, que se constituíram chaves valiosas para elucidar essa questão e na proposição de novas alternativas sobre o (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade.

Capítulo V

Um aceno (in)conclusivo

Para iniciar os acordes deste passe (in)conclusivo, que já traduz uma ambivalência do querer concluir sabendo-se que nada se conclui, pois por mais próximo do objeto este escapa e será para sempre perdido, convoca-se o poema Traduzir-se, de Ferreira Gullar, trazido nas primeiras páginas desse estudo.

No decorrer do poema, Gullar descreve um sujeito dividido, clivado, cortado, mas, na última estrofe, ele faz menção de traduzir uma parte na outra, a parte que ficou oculta nas raias do inconsciente sob a outra que verbaliza, grita, chora, duas partes, regidas pela pulsão de vida ou de morte. Mas como fazer essa tradução tão peculiar? Uma tradução em que fios emaranhados e quase invisíveis se fundam. O autor pergunta: será arte?

Ao refletir a indagação de Gullar, busca-se inspiração no conceito de arte pelo viés da filosofia, que diz arte como “[...] o conjunto de procedimentos e das obras que trazem a marca de uma personalidade, de uma habilidade e de um talento particular.” (SPONVILLE, 2003, p.60) O autor faz referência a uma tríade para falar de arte: personalidade, talento e técnica. No esteio desse conceito, evoca-se o estilo como um traço singular do sujeito, que, aliado ao saber fazer, pode conduzir a um caminho original e inusitado. Portanto, o estado da arte ocorre pelo fenômeno da pulsão de vida e da pulsão de morte, que, de certa maneira, encaminhou os passos da pesquisadora ao objeto pesquisado.

Sendo assim, é desse lugar, que se exercita a dinâmica de separar/unir os fios entrelaçados para traduzi-los e encontrar eco na problemática da pesquisa: De que maneira o (des)encanto do professor tem se constituído angústia na contemporaneidade e como esse fenômeno pode ser trabalhado para que o professor-sujeito ocupe seu lugar e posição na cena pedagógica?

Pensar o (des)encanto como angústia manifesta na contemporaneidade, foi um exercício intelectual apurado, que exigiu algumas decisões, entre elas delimitar a temporalidade. Isto porque esta pesquisa se inscreve nas inquietações de uma

pesquisadora que viveu as idiossincrasias da profissão professor e foi na escuta desse contexto que este objeto tomou corpo. Dessa forma, situar o tempo tornou-se um princípio constitutivo dessa investigação.

O ponto de partida foi nomear o conceito de (des)encanto, buscando situá-lo como uma das faces da angústia e suas implicações na vida afetiva, social, profissional e psíquica do professor. Este investimento possibilitou aprofundar o conceito de angústia tendo como referência Freud e Lacan. Além disso, nesse estudo, foi possível discutir a angústia como fenômeno social, procurando entender também até que ponto os dilemas que circunscrevem a escola e a sala de aula contemporânea incidem nesse professor-sujeito. Observou-se que a angústia é um afeto que se inscreve na subjetividade do sujeito e está no âmbito do real, por isso a impossibilidade de ser simbolizada em palavras. Freud (1925-1926) fala da angústia como expectativa, como defesa, o ego fareja a angústia afirma o autor, assim ao pressentir a situação de perigo o sujeito faz sintoma para evitar ser afetado por esse estado.

Foi no campo empírico, exercitando a escuta e o olhar sobre a fala dos sujeitos e o seu saber fazer, que essa reflexão eclodiu e constitui sentidos, revelando o objeto estudado. É importante salientar que cada sujeito percebe de forma singular essa estreiteza que invade o seu corpo privando-lhe o ar e joga-o na beira do abismo. A angústia não é igual para todos os professores, nem em intensidade, nem tampouco na maneira como se manifesta. A matriz psíquica, as histórias e as relações constituídas com o Outro são aspectos estruturantes que vão anunciar como essa angústia apropriar-se-á desse sujeito.

A análise das categorias interpretativas, tendo como pano de fundo a psicanálise e a educação, trouxe a tona o (des)encanto como angústia manifesta do professor. Em cada categoria encontravam-se vestígios desse fenômeno, de modo que foi possível elaborar algumas considerações pontuadas a seguir. A primeira questão ressaltada foram os dilemas da profissão. A tabela abaixo retrata os pontos destacados pelos sujeitos.

DILEMAS DA PROFISSÃO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE										
SUJEITO A	INFRAESTRUTURA	ESTRUTURA FÍSICA	SOBRECARGA DE TRABALHO	SISTEMA	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	AUSÊNCIA DAS FAMÍLIAS	DESINTERESSE DO ALUNO	FORMAÇÃO CONTINUADA		CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS
SUJEITO B	INFRAESTRUTURA	ESTRUTURA FÍSICA	SOBRECARGA DE TRABALHO	SISTEMA	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	AUSÊNCIA DAS FAMÍLIAS	DESINTERESSE DO ALUNO	FORMAÇÃO CONTINUADA		
SUJEITO C	INFRAESTRUTURA	ESTRUTURA FÍSICA	SOBRECARGA DE TRABALHO	SISTEMA	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	AUSÊNCIA DAS FAMÍLIAS	DESINTERESSE DO ALUNO		VIOLÊNCIA NA ESCOLA	
SUJEITO D	INFRAESTRUTURA	ESTRUTURA FÍSICA	SOBRECARGA DE TRABALHO	SISTEMA		AUSÊNCIA DAS FAMÍLIAS	DESINTERESSE DO ALUNO			CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS
SUJEITO E	INFRAESTRUTURA	ESTRUTURA FÍSICA	SOBRECARGA DE TRABALHO	SISTEMA	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	AUSÊNCIA DAS FAMÍLIAS	DESINTERESSE DO ALUNO	FORMAÇÃO CONTINUADA	VIOLÊNCIA NA ESCOLA	

Fonte: Entrevista e Conversações

A tabela expõe as questões mais desafiadoras para os professores escutados nessa investigação. Eles falam da infraestrutura e da estrutura física como aspectos que mais interferem no saber fazer. Verbalizam que a falta de material pedagógico, de apoio tecnológico e humano, de uma estrutura escolar do ponto de vista físico mais atrativa incidem diretamente na qualidade do ensino. No momento desses relatos é como se

dissessem que o seu estilo de ensinar é comprometido por outro e, de certa forma, nessa fala, se desenha uma ab-reação, ou seja, uma descarga, reveladora do ressentimento pelas mazelas que são obrigados a passar devido aos problemas decorrentes do social. Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho, junto com a valorização profissional, são dois eixos muito recorrentes nas falas dos sujeitos. Indagam como podem fazer um bom trabalho se para ganhar um salário digno precisam trabalhar 60 horas semanais, deslocando-se para diferentes escolas. A fala de um dos sujeitos reflete essa questão de forma muito clara.

“E, outra coisa, para o professor ter uma renda melhorzinha tem que trabalhar três turnos. Você tem que guardar um pouco de energia, porque eu saio daqui correndo para almoçar, só dá tempo de engolir a comida para outra escola e ainda tenho mais dois turnos para dar conta. Se eu desgasto tudo aqui de tarde não posso render nada e a noite é ainda pior.” (SUJEITO B)

A fala do sujeito B traz a tona, mais uma vez, a questão da sobrecarga de trabalho do professor que aparece como uma questão desestruturante, revelando o mal-estar e o desconforto para esses profissionais, solapando o seu encanto e investimento pelo trabalho, transformando, em algumas situações, esse encontro tão peculiar entre professor e aluno, um acontecimento enfadonho.

A valorização profissional foi um dos aspectos levantados pelos sujeitos, não só no âmbito salarial, mas também do ponto de vista da valorização social da profissão. Sobre essa questão, Esteves afirma:

Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Há vinte anos o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados. (ESTEVE, 1999, p.105)

O autor retrata como essa profissão foi perdendo o agalma, o brilho perante a opinião pública, convergindo com a fala de um dos sujeitos que diz:

“Ele olha para o professor assim e vê a gente como derrotado. Pessoas que não conseguiram o que queriam na vida.” (SUJEITO E)

O significante “derrotado” traduz a ideia de um sujeito vencido, sugado, capturado pelas amarras de um fenômeno iniciado há muito tempo no qual a imagem é de um traçado descendente, deslocando a profissão professor a lugar nenhum. Nesse traçado, que desliza nas bordas do saber fazer, encontra-se a formação inicial denunciando que a muito o ensino *não vai tão bem das pernas*. Ao analisar a formação inicial dos sujeitos entrevistados, observou-se que apenas um havia escolhido a profissão pela via do desejo, os outros optaram por esse curso ou pela via do acaso ou por ser mais fácil adentrar na Universidade.

“Olha só, a princípio, fiz esse curso apenas por ser um curso que tinha poucos concorrentes.” (SUJEITO D)

“Fiz o vestibular da Universidade Católica que era licenciatura, não foi algo assim planejado. Fiz, talvez, por falta de orientação, por inocência, sem planejar muito.” (SUJEITO C)

“Desde novo sempre tive vontade de ser professor.” (SUJEITO B)

Esse panorama nos dá sinais de que esse processo de esfacelamento do ensino vem de longa data, pois o processo de escolha da profissão dos sujeitos anuncia essa situação.

Durante a escuta dos sujeitos, percebeu-se que eles responsabilizam o sistema pela situação caótica na qual se encontram. Falam do sistema englobando as políticas públicas de ensino e as diretrizes pedagógicas³¹, demonstrando uma insatisfação com o sistema de ciclos, pois alegam que os alunos são aprovados automaticamente. Ele foi implantado na rede municipal de Salvador na década de 80, adotando o processo de aprendizagem do educando a partir da progressão continuada. Ou seja, os alunos têm três anos para construir a base alfabética, só podendo ser conservados no 3º ano (se não construírem as habilidades necessárias). Do mesmo modo, no segundo ciclo do ensino fundamental, porque mesmo que não consigam as habilidades e competências previstas

³¹ Em sua rede de escolas, a distribuição da SMEC, para o Ensino Fundamental com 9 anos de duração, apresenta-se da seguinte forma - Ciclo de Alfabetização (os três anos iniciais); Ciclo II (dois anos complementares); 6º ao 9º ano (regime de seriação). (Dados obtidos no site: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br>, acesso em 12/11/2011)

para o 4º ano eles são matriculados automaticamente no 5º ano, e somente ao final desse ano será possível reter o aluno (caso ele não tenha construído as habilidades previstas para essa fase do E.F.I).

É importante ressaltar que essa sistematização do ensino tem sido motivo de críticas e discussões de muitos professores da rede municipal. Apesar de os anos finais do ensino fundamental ainda trabalharem por seriação, os sujeitos dessa pesquisa discordam da organização em ciclos e destacam as fragilidades desse sistema na inserção dos alunos no 6º ano, pois muitos chegam a essa etapa da escolaridade sem conseguir ler nem escrever corretamente.

A formação continuada³² foi um aspecto citado por três sujeitos, que colocaram essa questão como um entrave no saber fazer. Eles anunciam a relevância da formação para além do suporte ao trabalho pedagógico, afirmam também ser como um estímulo, aguçando neles o desejo de ensinar e de aprender. A fala do sujeito reflete essa questão.

“Formação deixa a desejar, pelo menos na rede municipal. Quando a rede municipal abre cursos são dez vagas só. A rede mesmo não fornece uma formação continuada que seja interessante para o professor. Eu acho que a formação faz com que o professor ganhe gás”. (SUJEITO A)

O desinteresse dos alunos e a ausência das famílias foram dilemas destacados por quatro sujeitos da pesquisa. A fala dos sujeitos parecia sinalizar o descaso do aluno correlato com a ausência das famílias na escola. O significante “ausência” assumia assim, na fala dos sujeitos, o sinônimo de “desinteresse”. Com isso, os sujeitos reclamam estar sozinhos na empreitada de formar cidadãos e cidadãs críticos. Um dos sujeitos pontua a mudança da formatação familiar, ou seja, as novas formas de constituições parentais e a complexidade que emerge dessas novas formações familiares. Contudo, os professores insistem, de forma recorrente, em anunciar uma problemática que tem interferido no seu saber fazer; a falta de acompanhamento e de cobrança das famílias nas tarefas de casa. Além disso, o desinteresse do aluno parece

³² Nas diretrizes curriculares há um tópico discorrendo sobre a relevância da formação continuada, de acordo com o documento esse é um dos eixos norteadores, pois permite ao professor condição intrínseca ao trabalho, afirmando sua autoestima e a excelência como gestor do ensino.(p.47) Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br>, acesso em: 12/11/2011.

anunciar um mal-estar com a aula, com o professor, com o sistema. Os sujeitos falam: “Eles não querem” (SUJEITO B), ou “eles querem uma coisa e a gente quer outra.” (SUJEITO C) Mas algumas perguntas emergem: será que o aluno não quer de fato aprender? Ou será que o desejo dele está tamponado pela falta de desejo do professor de ensinar? Será que eles desejam coisas diferentes?

Essa investigação revela que o professor quando olha o aluno parece capturar a sua própria imagem especular refletida no olhar desse estudante, desvelando o que se fez véu, o que estava obscuro até então, o seu desencanto pela profissão professor.

Outra questão trazida como um dilema próprio da contemporaneidade foi a violência dos alunos, tendo em vista o número de acontecimentos divulgados na mídia envolvendo a violência escolar. Entretanto, apenas dois professores destacaram esse fenômeno. Durante o tempo em que a pesquisadora ficou observando a escola, não presenciou nenhuma ação violenta do corpo discente. Mas soube de acontecimentos com esse propósito, envolvendo alunos e professores, indicando que eles eram pontuais na unidade escolar.

Por fim, dois professores mencionaram a questão da distribuição das disciplinas, que diz respeito à estrutura curricular. Os professores se ressentem das licenciaturas, tais como: História e Artes porque dizem ter pouco tempo com o aluno, alegam que 50 minutos não dá para nada. “Eu quero fazer tanta coisa e não consigo fazer nada”. (SUJEITO A)

Esse sentimento de improdutividade resvala no professor como um sinônimo de angústia manifesta na sala de aula, nomeado pelo próprio sujeito: “É angustiante, não tem outra palavra não!” (SUJEITO A)

Assim, a angústia social investida pela entropia do sistema foi algo exposto pelos sujeitos em seus discursos. A falta de apoio, o cansaço do professor, as condições de trabalho denunciam os limites que atravessam a cena pedagógica e colocam-no a beira do precipício, convocando-o a lançar-se a um nada, a um vazio. Os dilemas relatados deixavam pistas que o (des)encanto do professor enquanto angústia manifesta ganhava cada vez mais amplitude na fala, no tom e nos gestos dos professores-sujeitos dessa pesquisa. No entanto, ao iniciar esse estudo tendo como aporte a psicanálise, a intenção era ir além, ou seja, utilizar os construtos psicanalíticos como uma lupa que

permitiria fazer outras leituras, sem nem minimizar, nem sublimar o contexto sociopolítico-econômico em que os sujeitos e a escola estão inseridos. O desejo que investia a pesquisadora era entender: Por que alguns professores estão investidos pela profissão, mesmo com toda a problemática social, e outros veem a profissão como um fardo?

Para elucidar essa questão, as categorias interpretativas foram sistematizadas, tendo como pano de fundo a psicanálise. Através da análise detalhada do discurso dos sujeitos e das observações em sala de aula, foi possível emergir as categorias descritivas da pesquisa, para que, em seguida, as categorias teórico interpretativas fossem concebidas.

A dissecação desse material permitiu um novo olhar sobre o fenômeno estudado, as evidências encontradas possibilitaram algumas reflexões interessantes que serão socializadas a partir de agora. Reflexões que contemplam a subjetividade e os afetos que circundam o professor-sujeito e o seu saber fazer.



A figura acima traduz os achados nesse percurso, que busca explicar o afeto de angústia vivenciado pelo professor nesses tempos incertos. Nesse sentido, elaboraram-

se algumas reflexões trazidas na intenção de favorecer a compreensão do objeto investigado.

O primeiro significativo destacado é a escuta como princípio constitutivo do cenário pedagógico. Nas observações realizadas, notou-se que tanto a fala quanto a escuta são clivadas no ambiente escolar. O professor é pouco escutado, pela escola, pela família, pelo sistema. Como não exercita a escuta, a sala de aula também não é escutada. Aliás, observa-se a falta de uma cultura que privilegie a escuta de si e do outro nesse universo. E, nesse sentido, a própria estrutura física da escola não acolhe essa escuta, sendo um ambiente permeado de ruídos que não favorecem o desejo de aprender, mostrando que o olhar de quem desenhou a planta da escola passava a largo da educação. Um olhar de alguém cuja escuta também clivada não compreendia que o universo escolar pressupõe uma ambiência acolhedora para poder permitir ao aluno as descobertas e experiências de um processo formativo. Nesse sentido, falar e ser escutado são ações fundantes da dinâmica da sala de aula, posto que, o espaço escolar prescinde de uma vivência relacional, onde as trocas afetivas e cognitivas entre professor-aluno, aluno-aluno, são pontos basilares para a construção do conhecimento. Por isso, defende-se a necessidade de um fortalecimento da cultura da escuta como um dos requisitos essenciais do saber fazer. É preciso que a escola invista na formação inicial e continuada, posto que este é um dos nós que demandam a angústia do professor.

O segundo significativo que orientou esse caminhar foi a transferência. Percebeu-se que o professor não compreende a importância dessa relação professor-aluno e os afetos que atravessam as relações transferenciais. Observou-se que os professores tomam para si determinadas respostas do aluno, quando está mais do que evidente que a fala se dirige a outro, que não é o professor. A fala do aluno queixosa, birrenta, dissonante, muitas vezes, afirmada pelo viés dos afetos desprazerosos, pode ser explicada pelo manejo da transferência, visto que o professor pode evocar ao aluno a figura de um pai opressor ou uma mãe permissiva. Mas o educador desconhecendo esse fenômeno flagela-se, ressentido e adentra no embate do sujeito esvaziado. Essa constatação conduz a refletir a formação inicial e a relevância da interlocução da educação com outras disciplinas que investem na subjetividade do sujeito, tais como a psicanálise e a filosofia.

O terceiro significativo que este estudo levantou é a questão da autoridade. A autoridade tem sido um impasse para o professor-sujeito, que se sente desautorizado, ferido em sua dignidade, pois a indignação foi um sentimento revelado com eloquência nos discursos desses sujeitos. A autoridade como foi desenvolvida nesse estudo é um construto em declínio, tanto no contexto político como nos contextos pré-políticos, como afirma Arendt (2001). Rememora-se Lacan (1969-1970) quando afirmou que a função do professor é sustentar um certo lugar de prestígio para ratificar a relevância desse lugar a sustentar. Porém, como sustentar essa posição, quando o professor-sujeito está sentindo-se desrespeitado, quando sua imagem está fragilizada e revela um saber fazer destituído de investimento libidinal, corroído pelo marasmo do cotidiano?

Um lacaniano diria que, na relação com seu aluno, um professor comparece hoje apenas como *pequeno outro*, ou seja, em sua pequena e insignificante pessoa, e não como *Grande Outro* barrado, ou seja, como um sustentador de uma ordem, de uma posição terceira, de uma referência. A ideia de *barrado* é aqui importante porque, ao sustentar essa ordem terceira, esse professor deveria estar, ao mesmo tempo, submetido a ela, castrado então na dimensão, do desregrado. (KUPFER, 2007, p. 144)

Na medida em que se apresenta como pequeno outro, o professor deixa escorrer os últimos resquícios da autoridade pedagógica, evidenciando que essa questão não é tão simples, ela é mais complexa do que se supunha. Desconfia-se aqui que ela guarda tesouros preciosos para a compreensão da angústia manifesta pelo professor. Do mesmo modo, percebe-se que a autoridade do professor é apenas uma ponta do iceberg mais profundo do que se imagina. Relaciona-se com a imagem social da profissão, está conectada com a destituição da autoridade política, com a fragmentação da formação inicial, entre outros, indicando que esta é uma problemática complexa que demanda um investir ainda mais apurado, atento e particularizado.

A angústia foi um fenômeno que emergiu na sala de aula, como também na fala dos sujeitos dessa pesquisa, pois, dos cinco sujeitos entrevistados, quatro citaram-na como um fenômeno que melhor referenda a profissão professor na contemporaneidade. Em contrapartida, os sujeitos transferem a responsabilidade para o Outro por esse afeto que lhe toma o mais íntimo de si, contudo essa angústia, que é inerente ao sujeito, possibilita também o salto, a transformação. Os sujeitos dessa pesquisa falam da angústia do social, mas cada um é afetado por esse afeto de forma singular. Nesse sentido, postula-se aqui que a relevância de favorecer uma ambiência que perpasse pelo

conhecimento de si e do outro, presumindo assim que a escuta desses sujeitos seria um pressuposto interessante para lidar com a angústia imposta pelo cotidiano.

O desencanto trabalhado nessa pesquisa passou pela via da desilusão, do desapontamento com a profissão, com o desamparo perante o social, do investimento pulsional que empreende o desejo de ensinar e de aprender. Nesse estudo, verificou-se a dialética desse significante, pois o encanto também se presentificou, mesmo que de forma mais incipiente. Muitos professores-sujeitos estão desencantados. Contudo, as investigações apontam que isso ocorre, não porque eles são maus profissionais, ou porque são descomprometidos, é justamente o seu avesso. Boa parte deles estão desencantados por serem responsáveis e por saber a relevância do seu lugar na formação dos seus alunos, assim seguem rente sem parar, sem tomar fôlego, numa ronda repetitiva que beira a exaustão. Porém, não desconfiam que quanto mais correm para dar conta do conteúdo e dos programas mais distanciam o aluno do desejo de aprender.

Dessa forma, o desejo de aprender se situa nessa pesquisa como um construto fundante, visto que este era recorrente nos discursos dos sujeitos, que evidenciavam desconforto com a falta de interesse do aluno. Nas observações realizadas em classe, esse significante foi percebido em muitas imagens vivenciadas pelos estudantes: do corpo sonolento jogado espalhado na cadeira, ao não cumprimento das tarefas de casa e em classe, a conversa dispersa, as brincadeiras, o olhar vago dirigido ao nada, sinalizavam a sala de aula como um lugar sem sentido, num processo avançado de desertificação do desejo de saber. Os professores reagem a esse quadro de diferentes maneiras: uns fingem não ver; outros gritam, falam, esperneiam, o que, de certa forma, não os levam muito longe, somente ao declínio da autoridade; já outros reagem a esse desejo buscando identificações e constituindo laços com o aluno.

A ambivalência foi um construto peculiar desse estudo, isto porque os afetos ambivalentes perpassam as relações entre professor e aluno, percorrem as vias do desencanto e do encanto, do amor e do ódio, do prazer e do desprazer. Acontece que o sujeito não está preparado para lidar com os afetos desprazerosos, esses lhes tiram o chão, lhes desestruturam. Nesse sentido, Ornellas (2005, p.231) ressalta que “esta ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e denota a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula.”

Quando o aluno, por exemplo, no âmbito da sala de aula, irrompe numa atitude agressiva contra seu professor, (que é o adulto dessa relação) e este responde na mesma medida, esse ato gera dilemas que afetam a autoridade pedagógica, a relação professor-aluno e conseqüentemente, interferem na construção do saber. Portanto, é preciso entender que a ambivalência é um fenômeno constitutivo do sujeito, por isso lidar com ela faz parte da experiência humana.

O desamparo foi uma categoria que evidenciou o mal-estar do sujeito mediante a cena contemporânea. O conceito de desamparo refere-se a abandono e a desproteção. Este é o estado natural do recém-nascido que depende do Outro para sobreviver e saciar as suas necessidades vitais. (FREUD, 1925-1926) No transcorrer da investigação, o desamparo do professor foi algo que chamou atenção, tanto pela solidão expressada no saber fazer, quanto pela fala que dizia não ter apoio. Esta fala emergia como uma solicitação dando a impressão de querer dizer: *estamos sozinhos, largados, desprotegidos a mercê do Outro*. Portanto, essa falta de apoio, verbalizada de forma recorrente, sinalizava o desconforto, sendo mais um vestígio do (des)encanto como uma ambivalência que incidia nos afetos desprazerosos da profissão. Assim, mais uma vez, a fala do professor recai sobre as mazelas do social, que se inscreve no lugar do Outro intervindo no saber fazer do professor. Mas, se isso é uma premissa, por que esse desinvestimento libidinal não ocorre com todos?

Para responder a pergunta acima se traz a baila mais uma categoria da pesquisa: o professor-sujeito e o *Outro*. Nesse percurso metodológico, ficou evidente como o professor delega ao *outro* a responsabilidade pela sua angústia. Pereira (2003, p.61) postula que “o *outro* não é em si a outra pessoa, mas tudo aquilo que, ao presentificar-se, traz as suas próprias falhas e faltas. Traz também a marca da incompletude do sujeito – *da sua falta-a-ser*.” Nesse caso, o *Outro* passa a ser o aluno, a família, a escola, o sistema. O outro não é só o sujeito, mas o lugar em que o professor-sujeito delega a presença do que lhe falta. Assim, uma sucessão de suposições começa a fazer parte dessa trama: se o aluno tivesse mais interesse, se a família fosse mais presente, se o sistema desse mais apoio. Nessa busca incessante, a falta da falta constituir-se dando vazão à angústia presente na sala de aula contemporânea.

Nesse momento, retoma-se ao objetivo central dessa investigação, que foi investigar como o (des)encanto do professor tem se revelado como uma das faces da

angústia, na busca de aguçar o debate em torno do lugar e da posição do professor-sujeito no cenário social, com vistas a aproximação do ensinar e do aprender.

Por isso, buscou-se aprofundar o conceito de angústia, tendo como aporte Freud e Lacan. Esse afeto que é reelaborado ao longo da obra de Freud, aqui trazido como um estado afetivo que constitui reação a um perigo. (FREUD, 1925-1926). Tal reação é percebida pelo eu, que fica num estado de espera e expectativa frente a ameaça, gerando ansiedade.

O conceito de angústia em Lacan (1962-1963) foi pensado através do Seminário 10, a angústia. Nesse livro, Lacan, faz uma escansão detalhada do conceito de angústia, dizendo ser esta um afeto que não engana. O autor retoma os conceitos de inibição, sintoma e angústia para preencher, ao longo do seu ensino, um quadro que traz essas três palavras em diagonal, situando a angústia como afeto com o máximo de dificuldade, antes do *acting out* e da *passagem ao ato*. (vide esquema ilustrado no capítulo II)

Mas foi na escuta dos professores-sujeitos, parceiros desse percurso de pesquisa que esses conceitos puderam ser clarificados. O sujeito faz sintoma para não vivenciar a angústia, do mesmo modo ele faz a cena ou passa ao ato para postergar o afeto que não tarda a chegar. O sujeito não quer ser tomado por essa sensação de esvaziamento, de falta de ar, por esse nada que lhe rói o estomago e dilacera o seu ser.

Para não vivenciar a angústia, o professor-sujeito adoece, emudece, desvanece. Todavia, o professor não está sozinho nesse movimento, longe disso, ele não sabe, mas se desconfia que o aluno está lado a lado do professor nessa empreitada, por isso a sala de aula tem se configurado como um lugar onde o estranho se presentifica, onde o hóspede inesperado demarca seu lugar, o lugar onde a angústia tem feito morada.

Freud (1925-1926) vai nos dizer do valor da palavra, que tanto pode fazer o bem quanto pode causar feridas, e afirma “[...] no começo foi a ação” e a palavra veio depois. “[...] Mas, originalmente a palavra foi magia- um ato mágico; e conservou muito de seu antigo poder.” Assim, se faz necessário repensar o lugar da escola enquanto instância de socialização e formação, um lugar onde a palavra e a escuta possa fazer parte de seu cotidiano, para que assim, quem sabe, seja possível o professor-sujeito reinvestir-se libidinalmente pelo desejo de ensinar e aprender, pois se o sistema

continuar reproduzindo esse semblante do que um dia foi a escola, corre-se o risco de escola, professor e aluno desvanecerem.

Nesse sentido, percebe-se que a investigação em grande medida cumpriu sua meta, pois adentrou pelas vias da angústia do professor na contemporaneidade, convocando o debate em torno dessa questão essencial, que tem inscrito distanciamentos entre o aprender e ensinar, como foi ilustrado nessa pesquisa. Porém, também nessas (in)conclusões fica evidenciado a urgência de repensar o lugar e posição do professor-sujeito, do aluno e da escola. Repensar esse lugar, pressupõe adentrar nas bases políticas em que está assentada a escola contemporânea, pressupõe destituir-se de um ideal de escola pronta, acabada, para deixar entreaberto o estranho, o inusitado, o incongruente, para isso, a educação deve avançar na perspectiva de abrir-se para novas formas de racionalidades, que compreendam a cognição, a subjetividade, os saberes do senso comum, as artes, a filosofia, entre outros. Além disso, pressupõe também que o professor-sujeito assuma a sua condição de sujeito do desejo e sustente seu lugar e posição no cenário educativo contemporâneo, isso perpassa, fundamentalmente, em tirar o véu que embute o marasmo em que se encontra para ousar pensar, planejar e conceber um estilo que aguace o desejo de ensinar e de aprender.

“Trago dentro do meu coração,
 Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
 Todos os lugares onde estive,
 Todos os portos a que cheguei,
 Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
 Ou de tombadilhos, sonhando,
 E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.”

Fernando Pessoa, 1915

Nesse estudo, nomeado **O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade** a pesquisadora, através do seu olhar e da sua escuta clivada buscou ficar atenta aos desvios do percurso, bem como ficou sensível as paisagens que se descortinavam a cada encontro ou desencontro. Nessas andanças, preencheu um cofre repleto de sensações e imagens impregnadas do cheiro, da cor, da pulsão desses

professores-sujeitos que se permitiram participar dessa investigação, pois só foi possível chegar a essa etapa com a corroboração destes. Esse cofre, que de tão cheio não cabe em si, traz indícios que a convoca a prosseguir no percurso de pesquisadora, na perspectiva do doutorado. Percebe que um vasto campo se descortinou, com isso aguçou ainda mais a libido de continuar desvelando o que se fez véu que encobre o desejo de ensinar e de aprender. Pensa que esse percurso pode vir a corroborar na constituição de uma nova formatação de escola. Do mesmo modo, sem querer parecer arrojada demais, e atenta as colocações da Banca, sustenta o desejo de socializar essas letras através de uma publicação. Destarte, os versos de Pessoa, confirmam a sensação de que ainda a muito por fazer e por dizer, mas segue sabendo que, tal como os professores-sujeitos dessa pesquisa, é preciso vivenciar a angústia da castração.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. Série Pesquisa.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 12 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2001.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CAMARGO, Ana Carolina C. Soares de. *Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. *Autoridade e mal-estar do educador*, São Paulo: Zagodoni, 2011.
- CIFALI, Mireille. *Psicanálise e escritura da história em Michel de Certeau*. In: MRECH, L Magalhães(Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 6 ed. Civilização Brasileira, RJ, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. *Autoridade e mal-estar do educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- CODO, Wanderley; MENEZES, I. Vasques. *O que é burnout?* In: CODO, Wanderley

(org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____; BATISTA, Analía S. *Crise de identidade e sofrimento*. In: CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____; BATISTA, Analía S. *A Centralidade da Gestão*. In: CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ELIOT, T. S. *Poesia*. Introdução e tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Nova Fronteira, 1981.

ESTEVE, José M. *Mudanças Sociais e função docente*. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. *El Malestar docente*. 3 ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1994.

FREITAS, Helena C. L. de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02/03/2011.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. V [1900-1901] *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIII [1913-1914] *Totem e Tabu e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIV [1914-1916] *A história do Movimento Psicanalítico e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XVII [1917-1919] *A história do Movimento Psicanalítico e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Versão online]

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XVIII [1925-1926] *Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XX [1925-1926] *Um Estudo Autobiográfico, Sintomas e Ansiedade, Análise Leiga e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud,

vol. XXI [1927-1931] *O futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Versão online]

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. 11 ed. Porto Alegre: Editora J&PM, 2003.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álvaro. *Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Editora Edufba, 2009.

GATTI, Bernardete Argelina. *A construção Da pesquisa em Educação no Brasil*. 3 ed. Brasília: Editora Líber Livro, 2010. Série Pesquisa

_____. *Formação de Professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso, em: 02/03/2011.

_____; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte da pesquisa: Como fazer pesquisa qualitativa e Ciências Sociais*. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GUIRADO, Marlene. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Tio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARARI, Roberto. *O Seminário A "angústia" de Lacan: uma introdução*. Porto Alegre, 1997.

KIERKEGAARD, Soren A. *O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação- O mestre do impossível*. 3 ed. São

Paulo, editora Scipione, 2007.

_____, Maria Cristina. *Educação para o futuro*. Psicanálise e Educação. 3 ed. São Paulo, Escuta, 2007.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. [1960] *Seminário, livro 8. A transferência*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

_____. [1964] Da rede dos significantes. 2.ed. In: *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar .2008.

_____. [1962-1963]. 2.ed. In: *O Seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar .2005.

_____. [1969-1970]. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1992.

_____. [1969] Nota sobre a criança. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 2003.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

LAVILLE, C. Blanchard. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Ed. Loyola. 2005.

LIMA JUNIOR. *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro,BA: FUNDESF, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre. Artmed, 2008.

MATTOS, G. *Dicionário Júnior de Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: FTD.

MIRANDA, M.P. O mal-estar do professor em face da criança considerada problema. Belo Horizonte: FAE/UFMG,2010 (Tese de doutorado).Disponível em: <[HTTP://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87BQPY](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87BQPY)>, acesso em 01/07/2011.

MRECH, L Magalhães. *Psicanálise e Educação – Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2003.

NOVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora,1999.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. *Afetos Manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____,_____. *Ficar na Escola - Um furo no afeto*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *O Real, o Simbólico e o Imaginário da docência na contemporaneidade*. Revista da FAEEBA:Educação e contemporaneidade. Salvador: 2008, V. 17, n.30, p. 81-88. Jul/dez. Periodicidade semestral.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4 ed. Campinas: Editora Pontes, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2008.

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

_____. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. Magalhães. *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

ROCHA, Zeferino. *Desamparo e Metapsicologia - Para situar o conceito de desamparo nocontexto da metapsicologia freudiana-* Revista Síntese, Belo Horizonte:v.26, nº 86, 1999:331-346 disponível em:<http://www.faje.edu.br>, acesso em 10/11/2011.

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

SANTOS, Boaventura de S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16663995/Boaventura-de-Sousa-Santos-Um-Discurso-Sobreas-Ciencias>

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. 2ª ed., Editora Companhia das Letras, 1984

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas:SP: Editora Autores Associados, 2005.(Coleção Educação Contemporânea)

_____. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas: SP: Editora:Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5 ed. Petrópolis-Rj: Editora Vozes, 2002.

_____;LESSARD, Claude. *O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis-Rj: Editora Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SPONIVILLE, André C. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa)

VOLTOLINI, Rinaldo. *Ensino e Transmissão: duas posições na linguagem*. 2009. Disponível:http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

ANEXOS

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Universidade do Estado
da Bahia

Lista de ilustrações

- Edvard Munch, O grito, 1893, disponível em:
<<http://www.bing.com/images/search?q=munch+o+grito&view=detail&id=DD2776095014324D546C7733832EC609CF9A77AA&first=1&FORM=IDFRIR>>, acesso em 20/04/2011.
- Miroir (O Espelho)" (1936). Pintura de Paul Delvaux Disponível em:
<[http://3.bp.blogspot.com/_7yHdmOtmUNI/S52BEqS9rGI/AAAAAAAAANK/DUC29sW30p4/s320/Paul+Delvaux.+O+Espelho+\(1936\).jpg](http://3.bp.blogspot.com/_7yHdmOtmUNI/S52BEqS9rGI/AAAAAAAAANK/DUC29sW30p4/s320/Paul+Delvaux.+O+Espelho+(1936).jpg),> acesso em - 01/04/2011.
- CORTIZO, Bruno. O caminho de Santiago de Compostella, Espanha, 2009.

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Termo de Consentimento Livre

Prezado(a) Professor(a):

O presente documento integra parte da pesquisa de mestrado nomeada *O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade*, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Profª Pós-Drª Maria de Lourdes Ornellas.

Diante de um cenário paradoxal, marcado pela violência urbana que se alastra no intra-muro da escola; pela ausência dos pais na vida escolar dos filhos; pelas lacunas dos processos de formação e profissionalização; pela baixa valorização do ensino; pela perda da autoridade pedagógica, entre outros, o ensinar tem se constituído uma atividade cada vez mais complexa.

O objetivo central dessa pesquisa é investigar o (des)encanto do professor na contemporaneidade e como esse tem inscrito no sujeito afetos de angústia e se reverberado em aproximações e distanciamentos com o ensinar e aprender. É nossa intenção que esse estudo aguace o debate em torno do lugar e da posição do professor-sujeito no cenário educativo, a fim de que possa desenhar novas proposições e alternativas para o objeto em questão.

Desse modo, sua contribuição será preponderante para a coleta de dados a serem investigados e sistematizados. Nesse sentido, asseguramos que não será revelado o seu nome verdadeiro, preservando sua identidade.

Agradeço antecipadamente sua participação e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e posterior socialização dos resultados da pesquisa.

Atenciosamente:

Telma Lima Cortizo
telmalcortizo@uol.com.br,
Agosto/2011

Autorizo a transcrição, leitura e divulgação dos resultados coletados, sem, contudo tornar pública minha identidade.

Salvador, agosto de 2011.

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEduC**



Universidade do Estado
da Bahia

Roteiro de Observação

Professor:	Sexo:
Disciplina:	Data: ___/___/___
Horário:	Turma:
Mediação pedagógica	
Participação/ Implicação dos alunos	
Autoridade pedagógica	
Discurso (implícito) do professor	
Discurso do aluno	

Relação professor aluno

Cena de (des)encanto

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc



Roteiro da Entrevista

1. Convidar o sujeito para fazer a sua apresentação pessoal e profissional.
2. Solicitar que falem de que maneira se deu a escolha da profissão. Quais professores tiveram maior influência na sua formação, ou seja, com quais mais se identificaram, onde fez a formação inicial e como foi a época do estágio.
3. Falar quais foram as imagens que vieram a sua mente quando pensa nos primeiros anos da profissão, as primeiras classes.
4. Relatar cinco dilemas que têm interferido no saber fazer do professor.
5. Solicitar que falem também dos encantos dessa profissão e o desejo de ensinar.
6. Indagar se já se afastou da sala de aula (ou desejou fazê-lo). Já pensou. Nunca pensou. Pensa algumas vezes.
7. Perguntar se há algo mais que gostaria de dizer.
8. Apresentar três palavras: desencanto, sintoma e angústia. Sugerir que escolham dentre essas três a que está mais relacionada com a profissão professor na contemporaneidade.
9. Convidar ao relato de uma história ou um caso sobre o professor-sujeito, em que essas três palavras estejam presentes. Pode ser do imaginário ou um caso real.

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc



Universidade do Estado
da Bahia

Conversações

Consigna:

Bom, gente, eu trouxe duas músicas, porque elas parecem falar muito do desejo, desse investimento que nos impulsiona. É sobre esse desejo que estou escutando, o desejo de aprender, o desejo de ensinar, o desejo de estar na sala de aula. Esse bem e mal-estar que a gente vive e que se presentifica na civilização. Gostaria que vocês destacassem uma palavra, uma frase dessas músicas e dissessem o porquê chamou atenção e qual é a relação com o desejo do professor e o desejo do aluno. (Pesquisadora)

O QUERERES/Caetano Veloso

Onde queres revólver, sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alto, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão

Onde queres família, sou maluco
E onde queres romântico, burguês
Onde queres Leblon, sou Pernambuco
E onde queres eunuco, garanhão
Onde queres o sim e o não, talvez
E onde vês, eu não vislumbro razão
Onde o queres o lobo, eu sou o irmão
E onde queres cowboy, eu sou chinês
Ah! Bruta flor do querer
Ah! Bruta flor, bruta flor

Onde queres o ato, eu sou o espírito
E onde queres ternura, eu sou tesão
Onde queres o livre, decassílabo
E onde buscas o anjo, sou mulher
Onde queres prazer, sou o que dói

E onde queres tortura, mansidão
 Onde queres um lar, revolução
 E onde queres bandido, sou herói

Eu queria querer-te amar o amor
 Construir-nos dulcíssima prisão
 Encontrar a mais justa adequação
 Tudo métrica e rima e nunca dor
 Mas a vida é real e é de viés
 E vê só que cilada o amor me armou
 Eu te quero (e não queres) como sou
 Não te quero (e não queres) como és

Ah! Bruta flor do querer
 Ah! Bruta flor, bruta flor

Onde queres comício, flipper-vídeo
 E onde queres romance, rock'n roll
 Onde queres a lua, eu sou o sol
 E onde a pura natura, o inseticídio
 Onde queres mistério, eu sou a luz
 E onde queres um canto, o mundo inteiro
 Onde queres quaresma, fevereiro
 E onde queres coqueiro, eu sou obus

O queres e o estares sempre a fim
 Do que em mim é em mim tão desigual
 Faz-me querer-te bem, querer-te mal
 Bem a ti, mal ao queres assim
 Infinitivamente pessoal
 E eu querendo querer-te sem ter fim
 E, querendo-te, aprender o total
 Do querer que há, e do que não há em mim

Gentileza/Marisa Monte

Apagaram tudo
 Pintaram tudo de cinza
 A palavra no muro
 Ficou coberta de tinta

Apagaram tudo
 Pintaram tudo de cinza
 Só ficou no muro
 Tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados
 Pelas ruas da cidade

Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza

Por isso eu pergunto
À você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor palavra que liberta
Já dizia o Profeta