



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A presença do afeto no cenário pedagógico

Janaína Mota

Brasília/DF - 2007

Janaína Mota

A presença do afeto no cenário pedagógico

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, área de confluência Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Z. P. de Almeida.

Brasília – DF – 2007

Janaína Mota

A presença do Afeto no Cenário Pedagógico

Banca Examinadora:

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

Profª Drª Maria Alexandra Militão Rodrigues – UnB

Profª Drª Sandra Francesca Conte de Almeida – UCB

Profº Dr. Cristiano Alberto Muniz – UnB

Brasília, 28 de março de 2007

Dedicatória

À minha querida Morgana,
cada passinho foi uma conquista.

Aos meus alunos, pois sempre
foi por e para eles.

Agradecimentos

A Deus, causa primeira de todas as coisas.

Ao Denis, companheiro sempre presente, meu suporte técnico, ou me apoiando com um carinhoso abraço.

À minha Mãe, pelo apoio incondicional e o aconchego maternal. Pela leitura e releitura.

À Prof^a Inês Maria, pela acolhida amiga, por sempre estar disponível nas horas de 'angústia'. Por me guiar nesta jornada.

Aos Professores: Sandra Francesca, Alexandra Militão e Cristiano Muniz por terem me dado um norte, mostrando em quais pedras pisar.

Às amigas: Sandra e Rosalina pela oportunidade de juntas trilharmos este caminho.

Às amigas: Adriana, Betânia, Márcia, Nastassja e Patrícia, pelas risadas e discussões teóricas.

À amiga Thais, pela colaboração no curso de extensão.

À amiga Andréa por sua amizade e revisão desse trabalho.

Aos colegas da Escola Classe Casa Grande por estarmos caminhando juntos e pelo apoio nas horas de necessidade.

Aos professores cursistas que se dispuseram a ofertar tão rico material.

Aos funcionários da UnB por sempre estarem dispostos a ajudar.

À Rita, pela 'orientação' sem a qual não teria chegado aqui.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esse momento, não querendo correr o risco de ser injusta e esquecer-me de alguém.

Resumo

Esta pesquisa versa sobre a presença do afeto no ato pedagógico. De que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico e de que maneira o professor se vê afetado por esta relação e se é possível pensar em implicações na atuação docente. Assim, o aporte psicanalítico vem lançar um outro olhar para esta questão, é o inconsciente atravessando o sujeito e assim, constituindo-o. A teoria Freudiana possibilita um novo olhar sobre as questões educativas, permitindo ao educador repensar o seu papel de autoridade e colocar no lugar dos afetos a ele dirigidos através da relação transferencial o conhecimento. Para os fins desta pesquisa foram utilizados 34 questionários, 25 memórias educativas e 32 diários de bordo coletados pelo curso de extensão 'Memória educativa e subjetividade docente: do imaginário ao simbólico.' no qual participaram 41 professores que produziram durante o curso os dados para a análise. Nos relatos dos professores, é possível reconhecer que o afeto afeta, de forma ambivalente, gerando muito mal-estar frente aos impasses do cenário pedagógico e nas marcas dos seus professores que se fazem presentes, reeditando sua prática. Contudo, apesar das dificuldades por eles enfrentadas são capazes de perceber e elaborar o que ocorre no ato pedagógico, buscando nas suas concepções entender e ajudar seus alunos e assim re-elaborar os vínculos afetivos dos atores pedagógicos. Este trabalho propõe repensar a formação inicial e continuada do docente já que na análise dos dados foi possível constatar quão superficial muitas vezes ela é. Em especial, na re-elaboração do professor de sua própria memória educativa e da percepção do quanto o docente é afetado por ela.

Palavras-chave: Afeto – Relação professor-aluno – Psicanálise – Transferência

Abstract

This paper elaborates on the presence of affection into the pedagogic action. How affection is inserted in the pedagogic scenario, the forms the teacher is affected by such relation, and the possibility of thinking about the results of the teacher's actions. Thus, the psychoanalysis theory casts a new light on this question, it's the unconscious getting across the individual and thus constructing him or her. The Freudian theory allows a new look into the educational issues and let the teacher rethink his/her authoritative role. It also permits the teacher to put the affection driven to him/her in the right place via transference relation of knowledge. To survey's means, 34 questionnaires, 25 educational memory games and 32 log files gathered in the extension course were used. The course in question is 'Educational Memory and Teacher's Subjectivity: From Imaginary to Symbolic'. 41 teachers took part in such course, where they have produced data analyzed. From the teacher's reports, it is possible to recognize that affection affects, and the impressions of the teachers remain, re-editing its practice. Nonetheless, despite all difficulties faced, teachers are capable of realizing and form what happens in the pedagogic action. Through the conceptions, they seek to understand and help their pupils so to re-draw affective bonds within the pedagogic actors. This paper aims at rethinking the initial and continued educational formation of a teacher. The data analyzed has proved such formation to be somewhat superficial. Especially when it comes to re-elaborate the teacher's own educational memory and perception of how much the teacher is affected by them.

Keywords: Affection – Teacher-student relationship – Psychoanalysis – Transference

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Gênero	130
Gráfico 2 – Nível de formação	131
Gráfico 3 – Tempo de formação	132
Gráfico 4 – Procedência	133
Gráfico 5 – Tempo de exercício	134
Gráfico 6 – Perfil de frequência	135
Gráfico 7 – Instrumentos recebidos	136

Sumário

	Página
I Introdução	
1. Justificativa	12
2. Da Memória educativa à inscrição no objeto de pesquisa	15
II Questões investigadas	
1. Questões Centrais	22
2. Princípios Norteadores	22
III Pressupostos epistemológicos	
1. A complexidade a Transdisciplinaridade	23
2. As contribuições da psicanálise para educação	27
IV Referencial teórico	
1. A presença do afeto no cenário pedagógico	35
1.1. A jornada do afeto	35
1.2. As relações afetivas no ato pedagógico	45
1.3. O afeto e a razão: o percurso da separação	52
V Metodologia	
1. A psicanálise como método científico	60
2. Curso de Extensão: Contexto: concepção e sentido do curso de extensão	64
2.1. Metodologia: caminhos de construção da pesquisa	66
2.2. Sujeitos: luzes e vozes participantes	67
2.3. Procedimentos e instrumentos: recursos norteadores da investigação	68
2.4. Sistematização dos dados	71
3. Participantes	72
4. Procedimentos	72
5. Análise dos dados	73
5.1. Análise de conteúdo	73
5.2. Lendo o afeto nos relatos	75
VI Resultados e Discussão dos dados	
1. A leitura – procurando um sentido	78
2. A ambivalência – a dualidade em ato	80
3. O mal-estar – afetos que paralisam	82
4. A identificação – o modelo no ato pedagógico	89
5. A relação transferencial – o vínculo afetivo	94

	5.1. A sedução – capturando o aluno	95
	5.2. A relação de poder – a autoridade do mestre	99
	6. As concepções – a leitura dos professores	104
VII	Considerações Finais	106
VIII	Referências	115
IX	Apêndices	
	Apêndice A	120
	Apêndice B	122
	Apêndice C	123
	Apêndice D	126
	Apêndice E	127
	Apêndice F	129
	Apêndice G	130
	Apêndice H	131
	Apêndice I	132
	Apêndice J	133
	Apêndice L	134
	Apêndice M	135
	Apêndice N	136
X	Anexos	
	Anexo 01	137
	Anexo 02	139
	Anexo 03	140
	Anexo 04	142

Vamos fazer um filme

Achei um 3x4 teu e não quis acreditar
Que tinha sido há tanto tempo atrás
Um exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz.

A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim do mundo,
O fim do mundo já passou
Vamos começar de novo:
Um por todos e todos por um.

O sistema é mau, mas minha turma é legal
Viver é f..., morrer é difícil
Te ver é uma necessidade
Vamos fazer um filme.

E hoje em dia, como é que diz eu te amo?
(...)

(Letra e música Renato Russo)

I. Introdução

1. Justificativa

“Há tempos são os jovens que adoecem
Há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
E só o acaso estende os braços
Pra quem procura abrigo e proteção.”
(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

Em minha atuação no cenário pedagógico sempre me intrigou de que modo o relacionamento entre professor-aluno poderia interferir na aprendizagem. De todas as formas, tentei motivar os alunos, usando vários métodos, sempre com esperança de encontrar a resposta. Nessa procura deparei-me com Shor (Freire e Shor, 1986): “As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora.”

Assim, compreendi porque apenas a mudança de método ou motivar por motivar não atingiria todos os alunos, que algo transcendia ao método. Também Freire (Freire e Shor, 1986) questiona não entender a motivação como um processo externo e antecedendo a prática. Então, se não vem de fora como alcançar o aluno que resiste sistematicamente a qualquer abordagem?

A partir dos estudos efetivados encontrei subsídios teóricos que fundamentaram as minhas reflexões. Diz Alves (2000)

“É a ciência pouco ortodoxa da psicanálise que nos informa que discurso sobre as ausências – discursos dos sonhos, das esperanças – tem o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido de nossas rotinas institucionais.” (p.25).

A psicanálise propiciou-me ponderações acerca da importância do afeto na relação professor-aluno, servindo de vínculo para o resgate efetivo do aprendizado e da motivação de aprender ligados ao desejo (inconsciente) inscrito desde os primórdios da infância, sendo possível ao professor reconhecê-lo pela transferência.

Essas reflexões justificam o propósito deste trabalho no sentido de aprofundar e pesquisar, ainda mais, o percurso do afeto no ato pedagógico. São assim, estudos que buscam a compreensão dos fenômenos ocorridos na escola em um outro nível de realidade, numa dimensão que “escapa” e/ou transcende nossa razão/consciência, reconhecendo o aluno enquanto sujeito perpassado pelas relações afetivas. É nesse sentido, que a presente pesquisa propõe-se a melhor compreender a importância do afeto no processo ensino-aprendizagem e as suas possíveis implicações na relação professor-aluno. Um tema necessário e atual a ser investigado para além das pesquisas já concluídas e publicadas referenciadas na abordagem psicanalítica, buscando revelar: de que modo o afeto se interpõe na relação pedagógica?

Além disso, esta pesquisa procura analisar outras dimensões dessa questão central das quais destacamos:

1. De que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico?
2. De que maneira o docente se vê afetado na relação professor-aluno? É possível pensar em implicações dos afetos na atuação docente?

Mediante essas questões é que esta investigação se inscreve dentro das pesquisas acerca do trabalho pedagógico. Para tanto, é necessário o suporte de pesquisas e literatura já publicada para a fundamentação teórica no sentido de lançar um novo “olhar” sobre o ato educativo, principalmente na relação

professor-aluno. Por surpreendente que seja, no território do olhar na ciência nos deparamos com a questão: por que as coisas são o que são? Poderíamos acrescentar, por mais fascinantes que sejam as explicações limitadas ao consciente, apenas roçam nele mesmo, é preciso avançar para um outro nível de realidade: o inconsciente.

2. Da memória educativa à inscrição no objeto de pesquisa

“Me fiz em mil pedaços
Pra você juntar
E queria sempre achar
Explicação pro que eu sentia
Como anjo caído
Fiz questão de esquecer
Que mentir pra mim mesmo
É sempre a pior mentira”.

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Renato Rocha)

Retomar os caminhos já percorridos e reviver desde a infância o meu processo educativo, não é tarefa fácil para quem só tem “flashes” de quando era criança. Nesse ponto não posso deixar de citar as conclusões de Freud (1901) sobre a memória infantil:

“Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não ‘emergiam’, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças.” (p. 302, 303).

Muitas lembranças foram recuperadas por fotos, boletins e das memórias maternas. Portanto, vou costurar com esses fragmentos uma colcha de retalhos da minha memória educativa. Das lembranças que tenho, tentarei (des)velar o desejo que me leva a pesquisar sobre o afeto no cenário escolar.

Como foi o meu primeiríssimo dia de escola? Aos 3 anos e meio, uniformizada, pasta “poliondas” azul na mão, fui para o Branca de Neve feliz da vida, desci do carro e para espanto da minha mãe, acenei “tchau” e entrei na sala de aula. Lembro da Tia M., minha primeira professora, gorda, clara,

cabelos enroladinhos curtos, sempre muito “brava”; não que fosse autoritária, mas, suas expressões faciais me intimidavam.

Lá no Branca de Neve, fiquei até os 6 anos, esta época é a mais confusa, desconexa e sem ordem cronológica. Uma festa do dia do índio, em que eu estava só de sainha de palha e cara pintada; uma encenação da peça “Os Saltimbancos” que me deixou encantada; uma amiguinha chamada Patrícia e lembro da turma sentada em círculo, no chão da sala de aula.

Aos 6 anos fiz o pré no colégio Nossa Senhora do Rosário. A professora é uma imagem difusa, cabelos longos, lisos e pretos, magra, morena, mas não lembro seu nome nem sua personalidade, porém, de seus deveres me recordo bem. Folhas mimeografadas com um desenho para colorir, cabeçalho para colocarmos o nome e a data e sílabas para cobrir, copiar; depois palavras e finalmente algumas frases.

Sempre gostei muito da escola, adorava e adoro ler, não me esqueço do primeiro livro lido: “A Bela Borboleta” do Ziraldo, que tinha vários personagens de contos de fadas procurando por ela; também foi marcante, quando no ano seguinte o próprio Ziraldo foi autografar seu famoso “O menino Maluquinho”. Ele perguntou meu nome e eu disse, desenhou uma sereia e escreveu que era “meu devoto”; na hora quase morri de vergonha, hoje, acho o máximo, principalmente quando anos mais tarde, já professora levei meus alunos para vê-lo e mostrei a sua dedicatória, ele ficou realmente emocionado com nosso (re)encontro.

Na 1ª série, tive duas professoras, porque a primeira entrou de licença maternidade. Só lembro que a Tia C. era muito brava e que sentávamos em grupos de seis a seis alunos. Neste ano minha mãe fez a festa do meu

aniversário na escola, o tema era do Laranjito, a mascote da copa de 1982. Na 2ª série, a professora T. era meiga, baixinha, morena e dela ficaram as intermináveis listas de verbos que tínhamos que copiar e decorar (eu canto, tu cantas, ele canta...) e a tabuada ($2 \times 2 = 4$, $3 \times 9 = 27 \dots$). A grande novidade da 3ª série foi ter não apenas uma, mas três professoras, porém, só me recordo da professora de matemática, Tia N., morena, cabelos curtos enroladinhos, sempre de batom vermelho, era calma e escrevia muito no quadro. Já na 4ª série a mais marcante foi a de estudos sociais, a Tia C., morena, olhos azuis, magra e muito, muito severa, não aceitava dever fora da data prevista, era rígida demais. Lembro também das aulas de catecismo e da minha primeira comunhão.

Quando cheguei à 5ª série sentia-me o máximo, era tudo diferente, tinha uma professora para cada matéria (até este ano o único professor homem que tive foi o de educação física). Ciências era legal, mas, difícil, a professora de português era muito elegante. Deste período me lembro bem das Irmãs R., a diretora, e R., coordenadora, cujo apelido era Vovó Mafalda por causa de seus cabelos brancos; ambas austeras e severas.

O último ano no Rosário foi o primeiro com um professor de geografia, A., bem velho, cabelos brancos, já sem paciência com adolescentes. Ele foi o primeiro e único a me colocar para fora de sala de aula e tudo porque eu me virei para responder a pergunta de um colega! Até hoje sinto-me indignada com essa atitude dele. Da 6ª série lembro da turma de amigas que tinha, foram as primeiras vezes que fui à casa de amigos. Também neste ano fiquei em recuperação pela primeira vez, estava fazendo uma prova de francês e comecei a tremer de febre, não conseguia nem segurar a caneta, princípio de

pneumonia e 10 dias em casa; quando voltei tinha perdido a prova e a professora não me deu a menor “colher de chá”, tive que fazer outro teste.

Depois de tantos anos na mesma escola foi um choque, quando meus pais avisaram que iríamos nos mudar para Alexânia em Goiás e, portanto de colégio, minha irmã e eu choramos muito. Fomos estudar no colégio Imaculada Conceição, onde terminei o primeiro grau. Reconheço esse tempo como os dois melhores anos escolares, o melhor grupo de amigas e o maior entrosamento com os professores. Apesar disso, matemática foi o “calcanhar de Aquiles”, sempre de recuperação, tendo aulas de reforço em casa e passando “de raspão”. Desta época, lembro bem do M., professor de matemática, totalmente palhaço, pulava, gritava, contava piadinhas... Esse tipo de professor nunca me agradou muito. Já o de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) discutia, montava debates, fazíamos pesquisas fora da escola, recordo até de ter ido à Febem para entrevistar os menores infratores. E teve a viagem de formatura para Caldas Novas, simplesmente maravilhosa!

Enfim, o segundo grau, estudei no Sigma, esta parte eu lembro bem, pois foi marcada por muitos conflitos familiares e pelas mudanças físicas e psíquicas que ocorriam comigo. Da escola, ficou o tormento das matérias exatas, os professores achavam que para ensinar tinham que diminuir os alunos com piadinhas sem graça do tipo: *“vocês comem alface todo dia? Tão comendo pouco...”* ou *“vocês fazem parte da burguesia que come iogurte todos os dias”*? Durante três anos fui uma aluna medíocre, sempre passava “raspando” nas provas finais e ficava em recuperação nas exatas, não que eu fosse muito aplicada, só estudava em véspera de prova e fazia dever de casa quando valia pontos.

Dos 3 anos ficaram dois episódios marcantes: o primeiro foi o embate com o professor de redação, hoje percebo que ele, possivelmente, não gostava do meu estilo de escrita, mas o que dizia era que não sabia escrever no padrão aceito pela UnB e isso me deixava muito insegura e realmente fiquei sem escrever durante um bom tempo. Eu que escrevia poesias, narrativas, nunca mais fui capaz de escrever espontaneamente, sem ter um tema ou roteiro. E o segundo foi minha “paixonite” pelo professor de física, nordestino de sotaque forte, baixinho, fumando um cigarro em cima do outro realmente seduziu-me, mas nem com esta paixão platônica meu desempenho em física melhorou, pois concluí o segundo grau sendo aprovada na disciplina apenas pelo Conselho de Classe.

Revivendo minha vida escolar, muitas foram as lembranças que afloram na mente e ousei ter algumas reflexões sobre elas. Apesar de ter estudado com muitos professores, poucos são os que vêm à memória, raros os que carregam no coração. Realmente, acho que o “autoritarismo” é a marca que ficou tendo certa influência na minha prática pedagógica.

Portanto, nas minhas primeiras aulas como professora seguramente achava que tinha que ter o domínio completo, total e absoluto da sala de aula, porém, esta “ilusão” a que se refere Lajonquière (1999) se desfez rapidamente, deixando muitas dúvidas de como proceder e nenhuma resposta.

Talvez, contudo, as melhores experiências com docentes tenham sido na universidade. Na UnB tive bons professores, que ensinavam a partir do diálogo, não se impunham pelo autoritarismo, muito menos pareciam querer o controle absoluto do que ocorria em sala de aula. Infelizmente, preciso dizer

que, de outro lado, também encontrei professores autoritários, que se julgavam detentores de todo o saber.

Comecei a lecionar ainda na graduação, no 4º semestre. Mas, penso ser necessário abrir aqui um parêntesis para explicitar como ingressei na UnB, pois é extremamente significativo. Quando me inscrevi para o vestibular fiz opção pelo curso que pretendia, sem nenhuma segurança (achava que não ia ser aprovada). Escolhi pela relação vaga x candidato e Letras tinha pouca concorrência, textualmente, falei: *“vou me inscrever para Letras-Tradução inglês porque não quero ser professora”*. Podia não saber ao certo o que queria, mas tinha a certeza do que não queria.

Os caminhos que percorremos são verdadeiramente de uma outra ordem, pois quando me dei conta estava lecionando, na realidade, mais aprendendo que ensinando; nunca tinha sequer estudado algo a respeito de como dar aulas, muito menos didática. Por ser uma das poucas opções de trabalho para quem ainda não está formado e estuda o dia inteiro, dar aulas me pareceu um “bom negócio”.

Fiz um contrato temporário com a Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje Secretaria de Estado de Educação, por 3 meses em 1994, para dar aulas de português para a 5ª série noturno na escola classe 507 de Samambaia. Não preciso nem dizer que ao término dos 3 meses não voltei mais, tais foram as marcas que a experiência docente imprimiu naquele momento.

O retorno à sala de aula ocorreu em 1996, também por um contrato temporário, agora como professora de inglês, dos 2º e 3º anos do segundo grau no Centro Educacional 03 do Gama, uma experiência completamente

diferente da outra. Desta vez fui até o fim e para minha surpresa relacionei-me muito bem com os estudantes, ainda que numa postura extremamente autoritária *“tinha que controlar tudo em sala”*, mas de algum modo me aproximei dos alunos. Muitas cartas e bilhetes expressaram que de alguma maneira estava próxima deles.

Desta época até hoje muita coisa mudou. Trabalhei em várias escolas, públicas e particulares, certamente cometi muitos erros, mas sempre me questionava o porquê de muitos alunos serem cada vez mais agressivos, uma agressividade gratuita, sem aparente explicação para o fato. E por mais que tentasse diferentes tipos de atividade, ou abordagens metodológicas diversas não ocorria a aprendizagem. Era como se houvesse um tipo de ‘resistência’ por parte desses alunos ao conhecimento, uma negação. Mas também observei que em alguns casos foi possível ao aproximar-me mais, neutralizar esta conduta que outros colegas não conseguiam, ou seja, pensei então que talvez a diferença estivesse no ‘lidar’, no acolhimento desses alunos, que a forma como lidamos com eles deve fazer alguma diferença.

Enfim, essas vivências e experiências levaram-me a pesquisar sobre o efeito do percurso do afeto no cenário escolar, uma busca de entendimento que me aproximou da Psicanálise e dos saberes dela advindos, os quais na maioria das vezes acrescentam ainda mais incertezas o que nos faz retomar/lembrar o pensamento freudiano sobre o “impossível” da educação.

II Questões Investigadas

“Sei que às vezes uso
palavras repetidas
mais quais são as palavras
que nunca são ditas?”

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Renato Rocha)

1. Questões Centrais

- 1) De que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico?
- 2) De que maneira o docente se vê afetado na relação professor-aluno? É possível pensar em implicações dos afetos na atuação docente?

2. Princípios Norteadores

- O afeto entremeia o ato pedagógico pelo fenômeno da transferência.
- Relação professor-aluno: vínculos transferenciais.

III Pressupostos Epistemológicos

“não falo como você fala
mas vejo bem o que você me diz.
Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo
prefiro acreditar no mundo do meu jeito...”
(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Renato Rocha)

1. A complexidade e a transdisciplinaridade

Importante situar quais pressupostos epistemológicos sustentam essa pesquisa. Inegavelmente, na construção desse trabalho busca-se compor quais regras e idéias estabelecem conexão com as questões investigadas, mas nada foi determinado previamente, de modo que foram sendo construídas ao longo da caminhada de elaboração dessa pesquisa. Para compreender a presença do afeto no cenário pedagógico, faz-se necessário o diálogo entre disciplinas distantes e contraditórias que são a educação e a psicanálise, uma vez que a conexão entre ambas pode *iluminar* o fenômeno do afeto no ato pedagógico, e de que maneira ele ocorre e como os atores se portam diante dele.

Quando Morin estudou a complexidade em suas reflexões sobre ciência e filosofia, o autor contrapôs-se ao pensamento simplista, reducionista e linear a dependência entre todos os saberes trazendo a relação razão/emoção. Portanto, o pensamento complexo não divide, mas une todos os aspectos da vida humana, pois para Morin (2000): “*Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano.*” (p. 59).

Nessa perspectiva, quando o homem rompe o controle da razão há confusão entre objetivo/subjetivo, real/imaginário. É o homem racional

submetido ao homem 'louco'. Então, nesta mescla, a complexidade se faz ao mesmo tempo. Para Morin (2004), o pensamento complexo é desprovido de certezas e verdades científicas que levem em conta a diversidade e a incoerência das idéias. Segundo o autor, a consciência nunca tem a certeza de transpor a ambigüidade e a incerteza. Há uma interdependência entre o objeto de pesquisa e o seu contexto. *A complexidade é a tessitura, é o tecer junto*. Não há um único paradigma determinante e certo, com suas verdades pré-estabelecidas e certezas inabaláveis.

Para Almeida (2001), a complexidade implica em se trabalhar com o incerto. O conhecimento não é para ser desvendado, recortado e engavetado, mas para se dialogar com ele. Não importando a quantidade, mas a qualidade epistemológica. Dessa forma, a transdisciplinaridade é um novo caminho para o conhecimento, para a auto-transformação, uma nova forma de “olhar” educação que considera o ser humano na sua totalidade.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, buscando um novo modo de vê-las. De acordo com Theophilo (2005), o prefixo *trans* remete ao que está através e além das disciplinas. Segundo autores do Cetrans¹ (2002):

“O olhar transdisciplinar nos remete a um todo significativo que emerge de um diálogo constante entre a parte e o todo, [...] busca encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, para uma visão e um diálogo transcultural, transnacional e transreligioso possam emergir, o que leva também à relativização radical de cada olhar, mas sem cair no relativismo, uma vez que a transdisciplinaridade nos permite encontrar o mundo comum, a concórdia mundis, e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios”. (p.11)

A transdisciplinaridade é a compreensão de processos, é a conexão entre as diversas áreas do saber. Sendo uma nova postura diante da cultura, da arte e do ser humano. Mais que isso, para Theophilo (2005), “é o

2. Centro de Educação Transdisciplinar da Escola do Futuro da USP.

rompimento entre o sujeito/objeto.” (p.2). Portanto, constitui um novo posicionamento diante do saber, é um entrelaçamento entre pesquisador e pesquisa e não mais um distanciamento, visando uma neutralidade inexistente.

Para Morin (2004), “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.” (p.11). Uma vez que para o autor a disciplina é uma categoria organizada e inserida no conhecimento científico, mas que não consegue envolver todas as questões concernentes a ela, pois há noções que circulam e muitas vezes ultrapassam as fronteiras sem serem notadas. Importante destacar que a transdisciplinaridade não pretende o lugar de uma nova ciência e sim uma nova forma de encarar a ciência, inserida em sua própria multiplicidade e diversidade, respeitando a singularidade do ser e suas concepções.

De acordo com Gerber (2005), os três pilares conceituais da transdisciplinaridade são:

- 1) Os níveis de realidade
- 2) A lógica do terceiro incluído
- 3) A complexidade

Esses pilares fazem parte da teoria transdisciplinar e seria desnecessária a explicação de cada um deles nesse trabalho, uma vez que o que se pretende é situar quais as contribuições da transdisciplinaridade para essa pesquisa, não trazendo verdades pré-estabelecidas, nem construções *a priori*. Eles foram mencionados por Gerber (2005) fazendo uma comparação entre esses pilares e a postulação de Freud sobre o inconsciente, inscrevendo a Psicanálise pioneiramente no movimento transdisciplinar. Para o autor a lógica do inconsciente:

- 1) Pressupõe diferentes níveis de realidade
- 2) Admite a contradição
- 3) É a própria essência da complexidade

Desse modo, a aproximação da transdisciplinaridade e da psicanálise se faz pelo estatuto do inconsciente, pois, ele traz em si várias realidades, sendo atemporal, admitindo a contradição e é complexo, pois não tem verdades absolutas, nem idéias pré-concebidas.

De tal forma, com um outro olhar, para além dos paradigmas vigentes, outras possíveis justaposições como, por exemplo, a educação e psicanálise, em consonância com a concepção de Roudinesco (2000), de que a psicanálise tornou-se, no século passado, o emblema das explicações contemporâneas da subjetividade, permitindo, assim o diálogo com vários campos de saberes.

2. A contribuição da psicanálise para educação

“O que sinto muitas vezes faz sentido
E outras vezes não descubro o motivo
Que me explica porque é que não consigo
Ver sentido no que sinto, o que procuro
O que desejo e o que faz parte do meu mundo.”
(Dado Villa-lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá)

Inserido nas incertezas do conhecimento e na complexidade do cenário escolar o professor busca alternativas e soluções para lidar com as dificuldades da sala de aula. Seria a Psicanálise, que há muito vem se aproximando da Educação uma alternativa? E diante de tantas tentativas de ‘psicologização’ da educação como seria essa contribuição? Ou, como questiona Filloux (1997) “poderia haver, entre a psicanálise, que tem seus próprios objetivos e sua própria “verdade”, e a educação, cuja função é a adaptação a uma ordem, disparidade em algum ponto?” (p. 10), por conseguinte, a ‘aplicação’ da psicanálise na pedagogia seria válida? Para o autor estender a prática analítica na educação ou ‘fertilizá-la’ com o saber psicanalítico é a questão decisiva.

Filloux (1997) resume a articulação entre a psicanálise e a educação dividindo em quatro períodos: primeiro – a relação de Freud e seus discípulos educadores; segundo – o surgimento da revista de Pedagogia Psicanalítica; terceiro – as pedagogias de inspiração psicanalítica; e quarto – as pesquisas atuais da psicanálise no campo pedagógico. O autor prossegue: o ato educativo é um ato sui generis e a intervenção da psicanálise não poderia substituí-lo, ou ser confundida com ele. Freud (1913) ao designar uma educação psicanalítica indica:

“A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.” (p.191).

Assim, uma educação atualizada inspirada nos trabalhos psicanalíticos, porém, o “como” dessa atualização não está explicitado a não ser pela sugestão de análise dos professores. E esta análise será necessária e/ou imprescindível a todos os docentes? Almeida (2006) questiona inclusive se existe uma demanda de análise por parte dos professores.

Diante do contra-senso de analisar a todos os docentes, qual seria o papel da psicanálise na escola? Se Freud escreveu sobre a impossibilidade da educação e da intercessão entre a psicanálise e a educação, porque insistir no tema? Ainda que diante da impossibilidade de prevenir as neuroses, ou da idealização da educação em transformar crianças em adultos felizes e sábios, Freud permeou seus textos com reflexões e críticas à educação. Educação essa que não se restringe ao cenário pedagógico, mas a formação do sujeito no seu todo, em sua constituição. Desta maneira, para Freud, em sua concepção seria da maior importância a conexão entre a psicanálise e a educação mesmo não tendo se aprofundado no assunto.

Assim, um dos subsídios da psicanálise que tem caminhado junto à educação esperando contribuir com sua teoria para um maior esclarecimento da importância da infância na vida psíquica do adulto. De tal modo Lajonquière (1999) pensa que a psicanálise vai além, há algo que escapa. É a presença do inconsciente entremeando o ato pedagógico:

“... aludem à existência de alguma coisa que na situação pedagógica interpõe-se entre aquilo que se ensina, que se mostra à criança, e aquilo que se obtém como resultado. [...] é uma espécie de ‘substância’ capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita

insistentemente um mesmo erro, de que esqueça ou de que não consiga fazer aquilo que quer”.(pg. 11)

Para Minerbo (2002), a teoria psicanalítica ajuda a dar sentido, para além do senso comum, ao significante “alunos que dão trabalho”, construindo interpretativamente na tentativa de abrir ao professor outras possibilidades de compreensão. Não sendo o objetivo compreender a problemática individual de certo comportamento, mas, segundo a autora, o que o fenômeno observado pode significar em si mesmo, e que existe uma lógica inconsciente que o anima.

E é este saber, um saber para além da consciência, que para Mota, Oliveira e Prazeres² (2006) se inscreve uma outra organização com leis próprias que geram e regram a sua existência. Possibilitando sair da lógica circunscrita em limites na qual um outro estatuto do falso-verdadeiro demanda a lógica do pré-estabelecido. O inconsciente se constitui ao longo da primeira infância, desempenhado o papel principal, dando origem à estruturação da psique.

Uma questão que se impõe é, conforme Amaral (2006), saber como a descoberta do inconsciente – na qual faz parte do sujeito ser atravessado por paixões e desejos inconscientes – coloca em risco a dimensão objetiva da razão e de que modo reestruturá-la, considerando que a razão garantiria um pensamento imparcial em que a interferência dos afetos seria minimizada.

Dessa maneira, o ponto crucial não é propor análise para professores e alunos, mas buscar a compreensão de fenômenos que fogem das explicações

² Artigo escrito pelas orientandas do Mestrado em Educação da FE UnB da Profª Drª. Inês Maria M.Zanforlin Pires de Almeida, apresentado no IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação e I Seminário Interinstitucional de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UCB/UnB.

racionais e que muito frustram o trabalho pedagógico. O inconsciente não pode ser banido da sala de aula como se não existisse e fundamentalmente como se não interferisse nas relações pedagógicas.

Segundo Mauco (1968), “cada um capta e reage ao desejo silencioso do outro. Os inconscientes falam entre si sem utilizar as palavras e iludindo o consciente.” (p.33). Para o autor, a linguagem do inconsciente manifesta desejos, angústias, bloqueios afetivos; é uma linguagem que exprime respostas e demandas do inconsciente. A força desta linguagem é tal que pode manifestar-se no corpo, os desejos recalcados não manifestos poderão revelar-se em alterações corporais com um valor simbólico de uma linguagem.

Dessa maneira, a criança, ao chegar à escola traz consigo toda experiência já vivida e inconscientemente uma carga relacional de seus recalamentos e frustrações e entra em contato com o professor (que também tem suas experiências, recalamentos e frustrações).

O ser humano torna-se humano por ter a característica de transformar seus instintos em convívio social, mesmo que para isso tenha que passar por um difícil e doloroso processo de recalque e angústia. Segundo Mauco (1968), o que se pede é que o desejo inconsciente resolva suas próprias contradições e se refreie ao desprazer das convenções sociais. Na teoria psicanalítica fica claro como em muitas ocasiões é difícil à passagem do *isso* inconsciente para o *eu* consciente social. Intricado processo, uma vez que é no inconsciente que ocorrem as identificações que possibilitam ou não a transformação da pulsão em energia dominada, verbalizada, ou seja, humana. Para o autor pode-se assegurar que o principal da educação é um produto inconsciente realizado no plano simbólico.

Se o inconsciente é atuante no processo pedagógico, o interesse da Educação pela Psicanálise, segundo Lajonquière (1999), está não no que ela pode saber sobre o inconsciente dos alunos, mas, no questionamento que promove e pela possibilidade do educador compreender a sua própria infância de uma forma reconciliadora com seu passado. Assim, segundo Freud (1913), somente é possível educar uma criança quem souber sondar a mente delas, para isso é preciso entender a nossa própria infância. De forma que a teoria psicanalítica *“trouxe a luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância.”* (p.190).

Para Lajonquière (1999), o professor questiona-se sobre o que a criança representa inconscientemente para si e o remete a diferença entre ontem e hoje. Portanto, diante da impossibilidade da utilização da Psicanálise da forma terapêutica, quando Freud (1916) questiona, se uma educação profilática seria eficaz para combater os sintomas e o surgimento de neuroses ou se não surtiria efeitos contrários e indesejáveis, não oferecendo assim, a melhor abordagem para prevenção das neuroses. Fica, portanto, como Lajonquière (1999) adverte, o que não deve ser feito, o como não proceder em sala de aula.

Na teoria freudiana, o sujeito está sempre impossibilitado à satisfação total e fica a falta que o condena a uma infelicidade, e este mal-estar determina as idéias de avanço e/ou progresso e o objeto de desejo inatingível. Então, uma educação analítica com metas profiláticas às neuroses não se faz possível, pois, como diz Catherine Millot (apud Kupfer 2000), não há como evitar as neuroses, uma vez que elas são constituintes de nossa subjetivação.

Lacan (1985), em O Saber e a Verdade, diz que o saber está no Outro, o significativo se coloca de tal modo que se pode considerar que o desejo de

aprender está no Outro, por conseguinte, para o autor: *“O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender.”* (p 130). Assim sendo, aprende-se com o laço social.

A articulação da psicanálise com o discurso social (e dessa forma a educação também como tal), para Kupfer (2000) expande tanto o trabalho do psicanalista como o do educador. Assim, desconsiderá-la, pode induzir ao erro. Esta visão da educação permite a ampliação de seu conceito recobrando o de laço social, por alguns autores como Lajonquière, ilustra a autora.

Se para Lacan o discurso faz o laço social, a educação transforma-se em prática social discursiva que insere a criança na linguagem. Na análise de Kupfer (2000):

“O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ator por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança.” (pg 35).

Dessa forma, o sujeito, para Kupfer (2000) pode vir a surgir em meio à aprendizagem e alterar seu curso advindo assim a necessidade da educação em considerar a presença de um sujeito. Tal como Freud (1910) adverte:

“a escola nunca deve esquecer que ela tem que lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida, ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida.” (p. 218)

Nessa interlocução entre a educação e a psicanálise é imprescindível reconhecer o que é próprio da escola, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita, como Santo (2004) reflete: a interpretação do mundo, o conhecimento, está cada vez mais distante da realidade diária de nossas escolas. O conteúdo específico está cada vez mais empobrecido. O professor está numa situação

bastante difícil, pois há um acúmulo de tarefas: orientações sobre alimentação, higiene, educação sexual, contra o uso de drogas e álcool, e isso não permite que ele faça todas as coisas que sabe e que é capaz de fazer. Ensinar raiz quadrada, por exemplo; só o professor pode fazer. Há certos conhecimentos estratégicos, os instrumentos básicos da cultura, que são peculiares à escola e que, se ela não os ministrará, nenhuma outra instituição o fará.

Portanto, a criança, hoje, precisa da escola para sua educação formal e também afetiva, já que não a encontra em casa uma vez que seus pais pouco a atendem em suas necessidades. Porém a escola não consegue acolhê-la e ela acaba por desistir de aprender, pois, o seu desejo não é o desejo do outro. Neste cenário o professor também se encontra perdido sem saber como agir, e suas atitudes são primordiais para a sedução e inoculação e/ou sustento do desejo do aluno.

Conseqüentemente, a educação se beneficia com este aporte psicanalítico quando os educadores a conhecem, contudo, é importante que recebam formação adequada como Mauco (1968) sugere, pois para criar consultas e/ou classes especializadas sem primeiro formar pessoal qualificado é falsear soluções e criar obstáculos. Tanto que, ao atacar os sintomas ignora as origens e pode agravar com intervenções precipitadas e/ou superficiais. Por conseguinte, os professores deveriam saber que o aluno assim como eles mesmos, obedece a motivações inconscientes e que atrás de qualquer desvio de comportamento existe um pedido de ajuda que não se consegue fazer conscientemente. Essa é a verdadeira contribuição da psicanálise para a pedagogia, de acordo com o autor, a possibilidade da compreensão mais profunda do aluno.

E esta intersecção permite o desenvolvimento do processo educativo. De acordo com Lajonquière (1999), justamente o discurso (psico)pedagógico hegemônico paralisou, pois, ao docente cabe a renúncia à possibilidade de que venha a se produzir crianças felizes e criativas sintonizadas com o 'futuro'. Sua atuação determina o desenrolar da cena em sala de aula e a qualidade de suas emoções define as marcas por ele/ela deixadas que possam ser profundas e indelévels.

Contudo, apesar de vasta bibliografia sobre o tema, de muita pesquisa e discussão dos subsídios do aporte psicanalítico para a educação, muito ainda se tem que percorrer. Para Amaral (2006) embora muito se tenha indagado acerca das contribuições psicanalíticas no ato pedagógico, pouco se progrediu no sentido de refletir considerando a participação dos afetos nos campos do ensino e da aprendizagem. Não é possível ignorar, segundo a autora, que o professor torna-se objeto da mesma ambivalência (amor/ódio) antes dirigida aos pais.

Enfim, é possível reconhecer que o maior legado de Freud à educação é apontar o papel do professor como inoculador do desejo do saber entre os alunos, sabendo-se modelo de identificação, mas também de um mestre incompleto, ele mesmo movido pela falta que o faz desejar.

IV. Referencial Teórico

1. A presença do afeto no cenário pedagógico

1.1. A jornada do afeto

“Quem irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?”
(Renato Russo)

Esse capítulo traz as concepções freudianas de afetos e seus destinos. Também se propõe a discutir de que maneira eles foram banidos do ato pedagógico. Assim, Kupfer (2003) em artigo³ fornece uma retrospectiva de como as emoções ligaram-se às doenças mentais e a possibilidade para um entendimento desse distanciamento entre razão e emoção no ato pedagógico. A autora recorre a Cícero, da Roma Antiga, quando este estabeleceu que as paixões nos afastam da razão e que essas fúrias da alma são quatro: alegria exaltada, tristeza, medo e libido. Mais tarde Pinel e Esquirol propõem, influenciados por Cícero, que o sofrimento vem dessas quatro paixões, e conseqüentemente, o tratamento e o equilíbrio vêm da eliminação das emoções. Para eles *phatos* é sentir, e a patologia é a doença do sentir e então o tratamento do sujeito é se tornar apático, não sentindo.

Quando Freud busca estudar essas doenças mentais, ele compreende que não são falhas do corpo, ou dos humores e sim das reminiscências, as quais segundo Kupfer (2003), são as representações, ou seja, de uma ordem simbólica e não real. Não é o corpo que adocece, não é nele que está a

³ Artigo Afetividade e Cognição: Uma dicotomia em discussão. Publicado como parte integrante do livro Afetividade na Escola – alternativas Teóricas e Práticas – Arantes, V.A. Editora Summus São Paulo, SP. 2003.

patologia, mas no aparelho psíquico. O corpo expressa os sintomas, sendo uma linguagem do inconsciente, mas a origem retoma a constituição da psique do sujeito.

Contemporânea ao próprio nascimento da psicanálise, a questão do estudo do afeto surge em uma rede intrincada com outros conceitos, especialmente a pulsão e a angústia. Para Correa (2005), entendido como um estado emocional inclui toda a gama de sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável, manifestado de forma violenta, física ou psíquica, de modo imediato ou adiado. Assim, além do entrelaçamento conceitual, estamos diante de um acontecer permanente e intenso na vida do homem, companheiro desde o nascimento até a morte.

De acordo com Correa (2005), Freud, na sua primeira classificação das neuroses, levou em conta a forma pela qual um sujeito se comporta com relação aos próprios afetos⁴. Em 1894 escreveu a Fliess: “Há ainda centenas de lacunas grandes e pequenas nas questões das neuroses, mas estou me aproximando de um contorno e de algumas perspectivas gerais. Conheço três mecanismos: o da transformação dos afetos (histeria conversiva), o deslocamento do afeto (idéias obsessivas) e a troca de afetos (neurose de angústia e melancolia)”. No ano seguinte (1895), a noção de afeto assume grande importância nos “Estudos sobre a Histeria”, quando na psicoterapia da histeria é descoberto o valor da ab-reação⁵.

⁴ Na obra Freudiana existem muitas referências ao afeto. Freud muito se preocupou com seu destino e caminho no aparelho psíquico, contudo também para ele afetos se referiam aos sentimentos e emoções humanas, o que difere é que não existem sentimentos no inconsciente apenas o quantum de afeto, o colorido está no consciente. Portanto, é no ego que o quanto de afeto recebe a qualidade e pode assim ser denominado de sentimento.

⁵ Em Laplanche e Pontalis (1991) o conceito de ab-reação é uma descarga emocional pela qual o sujeito de liberta do afeto ligado a seu representante, permitindo assim que ele não se torne ou não continue a ser patogênico. A ab-reação é assim o caminho normal que permite ao

O desenvolvimento ulterior do conceito de afeto, segundo o autor vai ilustrar a diretriz assumida por Freud em “Os Chistes e sua relação com o Inconsciente” de “tratar do conceito de energia à maneira dos filósofos” (1905). Em 1915, no estudo sobre a repressão trata do afeto relacionando a representação com o quantum, e em 1927 em “Inibição, Sintoma e Angústia”, volta à perspectiva econômica do “quantum de afeto” relacionado à situação arcaica da urgência vital. Nesse trabalho freudiano, a angústia é um afeto que ocupa uma posição excepcional entre os estados afetivos, pois, será que conseguiremos compreender o que diferencia tal impressão de outros afetos como desprazer tensão, dor, luto?

Para Voltolini (2006 b), uma boa definição de angústia⁶, na teoria psicanalítica, é a queda de referências do sujeito que validam sua relação com o Outro, assim, ficando sem opção senão a de ser afetado pelo Real.

De acordo com Levisky (2002), devido há uma inabilidade da psique de processar, elaborar a angústia quantos crimes ocorrem independente se por falhas constitucionais, ambientais, ou da qualidade do investimento afetivo. O aparelho psíquico constitui-se levando em conta fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, e o que faz a amarração são os laços afetivos.

Mas é também em “Os chistes...”, que para Correa (2005), Freud se livra da questão da inferência de processos inconscientes a partir da consciência. Em oposição à qualidade dos elementos conscientes, temos os processos essencialmente dependentes de uma determinação quantitativa.

sujeito reagir a um acontecimento e evitar que ele conserve um *quantum de afeto* demasiado importante. Podendo ser espontânea ou provocada no decorrer da psicoterapia.

⁶ O termo angústia, em Laplanche e Pontalis (1991), é a reação do sujeito frente uma situação traumática, quando submetido a um afluxo de excitações tanto internas como externas, que é incapaz de dominar. Para Freud (1927) a angústia pode ter várias origens, mas para ele, a angústia tem uma inegável relação com a expectativa, é a angústia *por algo*. Não tendo uma definição e um objeto.

Ao tratar do recalque Freud (1910) disserta sobre o afeto. Para tanto, ele estabelece que a natureza das emoções é ser sentida e não teria significado algum recalcar os afetos. Contudo, ao recalcar uma idéia desvincula-se o afeto de sua representação e ele passa a ser o quantitativo de afeto que poderá se ligar a outro representante, sendo efetiva e fiel a esta nova representação. Assim Freud (1915):

“Na realidade, a nossa utilização das expressões “afetos inconscientes” e “sentimentos inconscientes” refere-se aos destinos que o fator quantitativo contido na moção pulsional poderá ter, como consequência de ter sofrido um recalque. Sabemos que esse destino pode ser tríplice: o afeto ou continua existindo com tal, no todo ou em parte, ou transforma-se numa quota de afeto de outra qualidade, principalmente em medo, ou, ainda é reprimido, isto é, seu desencadeamento é impedido.” (p. 29)

Portanto, para Freud (1915) a repressão do desencadeamento do afeto é o verdadeiro objetivo do recalque e fica inacabado se não alcança este objetivo. Quando este processo logra êxito, o afeto é chamado então, de afeto inconsciente, mas não é como uma idéia inconsciente, que permanece preservada após o recalque, porém como uma carga de energia que terá a qualidade que expressará na nova representação. Assim, dessa forma, na repressão idéia e afeto se separam e tomam caminhos diferentes, e para dar vazão aos afetos inconscientes é preciso uma idéia substituta para poder entrar no sistema consciente. Por isso, o afeto não se qualifica enquanto não houver uma ruptura para encontrar um substituto.

O processo afetivo, de acordo com Mauco (1968) é, como mencionado anteriormente, quantitativo sendo possível ser aumentado, diminuído ou deslocado. Também centrífugo por procurar sempre uma descarga, autônomo ao ser desligar da idéia primitiva a qual estava associado e deslocado para uma nova idéia ou representação.

Segundo Green (1982), o afeto é apresentado na experiência corporal e psíquica, sendo o corpo condição para a psique. Esta experiência se produz quando há uma descarga interna, revelando um sentimento da existência do corpo ao retirar de si o silêncio. Atestando, assim, a elevação da tensão que acaba por provocar a descarga. Para o autor, o corpo é paciente, passivo e expectador. *“O corpo não é sujeito de uma ação, mas objeto de uma paixão.”* (p.194). A identificação do sujeito com a experiência afetiva implica em sentir o próprio corpo.

De tal modo que, o afeto pode ser aceito ou recusado pelo ego, e até neste ponto, para o autor não há qualidade afetiva, não há como dizer se é agradável ou desagradável, e essa referência à qualidade revela que o afeto é capaz de se desenvolver, transformar-se, inibir o desprazer e o prazer e fundir-los. De maneira que, essa dualidade só vale para o consciente, uma vez que o inconsciente ignora tanto a qualidade e quanto a contradição, nele somente existindo o prazer, ou seja, tudo o que serve para satisfazer a pulsão.

Em Laplanche e Pontalis (1991) toda a pulsão para Freud se exprime nos dois registros: do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. Assim, de acordo com Freud (apud Azevedo 2006), a diferença entre eles é que as representações são investimentos dos traços mnêmicos e os afetos e emoções correspondem a processos de descarga, cuja manifestação final é percebida na forma de sentimentos. De tal modo que, para Azevedo (2006) os sentimentos são a ponta de um iceberg, na qual ocorre um processo de descarga da pulsão que afeta até o corpo.

De tal modo que, Freud (1927) traz as relações quantitativas ou *quantum de afeto* como relações que são inferidas e não observáveis diretamente:

“são o que determina se situações de perigo antigas serão preservadas, se repressões por parte do ego serão mantidas e se neuroses da infância encontrarão continuidade.” (P.58)

Assim sendo, apesar da quota de afeto ser inconsciente, só recebendo qualidade ao passar para o sistema consciente e se juntar a uma idéia substitutiva, todo estado afetivo somente será sentido pelo ego. No conceito que Hanns (1996) traz de afeto há um esboço feito por Freud da dedução dos caminhos seguidos pelos afetos:

“O destino do fator quantitativo do representante pulsional pode ser triplo, como nos mostra uma rápida vista-d’olhos das observações feitas pela psicanálise: ou a pulsão é inteiramente reprimida, de tal modo que dela não se encontra nenhum vestígio; ou se manifesta sob a forma de um afeto dotado de uma coloração qualitativa qualquer; ou, finalmente, é transformada em angústia. Estas duas últimas possibilidades nos induzem a levar em consideração um novo destino pulsional: a transmutação das energias psíquicas das pulsões em afetos, e muito particularmente em angústia.” (p. 14)

No processo do recalque, para Freud (1927) nada saberemos se o processo de repressão foi bem sucedido, somente é possível descobrir algo se em maior ou menor grau o recalque tiver falhado, de tal forma que o ego controla o caminho e acesso à consciência. Segundo Hanns (1996), na medida em que a pulsão desprende-se do representante encontra uma expressão adequada à sua quantidade em processos sentidos sob formas de afetos. O recalque, assim, exerce sua força nas duas direções, atuando na pulsão e no representante psíquico deste impulso.

Esta energia pulsional pode se enlaçar a uma imagem ou a um afeto (representação) e Freud (1915) descreve que aglomerados de pulsão-afeto-imagem em um sentido básico, ou rede associativas nas quais os elementos estão amarrados entre si e têm uma experiência de sentido. Se, portanto, as

pulsões e os afetos podem se ligar a uma idéia constituindo assim uma unidade de sentido é possível estabelecer que os conhecimentos adquiridos pelo sujeito recebam o investimento de uma carga afetiva. Dessa forma, em seus estudos, Freud (1939) percebeu que leva muito tempo para que a razão supere as oposições sustentadas por intensas catexias afetivas.

Para exemplificar, Lajonquière (1992) ao descrever o caso “Alicia”, menina já desacreditada pela escola e família (tida como “tonta” por ambas), em uma sessão descobre que: *“parece que têm mais pretas que brancas porém há a mesma quantidade de brancas que pretas... parece alguma coisa mas não é... talvez eu pareça tonta mas não seja...”*(p.24). “Alicia” ao tomar consciência de que não era tonta, conduz Lajonquière (1992), a seguinte idéia, além de constituir uma estrutura de conhecimento capaz de processar a aprendizagem também ela (“Alicia”), agora, era capaz de querer saber. E esse desejo pelo saber é primordial para a aprendizagem, pois, sem ele ficamos estacionados. Neste momento o professor deve atuar para que nos movamos em direção ao saber, e ter consciência de que o conhecimento passa pelo afeto, em suas intensas relações.

Muito importam as relações afetivas no cenário pedagógico, para Mauco (1968), mesmo que em graus variados são as tentativas de conciliação, tanto da parte docente quanto da parte do aluno. Cada qual busca satisfazer a ambivalência de seus sentimentos ainda que veladamente, os desejos inconscientes são descarregados através de atitudes impróprias. Contudo, o aluno que está se constituindo e depende da imagem dos adultos circundantes para construir seu Eu, é, especialmente, mais afetado pelos desejos

inconscientes de seus educadores, ficando capturado destes desejos que os levam às identificações.

Mauco (1968) traz um exemplo que nos permite verificar a comunicação dos inconscientes no ato pedagógico. Quando na aula há grande indisciplina, mesmo que os professores tenham grande habilidade pedagógica, os estudantes apercebem-se para além do que ouvem e vêem as suas fraquezas inconscientes: angústia e a agressividade profundas, mas que são apreendidas rápida e seguramente, os alunos lêem a linguagem não verbal da mesma maneira que a criança apreende a inquietação e depressão dos pais. De tal maneira, na educação não são apenas as palavras e ações do educador a serem levadas em conta, mas também o que ele é e pode inconscientemente sentir, e, portanto, qualquer método pedagógico vale o que valer aquele que o aplica. Assim Freire (1986) diz: “Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos então, o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas.”

A simpatia e antipatia podem estar vinculadas a uma percepção dos inconscientes. Difícil, por isso, às vezes explicar os sentimentos por motivos racionais, no cenário pedagógico com frequência as reações ocorrem sem que alunos e professores justifiquem suas emoções racionalmente e tenham consciência da origem destas. A criança precisa de educadores que estejam em paz com sua criança interior e com suas próprias relações de adultos e todo adulto tem necessidade da criança como parceiro afetivo, para que ele entre em contato com seus próprios conflitos e suas próprias fraquezas fazendo assim a contra-educação.

Por conseguinte, a criança tem a capacidade de gerar, pelas suas reações inconscientes, a agressividade dos adultos, por sua imaturidade, desperta no adulto as suas próprias dificuldades. Para Mauco (1968), a criança, pela sua fragilidade reage afetivamente através dos mecanismos de proteção que trazem aos adultos as lembranças dos próprios fantasmas inconscientes de insegurança. Tanto que o aluno diminuído sente inconscientemente a ambivalência dos sentimentos dos educadores: sua angústia rejeitante e sua culpa. Essa rejeição torna por vezes muito difícil ou impossível o estabelecimento das relações necessárias a sua maturação afetiva.

A compreensão que pode se ter das dificuldades do aluno e suas diferentes formas de atividade, para Mauco (1968), oferecem-lhe a verbalização das suas tensões contanto que a escola renuncie a manter os alunos na condição de submissão e passividade à autoridade do professor. Na aula tradicional não há espaço para a mediação entre a angústia do aluno e a autoridade professoral. Porém, de acordo com o autor, o mestre que tenha a compreensão psicanalítica das reações da criança e da diversidade dos papéis no ato pedagógico poderia ter uma ação educativa efetiva de maneira que o aluno possa pela mediação do convívio social expressar os seus afetos inconscientes dando assim vazão a sua energia. Neste ato que permite a multiplicidade dos papéis, tornando possível novas identificações e participações, existe a possibilidade da transferência afetiva e a remodelação das imagens e das atitudes das relações simbólicas primevas.

Os professores precisam saber que a dificuldade de aprendizagem do aluno pode ter uma causa afetiva. Seus *fracassos* podem ser um pedido de

ajuda, pois, os bloqueios inconscientes dos afetos *afetam* o corpo e a estruturação espacial do aluno colocando em risco sua própria identidade. Contudo, por não ser mensurável nenhum teste pode considerar as inibições emocionais do inconsciente. Portanto, aos educadores, como sugere Mauco (1968), cabe ajudar o aluno a liberar o máximo possível de suas tendências inconscientes, a sua energia.

Por conseguinte, citando Freud (1915) “... devemos começar a amar a fim de não adoecermos, e estamos destinados a cair doentes se em consequência da frustração formos incapazes de amar.” (p. 101). O afeto é, portanto, parte integrante da nossa constituição psíquica e não somente a cognição e a consciência devem ser importantes no ato educativo, mas o afeto e o inconsciente também. O professor tem um papel privilegiado neste cenário e pode conduzir as emoções tanto para a construção do conhecimento quanto para o seu bloqueio. Assim sendo, para discorrer sobre o tema será necessário abordar outro conceito freudiano que está na base da clínica psicanalítica; a transferência. Este fenômeno encontra-se no cerne das relações humanas e não podendo ser diferente na relação professor-aluno.

1. 2. As relações afetivas no cenário pedagógico

“Com você o tempo para
Sem você o tempo voa
Sem você perco tempo
Com você me sinto imortal.”
(Georges Israel, Paula Toller)

Uma das contribuições da psicanálise para o cenário pedagógico é o conceito de transferência. Freud (1910) enfatiza que a transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas, não sendo, portanto, exclusividade da clínica psicanalítica.

A transferência em Laplanche e Pontalis (1991) é o processo em que os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos em certo tipo de relação estabelecida entre eles, fenômeno este que ocorre eminentemente na clínica psicanalítica.

Maurano (2006) traz a tradução do termo alemão *Übertragung* que além de transferência significa transmissão, contágio, tradução, versão e até audição. Contudo, ganha, na psicanálise, o sentido de estabelecimento de um laço afetivo intenso instalado quase que automaticamente na relação com o médico. Dessa forma, para a autora o termo revela o pivô em torno do qual gira a constituição subjetiva do paciente. Em contato com o médico, uma série de fantasias desperta e ganha novas versões, substituindo assim, o afeto por uma pessoa *importante* para o sujeito pela figura do médico, que será um intérprete do que é lembrado em ato, ou seja, atuado pelo paciente. Então, a transferência trata de uma presença do passado, mas que é uma presença em ato.

No entanto, o método psicanalítico está fundado sobre o diálogo, na apreensão do discurso e para Herrmann (apud Barone 2003) “Ele se apóia

numa faculdade natural, isto é, na maneira como a palavra afeta a recordação possibilitando-a primeiro, impossibilitando-a às vezes, tornando-a novamente possível a seguir, construindo-a sempre.” (p. 169).

Na psicanálise, a transferência ganhou tanta importância que é condição preliminar para o curso do tratamento psicanalítico. Se não há um investimento do paciente no analista sustentando um suposto saber e viver os seus efeitos também em sua dimensão afetiva, neste caso torna-se inviável o método psicanalítico.

No cenário pedagógico também ocorre a transferência entre professor-aluno, e é nessa relação que se dá o aprendizado, uma vez que o aluno traz seus desejos inconscientes e os direciona ao professor. Ao ocupar o lugar das figuras parentais, o docente herda, portanto as antigas relações às quais os alunos viveram com seus pais. Logo, eles são herdeiros da relação dos pais com os filhos. É sobre a transferência que se assentam os trabalhos escolares.

Quando para Freud (1910):

“... aquele trecho da vida sentimental cuja lembrança já não pode evocar, o paciente torna a vivê-lo nas relações com o médico e só por este ressurgimento na ‘transferência’ é que o doente se convence da existência e do poder desses sentimentos sexuais inconscientes.” (p.47)

Em decorrência, se não se estabelecer nada parecido com a relação de transferência, não se dá a aprendizagem, pois o aluno aprende por amor, e quando se diz que é sobre a transferência que se dá o conhecimento, está-se referindo ao que o aluno transfere para o professor, e, por isso, torna o ato pedagógico possível. Por conseguinte, o docente, símbolo da autoridade, desperta no aluno as suas reações às figuras parentais e tudo o que eles representam assim instalando a relação transferencial entre ambos.

Para Mota, Oliveira e Prazeres⁷ (2006) na psicanálise as primeiras relações da criança com seus genitores possuem grande importância, pois consideram essas relações protótipos das demais relações sociais, ou seja, a relação original determina a maneira como o sujeito inicia as suas novas relações. A relação original de autoridade é reimpressa a partir do campo transferencial na relação professor-aluno, ao passo que a escola ao substituir um contato familiar quase exclusivo, faz com que a criança re-enderece sua diversidade de sentimentos, nos quais se condensam seus distintos interesses emocionais, tais como, afeição, sensualidade, respeito, hostilidade. Especificando, o fenômeno transferencial repete os equivalentes simbólicos do desejo infantil inconsciente. Desejo esse, que vem das relações com a mãe, e mais tarde das relações com o pai.

De acordo com Mauco (1968), os laços escolares não têm a mesma intensidade que os familiares. Pois, na família a criança é produto do pai e da mãe simbólica e biologicamente, contudo na escola é um membro do grupo submetido a autoridade professoral. Assim sendo, fica mais fácil para ela distanciar-se e dominar suas pulsões relacionadas ao mestre e aos colegas. O cenário pedagógico proporciona, assim, a oportunidade para o aluno reviver as relações em condições mais leves. Suas emoções podem ser revividas tornando possível, para Mauco (1968) uma 'desdramatização' é uma redução das tensões angustiantes.

Em sua pesquisa Silva (1994) traz os relatos de professores que se colocaram como mediadores, facilitadores do processo de aprendizagem e quando ao situarem o que era formar, eles não deram relevância ao conteúdo a

⁷ Artigo já citado anteriormente.

ser transmitido e sim à relação que se estabelece no processo de formação. Para os educadores é levar o aluno ao seu próprio caminho transformando-se, refletindo e relacionando-se e eles também se transformam nesse percurso com trocas valiosas e significativas. Segundo a autora, essas trocas se dão internamente, para dentro tanto nos alunos quanto nos docentes. Ainda nestes relatos há noção da transferência em todas as relações. O professor especifica que na formação estão presentes desejos de mudança, de desenvolvimento, de sair de um lugar para outro, de transformar-se. E que talvez ensinar e/ou formar estejam presentes em todas as relações humanas. Contudo, é na escola que está institucionalizado este tipo de relação. Entretanto, este processo de formação se dá de forma inconsciente com esses professores. Parece haver algo misterioso, um aspecto não tão consciente que vai caracterizando a formação docente.

Santo cita (2003) alguns exemplos de transferência: a jovem que se apaixona pelo professor, a criança que coloca a “tia” no lugar da mãe, o adolescente que transfere para o professor a questão do pai biológico (repressor), poderá estar re-editando os papéis e em fase de testar autoridade, emerge muitas vezes, o enfrentamento, com quem “representa o papel de poder”. Então, o educador necessita exercer a sua função de conduzir a classe, apesar da resistência de muitos alunos, que o estão testando. Importante reconhecer que também deve transmitir e implicar-se com afeto para obter do aluno atenção, desempenho, criatividade, envolvimento.

Nessa perspectiva de ação transformadora o docente precisa estar ciente da demanda de sua função. Pois, ao investir transferencialmente no professor o aluno põe-se a demandar muitas coisas, incluindo respostas,

soluções, que lhe diga o que fazer. Segundo Maurano (2006) em última instância a demanda de ser amado, mas ao docente não cabe o papel de completude, já que é impossível atender a todas as demandas dos alunos.

Portanto, de acordo com Silva (1994) a transferência pode levar o docente a deixar seu lugar de mediador e gerar no aluno um sofrimento pela falta de continência adequada que de fato nunca se estabelecerá numa sala de aula. Assim sendo, a transferência como expressão do inconsciente, própria da psicanálise, pode passar despercebida no ato pedagógico, por não ser objeto da Pedagogia, e ser utilizada de maneira a manter indefinidamente a condição aluno-professor com efeitos de poder e influência no plano real que transcendem e muito o contexto de aprendizagem.

Por isso, para a autora o sentimento de onipotência pode levar o professor a querer dar conta de tudo, a lidar com situações que não comportam na sala de aula e, por conseguinte, se perder do específico de sua função. A relação transferencial existe em qualquer interação humana e a transferência é, segundo a autora, uma transferência dos aspectos infantis ou características internas nem sempre conscientes. Estes aspectos são as identificações positivas ou não que constituem o sujeito, atualizando seu passado e seu futuro e também revelando a sua personalidade.

Por conseguinte, para o aluno o encontro com o cenário pedagógico pode ser o encontro significativo, pois para Freud (apud Barone 2003) é a primeira experiência de satisfação, aquela que funda o desejo, o guia de nossas vidas. Esse encontro revela nosso rosto, segundo Barone (2003), no qual reconhecemos e somos reconhecidos. É claro que para ela não é o rosto físico e sim um conceito síntese do objeto-causa do desejo, o surgimento da

imagem na experiência do espelho. Este rosto é construído aos poucos guardando as marcas da história de vida de cada um. Surgindo assim a ação reflexiva e transformadora da educação.

Neste processo de transferência, o afeto desempenha um papel essencial. Não obstante Freud (1912) distingue em a transferência positiva (amor e ternura) e a transferência negativa (com sentimentos hostis e agressivos). Em Laplanche e Pontalis (1991)

“Na origem, a transferência, para Freud não passa, pelo menos no plano teórico, de um caso particular de deslocamento de afeto de uma representação para outra. (...) Que são as transferências? São reimpressões, cópias das moções e dos fantasmas, que devem ser despertados e tornados conscientes à medida dos progressos da análise; o que é característico de sua espécie é a substituição pela pessoa do medico de uma pessoa anteriormente conhecida. Freud indica que não são diferentes por natureza conforme se dirijam ao medico ou a qualquer outra pessoa.” (p.516-517)

A psicanálise fala que a relação transferencial pressupõe enamoramento, de acordo com Ornellas (2005) o que admite estabelecer que a transferência coloque o amor como referência, como sustento da relação. O desejo se faz presente e é atualizado de uma pessoa para outra, assim sendo, no ato pedagógico a transferência funciona como alavanca para que a aprendizagem seja alcançada.

Portanto, Freud (1914) admite:

“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. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.”

De tal maneira que, conforme Ornellas (2005) há um ponto em que a relação transferencial favorece os objetivos do ato pedagógico. Quando o professor aceita a transferência, recebe a ternura respeitosa para auxiliar o aluno e em seu lugar traz o conhecimento legitimando sua autoridade pedagógica. Assim, em sua difícil tarefa de não confundir autoridade com autoritarismo o professor deve auxiliar seus alunos a refletirem e transformarem seus desejos inconscientes em desejo pelo saber, na busca pelo conhecimento.

1. 3. O afeto e a razão: o percurso da separação

“É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque na verdade não há”
(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

O afeto por ser vago, impalpável, é totalmente subjetivo. Não é possível mensurá-lo; mas todos sabem quando não é suficiente, ou quando é demasiado. De acordo com Lopes (2000) isso não quer dizer que possamos estabelecer referências precisas e universais, mas temos expressões, usadas no cotidiano, que sinalizam os descompassos em relação às demandas afetivas: *Você está chorando de barriga cheia; cada qual com sua cruz; cair das nuvens etc.*

A dicotomia razão/emoção sempre permeou as discussões humanas. O tema faz parte da reflexão de praticamente todos os filósofos, desde a Antiguidade até nossos dias. Sem esgotá-lo, cada autor traz novas luzes ou novos conflitos sobre o afeto. Desde os gregos até hoje, debatemos sobre qual prevalece no pensamento e qual deve ser privilegiado nas relações humanas.

Ao longo de nossa história fomos banindo a emoção, deixando-a contida no âmbito particular. A desvinculação entre a razão e a emoção permitiu ao homem usar a natureza sem possibilitar a quem dela usufruísse sentir, pois são apenas ‘recursos’ à disposição. Devemos ‘racionalizar’ os sentimentos e neutralizá-los nos relacionamentos e desta maneira, hoje, um executivo não pode perder de vista os seus objetivos empresariais lógicos de lucro e crescimento, assim como o professor que deve atuar qual general em campo de batalha a enunciar suas verdades ou a qualificar a aprendizagem.

Dessa maneira, de acordo com Restrepo (1998) demonstrar a emoção somente é possível dentro de casa, sendo reconhecida no campo maternal e no infantil. Embora, para o autor nem a mulher ou a criança estejam isentas de serem racionais e violentas, pois: tanto para o homem como a mulher, a criança ou o velho, todos são tentados por símbolos culturais hostis ao encontro terno que, ao reger seus comportamentos, aspirações e convicções, os levam a aplicar na vida a lógica arrasadora da guerra.

Freud (1930), em “*O mal-estar na civilização*”, revela que o mais terrível sofrimento do ser humano vem de sua relação com os outros e da dificuldade de estabelecer regras adequadas ao relacionamento mútuo. Segundo Costa (1984), a incompatibilidade entre amor e civilização, colocando a agressividade como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização: “... é sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade”.

Não é intenção deste trabalho discutir questões de gênero e violência, nem tampouco estabelecer que a razão leve a violência. Apenas apresentar os estereótipos sociais e situar como lidamos, no decorrer dos tempos, com a racionalidade e os sentimentos. De maneira que, buscamos a compreensão do processo de marginalização do afeto (emoção, sentimento, afetividade) da sala de aula. A articulação do afeto com a educação nunca foi priorizada porque, segundo Almeida (1993), a aprendizagem tem sido considerada fruto da razão (inteligência) e um processo consciente. Não tendo o afeto espaço nem para ser parte do sujeito tampouco parte do processo de aprendizagem.

Restrepo (1998) traz uma discussão interessante acerca de como a educação e a emoção relacionaram-se no decorrer da vida acadêmica. Para o autor esta é uma relação erótica moralizante, desde os gregos e a própria noção de *paidéia*, que impregna totalmente os interesses do conhecimento.

“... a educação corre paralela a uma certa disciplina erótica que obriga a sublimar a relação de sedução que se estabelece entre o mestre e o aluno, para levar o aluno à identificação apaixonada com um certo modelo gnosiológico. Como carecemos de um vocabulário amplo para designar os variados matizes que o componente afetivo assume no ato educativo, é impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem, nem deixar de pensar na aventura pedagógica como uma busca afetiva de figuras de conhecimento”.
(p.15)

Segundo o autor, o que resta no final de um período de formação acadêmica, não é só um conjunto de conhecimentos, assim como e especialmente, um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando.

Ainda não se consegue conceituar o importante papel do afeto, segundo Restrepo (1998) nem sequer no cotidiano como também na pesquisa científica. Assim, a atitude científica é produto dos pesquisadores treinados para orientar sua paixão na formulação de hipóteses pertinentes a serem validadas. Para o autor cada vez mais é reconhecido o humano, o que genuinamente o constitui e não apenas simples resoluções de problemas, que aliás, os computadores resolvem de forma mais ágil e eficaz que nós. De tal modo que o que nos difere das máquinas é exatamente sentirmos, nos emocionarmos e (re)construir o mundo através dos laços afetivos que nos marcaram.

A civilização ocidental defendeu a dissociação entre a cognição e o afeto, colocando esta separação como um de seus axiomas filosóficos. Nada deve o homem sentir em relação aos objetos que manipula, mesmo quando o

seu objeto sejam outras pessoas e tenham que ser submetidas à sua hegemonia política.

Da mesma maneira, esta dicotomia atingiu seu corpo, seu próprio tato não é confiável e as sensações podem ser distorcidas, daí a preferência ocidental pelos sentidos exteriores: a visão e a audição, estamos inseridos numa cultura audiovisual. Segundo Restrepo (1998), o interdito que separa afeto e cognição parece estar frente a uma percepção mediada pelo tato, olfato e gosto, mas ao preferirmos o audiovisual optamos pela racionalidade frente as sensibilidades.

Esta tradição audiovisual também se estabeleceu, na escola. De acordo com o autor, bastariam ao aluno seus olhos, suas orelhas e sua mão, o restante do seu corpo e suas sensações poderia perfeitamente ficar em casa, bastando ver, ouvir e escrever esquivando-se a uma maior integração no cenário pedagógico. Ao mestre qualquer experiência de proximidade e intimidade deve ser evitada e a interferência do tato, olfato e paladar no ato pedagógico pode ser ameaçadora, uma vez que a cognição ficou contida nos sentidos que possam manter uma distância corporal:

“Ao excluir o tato e olfato do processo pedagógico, nega-se a possibilidade de fomentar uma intimidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre, que agora se torna verdade incontestável. Este manejo do espaço nega sumariamente ao estudante a possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognitivos que lhe são entregues, mutilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo.”(p.34)

Conseqüentemente, de acordo com o autor, as lembranças que não esqueceremos são a atitude e disposição corporal dos outros, o clima inter-humano ao nosso redor. Fica na memória o clima afetivo que vivenciamos, e as grandes decisões de nossa vida se nutrem do que conseguimos perceber

desta atmosfera, a sensibilidade e as percepções são erigidas sutilmente na interação e dinâmica da aula, em seus intercâmbios afetivos.

Muitos estudiosos, pesquisadores propuseram-se a discorrer sobre o tema, poucos se estenderam e se aprofundaram. Reconhecidos nomes trazem suas contribuições e perspectivas diferentes acerca dos conceitos de afeto, afetividade, emoção, sensibilidade, sentimento; às vezes convergentes outras opostos. De acordo com Almeida (1993) o afeto em qualquer abordagem teórica tem a função de organizar e sustentar as atividades psíquicas, de forma que é indispensável e indissociável das atividades humanas. Segundo a autora, negar ou valorizar excessivamente o afeto no ato pedagógico denota ignorância da natureza das atividades psíquicas, pois, as atitudes e relações humanas não são somente oriundas do pensamento lógico-matemático como também não são só reações afetivas de prazer-desprazer.

Freud, Piaget, Vygotsky, Wallon têm pontos comuns e divergentes sobre o assunto. Qualquer dessas abordagens nesta pesquisa poderia ser válida e pertinente, mas na impossibilidade de abarcar tudo e todos e diante da exigência do recorte teórico-epistemológico, levou-nos a opção neste trabalho pela psicanálise, principalmente, pela concepção freudiana da constituição psíquica do sujeito humano singular e inconsciente. De uma outra ordem, traz o que escapa; que está inscrito, mas não é consciente e continua se inscrevendo sem cessar. Então, será que os afetos não são dessa ordem? Incontroláveis, por vezes incômodos e preferíveis à distância.

Para Votolini (2006 a), esta é uma questão fundamental, pois em sua concepção, no cenário pedagógico Freud não aparece entre os autores da inteligência e do conhecimento e sempre é citado quando o tema é o divórcio

entre o afetivo e o cognitivo, para o autor: *“é um divórcio que insiste em permanecer apesar das também insistentes tentativas de mostrar o “mito” que essa divisão comporta.”* (p.36). Assim sendo, é neste limiar que se pretende situar Freud. Isso decorre porque em diversos momentos de sua teoria, Freud enfatiza que o ato de conhecer ocorre sob o véu do inconsciente.

De tal forma que segundo Voltolini (2006 a), é um “pensamento afetado” pelos dramas pessoais que capturaram Freud.

“Inicialmente flagrada sob forma de perturbação no curso do pensamento, como no caso da amnésia nos pacientes histéricos e do pensamento ruminante, ou da dúvida incessante nos pacientes obsessivos, essa afetação iria depois também ser encontrada, num giro interessante, como combustível para a criação, como no caso de Leonardo da Vinci e mesmo do pequeno Hans. De uma ponta a outra, o que Freud está em vias de formular é que o pensamento não é só afetado eventualmente, como crêem os adeptos da clivagem emocional/racional, senão que não há pensamento que não seja afetado e que essa afetação não é boa nem má, em princípio, mas que ela é característica do pensamento humano. E é neste drama particular do sujeito, arquitetado essencialmente no curso de suas primeiras experiências, que o ato de conhecer terá seu papel e seu destino.” (p. 38).

Contudo, mesmo neste aporte existem diferenças teóricas do percurso do afeto. Birman (2005) traz uma crítica contundente à expulsão do afeto da teoria psicanalítica. Para o autor, esta expulsão está associada à redução do corpo ao registro biológico e o reenvio do afeto aos registros da natureza e da animalidade, sendo esta marginalização do afeto o maior efeito da separação da psique e do corpo.

De acordo com o autor, quando Lacan desenvolve a leitura significativa do inconsciente, torna-se impossível referir-se ao afeto inconsciente propriamente dito. Mas esta impossibilidade não funcionou muito bem, pois, no próprio discurso lacaniano a questão do afeto retorna pelo viés do real, que mesmo apagando as origens do afeto, define o caminho pela qual a afetação pode ser novamente questionada. Birman (2005) é enfático ao dizer que essas

exclusões (do corpo e do afeto) custaram caro à psicanálise. Uma vez que levaram ao distanciamento das moções e dos efeitos pulsionais⁸ da psique e dessa forma conduzindo, assim, o manejo de uma técnica clínica que se inscreve no limite da racionalização; concluí Birman (2005): “Dessa maneira, para pensar novamente na questão do corpo e do afeto em psicanálise é preciso reconhecer o lugar fundamental ocupado aí pelo conceito de pulsão.” (p. 57). Com essa crítica Birman sinaliza que dentro do aporte psicanalítico há uma tendência à racionalização e ao afastamento do afeto tanto da teoria quanto da clínica.

Faz-se necessário esclarecer que esta pesquisa não tem pretensão de investigar a fundo a clínica psicanalítica e suas nuances teóricas, mas apontar que até nesta abordagem existem diferentes postulações teóricas e que algumas tendem a afastar o afeto da razão. Essa divergência explica-se facilmente, uma vez que conceituar afeto mesmo para Freud (1927), era uma questão difícil, pois, ele reconheceu ignorar o que seria de fato um afeto ao discorrer sobre angústia⁹ e ao denominá-la por estado afetivo.

Se a marginalização do afeto insiste em persistir nas relações humanas, o que ocorre no ato educativo, senão a oficialização dessa separação. Freud (1913) mostra na psicanálise que as atitudes emocionais dos sujeitos para com outras pessoas são de extrema importância e a natureza e qualidade das relações são estabelecidas desde muito cedo em tenra idade através das

⁸ O termo pulsão foi empregado por Freud para designar um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático, o representante psíquico dos estímulos que se originam de dentro do organismo e alcançam a mente. De acordo com Hanns (2006) este conceito vai além da descrição dos instintos, pois o termo instinto está vinculado a um comportamento voltado a um objeto fixo e pulsão tem diversas dimensões fisiológicas, biológicas e psíquicas, quando ela assume o formato de afeto, imagem e eventualmente desejo.

⁹ Em Inibição, Sintomas e Angústia, Freud discute a questão da angústia como um estado afetivo que surge por parte do ego quando este identifica perigo. As pulsões reprimidas exigem continuamente satisfação obrigando o ego a se por em defesa e dar sinal de desprazer, trazendo por vezes a angústia.

imagos parentais, e os outros com quem o sujeito se relacionará posteriormente serão herdeiros dessas relações. Os professores ocupam o lugar dos pais, então, assumindo o papel de autoridade e modelo para os alunos. Portanto, a maneira na qual essa relação de afeto é conduzida em sala de aula faz-se premente. De forma que, nesse trabalho busca-se a presença do afeto no pensamento freudiano e como este atua no cenário pedagógico.

V Metodologia

1. Psicanálise: um método científico?

“Disciplina é liberdade,
compaixão é fortaleza
ter bondade é ter coragem”
(Dado Vila Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

Quando o estudo de um problema suscita o interesse do pesquisador e este se compromete a construir em sua atividade uma parte do saber fruto de seu investimento pessoal é, portanto, segundo Lüdke e André (1986), um fenômeno no qual não há separação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, é que esta pesquisa se configura como qualitativa, porque não apenas promove a compreensão e interpretação do fenômeno quanto o próprio pesquisador aproxima-se dos significados que os outros dão às suas práticas, quando se coloca numa posição questionadora.

No entanto, além de situar que esta pesquisa tem o cunho qualitativo; faz-se necessário discutir de que forma o campo teórico psicanalítico pode ser validado com ciência. Sempre foi pretensão de Freud inscrever a psicanálise como ciência, esta pretensão está presente em toda a obra freudiana, desde o início de seus escritos até as muitas reformulações que fez no percurso de sua pesquisa. Contudo, para Birman (1994), considerando o modelo científico e o contexto histórico da época em que a psicanálise foi constituída, é evidente que a teoria psicanalítica não se enquadraria no discurso da ciência. Porém, no decorrer de sua obra Freud construiu alguns critérios conceituais rigorosos

para estabelecer consistência teórica, esses critérios remetiam a um outro modelo epistemológico de cientificidade que não era reconhecido na época.

De acordo com Birman (1993), quando se estabeleceu o conceito de estrutura¹⁰ na pesquisa psicanalítica, esta teve como implicação fundamental a demarcação da psicanálise em um saber inconsciente. De tal modo que o inconsciente foi enunciado como o objeto teórico da teoria freudiana, de forma rigorosa, na qual a epistemologia define o que é objeto específico de um discurso científico. Assim, o sujeito do inconsciente seria o objeto teórico psicanalítico. Para o autor, seria de fato e de direito um saber da interpretação, fundado na fala e na linguagem. Através dessa linguagem o sujeito, para Monteiro (2005), forma certo número de relações estáveis, todavia no cerne destas relações inscreve-se algo muito mais abrangente do que se compreende em seu enunciado, e que lhe é próprio.

Dessa maneira, para Birman (1993), a leitura estrutural possibilita que o inconsciente seja lido como uma rede dual de representantes-representação da pulsão e estabelece a psicanálise como uma ciência da interpretação, mas não delimita os impasses e fronteiras encontradas na experiência psicanalítica para a constituição inconsciente.

As ciências humanas, segundo Monteiro (2005), não mais analisam o ser humano pelo que é na natureza e sim por fonte de suas representações, que expressam suas relações com a vida, com o trabalho e com a linguagem.

Sendo a linguagem, portanto, segundo a autora, o que Foucault denominou de

¹⁰ Em Birman (1993) a leitura empreendida por Lévi-Strauss dos sistemas de parentescos e assim, o modelo de linguagem como estrutura foi a matriz teórica do pensamento estrutural, permitindo portanto, um acesso inventivo para a racionalidade nas ciências da cultura. Com isso, se pretendia ultrapassar a idéia dominante de organização, que se inscreveria o registro no consciente e inserir a concepção de estrutura no registro do inconsciente. A leitura Lacaniana do discurso freudiano trouxe o rigor e a sistematização do conceito de estrutura, ao apropriar-se de conceitos antropológicos e lingüísticos, de forma bem criativa, Lacan formula que a psicanálise está fundada na fala e na linguagem.

contraciência com capacidade para unir as ciências humanas e assim privilegiar a psicanálise com seu conjunto de saberes que organizam a episteme atual. Monteiro (2005) apresenta que:

“A definição do objeto da psicanálise (o inconsciente) traz consigo uma subversão das fronteiras disciplinares, pois está presente em todos os níveis dos fenômenos humanos. O grande impacto da psicanálise freudiana foi de questionar radicalmente a filosofia do “sujeito pensante” ou da consciência. Em Foucault, portanto, trata-se de uma oposição à tradição que identifica o cogito e o sujeito contra o inconsciente. Intermediando a relação do homem com o mundo e a representação que tem de si mesmo, as leis do psiquismo atravessam também os “Homens da Ciência”. Trata-se, portanto, de uma incerteza a qual os cientistas pouco têm se submetido, caso contrário, traria uma transformação profunda da própria cultura científica.” (p.72)

De tal forma que, para a autora a psicanálise não se encontra nem nas ciências naturais tampouco nas humanas, porém a sua definição de *contraciência* assenta-se na questão de que o “homem da ciência não existe.” Pois, o homem só pode ser pensado integralmente a partir do sujeito. A idéia das ciências humanas do homem está ligada a uma cultura e inserida em um método, contudo, a noção de sujeito é universal. Mas para a ciência conservar sua característica de imparcialidade precisa-se abafar o sujeito implicado no conhecimento.

Monteiro (2005) vai além, para retirar o sujeito psicanalítico da condição de exílio somente no sujeito do inconsciente, tanto na teoria, na clínica ou na pesquisa. Portanto, não é possível sustentar a psicanálise nas ciências humanas, já que esta não trata do homem. Essas críticas a hegemonia do discurso científico ressaltam o eixo específico da teoria psicanalítica: “sua ética definida pela relação do sujeito com o desejo e com o gozo.” (p.74).

Assim, Roudinesco (2000) diz que os pesquisadores mais positivistas e arraigados aos princípios da ciência pura e exata, são os que produzem as teorias mais extravagantes e ilógicas sobre o cérebro e o psiquismo quando

almejam aplicar seus resultados à integralidade dos processos humanos. Na procura pela racionalização total que busca, no fundo, controlar a produção do homem. Em contrapartida, para autora: *“O sujeito freudiano é um sujeito livre, dotado de razão, cuja razão vacila no interior de si mesma. É de sua fala e seus atos e não de sua consciência alienada, que pode surgir no horizonte de sua própria cura.”* (p. 69).

Reconhecemos que apesar das críticas epistemológicas quanto à cientificidade de seu saber, no dizer de Japiassu (apud Almeida, 1994): *“Freud veio destruir a ilusão de que a consciência seria centro de nós mesmo”*. (p. 22) Almeida (1994) acrescenta: ciência ou contraciência o que importa? Com a Psicanálise temos um novo discurso sobre o homem, não sobre o indivíduo (sujeito psicológico), mas o sujeito do inconsciente. E este é exatamente o desafio quando se trata dos possíveis olhares sobre o ato pedagógico.

2. O Curso de Extensão¹¹: contexto, concepção e sentido

“Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Como um desejo de eu viver sem notar”
(Garoto, Chico Buarque, Vinicius de Moraes)

O Curso de Extensão intitulado *Memória Educativa e Subjetividade Docente: do imaginário ao simbólico*, originou-se da possibilidade de interação e interlocução entre a disciplina Formação de Profissionais da Educação do Programa de Mestrado em Educação, ofertada pela Professora Inês Maria M. Z. P. de Almeida (2º/2005) e o Observatório Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais (Unesco). A proposta original foi reestruturada em parceria estabelecida com a Universidade Católica de Brasília, e consubstanciada pelas Professoras Doutoras Inês Maria M. Z. P. de Almeida e Sandra Francesca C. de Almeida, coordenadoras do curso, representando uma importante oportunidade no exercício de parcerias acadêmicas para coleta de dados para pesquisas e possibilidades de publicações no âmbito do Ensino Superior.

O cenário de pesquisa, fruto dessa articulação, expressa os pilares da educação universitária, ensino, pesquisa e extensão, ao propiciar, para além da formação continuada, a pesquisa científica de docentes e discentes no campo institucional.

Assim, inseriram-se na proposta do curso os objetivos do eixo de pesquisa: “A constituição da identidade do professor como pessoa e profissional; o inconsciente e a subjetividade na relação pedagógica, a questão relacional, a formação do professor e a memória educativa”, da Área de

¹¹ Esta presente categorização do curso de extensão foi realizada a partir dos encontros de sistematização organizados pelas três orientandas da professora Inês Maria M. Z. P. de Almeida, elaborando-se um registro comum em seus respectivos relatórios de pesquisa.

Concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico (ATP) do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. As orientandas, Janaína Mota, Rosalina Rodrigues de Oliveira, Sandra Mary Gonçalves Prazeres (mestrandas do programa da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília) e Thais Sarmanho Paulo, (do programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília), bem como as referidas Orientadoras e Coordenadoras do curso, buscaram desenvolver as investigações no campo delineado pelo foco específico de cada uma. As orientandas atuaram como monitoras do citado curso.

O curso buscou aprofundar teoricamente o trabalho com a memória e história de vida de professores atuantes e/ou em formação, no sentido de reconhecer a importância das experiências subjetivas vividas pelo sujeito e seus laços com a constituição e a consolidação da identidade profissional docente; reconhecer os desafios enfrentados nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, no âmbito da formação docente e as possíveis implicações na prática pedagógica, utilizando-se, para tanto, de ferramentas conceituais advindas da teoria psicanalítica; compartilhar a convicção das possíveis relações da Psicanálise e educação com o campo da arte, em especial a cinematográfica.

2. 1. Metodologia: caminhos de construção da pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, proposta metodológica semi-presencial, na qual foram apresentadas tarefas cumpridas à distância, com utilização dos recursos advindos da tecnologia educacional a partir do uso da plataforma “TelEduc”, que consiste em um ambiente de Ensino à Distância desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Essa modalidade metodológica incluiu a resposta aos instrumentos construídos e a participação nos seminários e encontros presenciais.

2. 2. Sujeitos¹²: luzes e vozes participantes

O curso destinou-se, em especial, a alunos cursistas e egressos do PIE¹³ (Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização), realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; também a professores atuantes e/ou em formação, e alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O curso atendeu, no total, a quarenta e um (41) alunos matriculados, dentre os quais trinta e três (33) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino, com nível de formação variando entre graduandos, graduados, especialistas, mestrandos e mestres.

¹² Todos os sujeitos que fazem parte da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A)

¹³ A rede de formação do curso PIE representa uma alternativa na formação de professores que desejam superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica. Estabelece como princípio a unidade dialógica entre prática e teoria, ao criar espaços de investigação sobre a complexidade na sala de aula, enfatizando o trabalho pedagógico do professor, o conhecimento, as relações sociais, a reflexão e a formação continuada. Assim, objetivamente, busca atender às necessidades do professor quanto suas habilidades pedagógicas, constituírem-se em laboratório de pesquisa sobre textos mediáticos, possibilitar a aquisição e produção de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, para a transformação do meio e para o exercício da cidadania. Nesse contexto de formação, o conhecimento é abordado em suas múltiplas dimensões, pois se considera a trajetória pessoal dos participantes no processo educativo e as articulações ao processo social. (UnB/FE/PIE, 2003)

2. 3. Procedimentos e instrumentos: recursos norteadores da investigação¹⁴

A organização do referido curso envolveu uma série de encontros presenciais entre as coordenadoras e as pesquisadoras, os quais viabilizaram a programação do curso, bem como a formatação e elaboração dos instrumentos específicos para as pesquisas das monitoras.¹⁵

Manteve-se uma intensa interação com os cursistas, através de contato *on-line*, bem como por via telefônica, a fim de solucionar os questionamentos, dúvidas e esclarecimentos necessários para o andamento das atividades propostas.

Todos os encontros foram registrados em vídeos, áudio e em fotografias, bem como foram feitas anotações referentes aos objetos específicos de cada pesquisadora. Esses diversos registros foram degravados e organizados, constituindo-se, assim, elementos de contribuição para a análise e interpretação das categorias nas pesquisas.

Os seminários proferidos pelas professoras-coordenadoras Inês Maria M. Z. P. de Almeida e Sandra Francesca C. Almeida, pensados a fim de oferecer sustentação teórica aos cursistas quanto à abordagem psicanalítica,

¹⁴ Os procedimentos e instrumentos elaborados para o Curso de Extensão tiveram a permissão de uso por parte dos cursistas, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; por questão ética, encontram-se à disposição de quem se interessar.

¹⁵ Para efetivação do curso usando a modalidade semi-presencial. na Plataforma TelEduc, contamos com a colaboração dos colegas Sinval José Lemes Júnior, Suleiman Gomes Kalil, Tadeu Queiroz, e Eduardo Alves C. de Carvalho, que atuavam em distintas funções da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e propiciaram as seguintes ações: inscrição do curso; inclusão cadastral dos alunos; assessoria de áudio e vídeo; criação de folders para a divulgação; acompanhamento técnico em informática; problemas técnicos referentes ao uso da plataforma TelEduc, contaram, ainda, com a contribuição da Prof^a. Sylvania Edilene Gonçalves dos Santos, que, além de cursista, auxiliou no efetivo controle de: registro de frequência, recebimento de instrumentos, elaboração de gráficos, o que facilitou sobremaneira a organização dos dados.

permitiram reflexões e aprofundamentos na elaboração das atividades. Nesse mesmo sentido inserem-se os filmes *L'enfant sauvage* e *Freud além da alma*, assistidos durante encontros, conforme cronograma anexo.

O primeiro encontro demarcou os objetivos do curso aos participantes, os quais se mostraram receptivos e disponíveis como sujeitos das pesquisas. Explicitou-se, para tanto, que os que se dispusessem a colaborar, assinariam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Ressaltou-se, ainda, a importância das pesquisas no âmbito educacional e a implicação das mesmas na formação de professores. A efetiva participação dos mesmos, ao longo do curso, estabeleceu um bom entrosamento com as coordenadoras e pesquisadoras.

O encontro final significou um rico momento de fala e escuta significativa dos participantes, gerando distintas elaborações entre as pesquisadoras.

Os cinco (5) instrumentos, especificamente elaborados para a coleta de dados, corresponderam ao foco dos projetos das pesquisadoras, na tentativa de capturar, a partir das experiências profissionais dos professores cursistas, os registros, as concepções, os anseios, e angústias que perpassados pelas narrativas das memórias educativas demandam a busca de um conhecimento pautado na proposta do curso¹⁶. São eles:

- *Resenha de artigo*: propôs-se o enriquecimento do arcabouço teórico a partir do aporte psicanalítico, ao permitir uma maior apropriação dos debates e da construção das respostas aos instrumentos;

¹⁶ A execução do curso seguiu um cronograma apresentado aos cursistas em aula inaugural. (Apêndice B)

- *Questionário semi-estruturado*: a primeira parte, com os dados pessoais e profissionais dos cursistas, que se complementaram com onze (11) questões acerca da compreensão dos elementos, respondem ao objeto de investigação das respectivas pesquisas. (Apêndice C);
- *Diário de bordo*: propôs-se o relato de fatos que impactaram a prática educativa e qual a atitude/ação do educador em torno dessa problemática. (Apêndice D);
- *Memória Educativa*: o registro da trajetória educativa a partir do resgate histórico que marcou a caminhada como aluno e que possivelmente se inscreve atualmente no ato educativo. (Apêndice E);
- *Análise crítica de filmes*: a análise de filmes situados na problemática educativa provocando o estabelecimento de possíveis relações entre o contexto/tema do filme e a sua realidade pessoal/profissional. (Apêndice F).

Observe-se que a Resenha e a Análise Crítica de Filmes, instrumentos inicialmente pensados para a construção dos dados de pesquisa, acabaram não sendo utilizados para esse fim, servindo, no entanto, para respaldar os momentos de debate e estruturação do campo teórico abordado ao longo do curso.

2. 4. Sistematização dos dados

Os dados do curso foram levantados e sistematizados a fim de propiciar a operacionalidade dos registros, e apresentados em gráficos a partir da sua organização, através do questionário, foram retiradas as informações pertinentes para a contextualização dos dados. São elas: gênero (Apêndice G); nível de formação (Apêndice H); tempo de formação (Apêndice I); procedência (Apêndice J); tempo de exercício (Apêndice L); perfil de frequência (Apêndice M), e instrumentos recebidos (Apêndice N). Esses dois últimos gráficos foram construídos a partir do controle de frequência e de entrega dos instrumentos.

A sistematização restringe-se ao nível descritivo dos dados para análise, pois, para além da esfera organizacional, foram trabalhados no campo específico dos objetivos de cada investigação. Ocorre que a etapa descritiva representada por meio de gráficos indicativos da execução do curso de extensão, também subsidiou as leituras e análises dos dados. Contudo, esses gráficos não geraram categorias e não foram discutidos na análise dos dados, o que poderá ser feito em trabalho posterior cruzando as categorias aqui levantadas e as informações contidas nos gráficos.

3. Participantes

“Nosso dia vai chegar,
Teremos nossa vez
Não é pedir demais:
Quero justiça,
Quero trabalhar em paz.
Não é muito o que lhe peço-
Eu quero trabalho honesto
Em vez de escravidão.”
(Renato Russo)

Os participantes foram os mesmos sujeitos do curso de extensão, conforme já citado.

4. Procedimentos

Além dos instrumentos já citados no curso de extensão, existem registros que deram suporte aos dados, tais como:

- Registros do curso¹⁷: áudio, vídeo e anotações escritas;

¹⁷ Coletados nos encontros presenciais e em conformidade ao cronograma. (apêndice E)

5. Análise de Dados

5.1. Análise de conteúdo

“Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face.”
(Renato Russo)

Os dados foram lidos fundamentados pela análise de conteúdo. Bardin (apud Franco 2005) diz que a análise de conteúdo pode ser ponderada como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, sistematizado por procedimentos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens. Assim, possibilita ao pesquisador inferir sobre qualquer um dos elementos da comunicação, quando a mensagem responde ao que se fala, ao que se escreve; com que frequência e intensidade e seus silêncios.

Além disso, é a natureza do material produzido, suas condições e sua compreensão como ocorrência de linguagem que é norteador da direção dada à análise proposta. Tanto que, de acordo com Varlotta (2002), as diversas maneiras pelas quais o sujeito se inscreve no texto satisfazem as várias representações que tem de si e dos processos discursivos textuais que ocorrem quando fala ou escreve.

Para Franco (2005), o autor é primeiramente um selecionador e não é uma seleção arbitrária, escolhe aquilo que acha importante para passar o seu recado. Assim, segundo a autora, o significado de um objeto pode ser submergido, entendido e generalizado através de seu caráter definidor e seu *corpus* de significação. Contudo o sentido alude a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se realiza na socialização revelada a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, inseridas em um contexto. De tal modo que, o analista tem o seu próprio processo de

decodificação e através dele analisa, infere e elabora interpretações sobre o processo de codificação do produtor.

Compete ao pesquisador lidar com a mensagem e o que nela está sendo inferido, pois é dela que se deve partir. Contudo, isto não significa que não se possa conseguir uma respeitável análise do conteúdo “latente” das mensagens e seus não ditos, para além do que pode ser mensurado e classificado, o que pode ser lido mediante códigos especiais e simbólicos.

Bardin (apud Franco 2005) diz que o analista trabalha com vestígios, que são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos, por isso há o que encontrar por e graças a eles. Aproveita-se, dessa forma, para retirar os conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto das mensagens evidenciado por procedimentos mais ou menos complexos. O dado do conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que esteja ligado a outros dados, segundo Franco (2005), o elo entre eles está representado por uma teoria. Portanto, as categorias de conteúdo e as unidades de registro a serem estabelecidas nas categorias, comparações e classes de inferência podem ser extraídas dos dados.

5.2. Lendo o afeto nos dados

“No momento em que tento falar,
Não só exprimo o que sinto
Como o que sinto se transforma
Lentamente no que digo.
Ou pelo menos o que me faz agir
Não é o que sinto
Mas o que eu digo.”
(Clarice Lispector)

De acordo com Ornellas (2005) a relação professor-aluno é vista como um campo de condutas humanas denominadas no espaço pedagógico de (in) disciplina. E esta questão é hoje uma das mais emergentes no cotidiano da escola, situada no campo das pesquisas educacionais relacionadas ao fracasso escolar. Quando estamos em sala de aula, conforme alerta Filloux (2002), nos defrontamos com alunos que não nos colocam problemas apenas da ordem do intelectual, mas também relações de simpatias e antipatias, assim como conflitos. Assim pensando, é importante que o educador perceba os afetos e emoções dos alunos, e possa compreendê-los como sendo a presença da descarga psíquica de determinantes inconscientes manifestando-se nas atitudes desses mesmos alunos, interpretando-a como de origem inconsciente e não designá-las como embates puramente de cunho pessoal ou atos indisciplinados.

Já mencionado anteriormente o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. De tal modo que, Freud (1927) traz as relações quantitativas ou *quantum de afeto* como relações que são inferidas e não observáveis diretamente. Se não podemos inferir diretamente sobre o *quantum de afeto*, a questão que se impõe é de que maneira buscar nos dados este afeto? Qual a maneira de ler os registros e retirar as categorias? A leitura que se faz possível é o que Kupfer (2001)

sugere, perante os sentimentos dos alunos, o professor pode através das produções estudantis (desenhos, falas e jogos) aproximar-se daquilo que os objetos, por exemplo, sua mãe, representem para eles, ou seja, através das representações.

Portanto, nas memórias, nos diários de bordo e nos questionários o levantamento de categorias se dará por meio das representações que os professores têm dos estados afetivos que atravessam suas relações. Em suas falas (também, de suas escritas) é que se estabelecem as perspectivas docentes da relação professor-aluno.

A fala que tem um lugar privilegiado nesta relação. De acordo com Mrech (2002) é por meio da fala que se dá ou não a própria relação. Contudo, para a autora, é exatamente esta percepção que tem escapado aos docentes, uma vez que eles desconsideram a fala e a reduzem-na a processos concretos. Assim, para Ornellas (2005) enquanto o sujeito fala aparecem significados que lhe escapam. A escuta, então, não é só ouvir, mas fazer uma leitura subjetiva da linguagem postulada pelo sujeito.

A autora traz que esta é uma escuta pedagógica, que tem por base dois critérios: o primeiro, a escuta pedagógica usa os princípios da psicanálise, mas não é um processo analítico e o segundo, esta escuta acontece no cenário pedagógico e não na clínica. Deste modo, ela alerta que há necessidade de escutar os alunos, sem se colocar em posição defensiva, mas que não é um processo simples e fácil, porque muitas vezes, o professor não consegue escutar pelo fato de que também precisa ser escutado em sua singularidade.

Na psicanálise, para Mota, Oliveira e Prazeres¹⁸ (2006), não há um pensamento lógico, linear. Assim sendo, o saber psicanalítico se faz nas contradições, ou nas não contradições, num jogo metafórico de presença e ausência, num ato de velar e revelar. Suas construções emergem das relações intersubjetivas, respeitando o fenômeno humano na sua complexidade.

Portanto, nesta pesquisa o olhar psicanalítico recairá sobre os dados com seu suporte teórico para a leitura dos dados e no levantamento das categorias. De forma que, seja possível estabelecer de que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico e de que maneira o professor se vê afetado pela relação professor-aluno e refletir sobre as implicações na atuação docente.

¹⁸ Artigo já citado anteriormente.

VI. Resultados e Discussão dos dados

1. A Leitura – produzindo um sentido

“Luz e sentido e palavra
Palavra é o que o coração não pensa.
(Dado Villa-lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá)

Após leitura meticulosa dos dados, escolhas foram feitas no intuito de atender as questões as quais essa pesquisa se propôs. No levantamento das categorias os fragmentos selecionados buscam responder aos objetivos estabelecidos, o olhar incidiu no percurso afetivo que ocorre no ato pedagógico e de que forma, os professores (sujeitos da pesquisa) lidaram, lidam ou esperam lidar com essa trajetória afetiva.

De todos os cinco instrumentos empregados no curso, apenas três foram aproveitados para essa pesquisa: questionário, diário de bordo e memória educativa; não que os demais não possam ser utilizados, mas talvez não atendam neste momento a proposta deste trabalho.

Necessário faz-se salientar que todas as categorias aparecem nos três instrumentos, por vezes predomina certa categoria em determinado instrumento¹⁹, o que é natural devido ao caráter diferente de cada um. É preciso enfatizar que na memória educativa o professor relata a sua própria jornada escolar, portanto, é possível aparecer trechos deles como alunos, ou seja, o educador relatando o seu percurso de aluno.

Assim sendo, foram descritas cinco categorias teórico-interpretativas, estabelecidas pelo aporte psicanalítico que permitiram a leitura das

¹⁹ Os instrumentos aqui mencionados: questionário, memória e diário de bordo, só serão especificados caso haja necessidade de explicitar algo marcado pela natureza do instrumento. Nos demais casos, apenas será citado o autor.

representações dos professores nos relatos de suas memórias, de seus atos no diário de bordo e de suas concepções político-pedagógicas no questionário.

2. A Ambivalência – a dualidade em ato

“Já estou cheio de me sentir vazio
Meu corpo é quente e estou sentindo frio
Todo mundo sabe e ninguém quer mais saber
Afinal, amar ao próximo é tão demodé”
(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

A ambivalência no senso comum, para Ornellas (2005), é algo dúbio de duplo sentido que é incerto e não claro. Segundo a autora, a convivência no sujeito de disposições afetivas opostas direcionadas a um mesmo afeto levará ao surgimento de conflitos psíquicos impondo assim, atividades complementares e contraditórias.

Em Laplanche e Pontalis (1991) é a presença simultânea de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, principalmente amor e ódio, na relação com um mesmo objeto. O termo muitas vezes é usado pela psicanálise em seu sentido mais amplo. Servindo assim, para designar os atos e emoções resultantes de um conflito defensivo no qual entram em cena motivações incompatíveis, pois o que é agradável a um sistema é desagradável para o outro.

Nessa pesquisa a ambivalência aparece nos relatos dos professores, quando, principalmente, estes discorrem sobre suas escolhas profissionais, lembrando que de acordo com Ornellas (2005), ela ocorre perante duas atitudes ou dois valores:

“Sinto que a profissão escolhida foi acertada, porém viver dela tem sido a cada dia mais difícil, onde não só o salarial conta mas as condições de trabalho que nos são impostas.”

Professor L.O.²⁰

²⁰ No curso de extensão os professores sujeitos assinaram o termo de livre consentimento (apêndice A) para a utilização de suas produções como dados da pesquisa. Todos os sujeitos citados neste trabalho serão nomeados apenas pela primeira letra de seus nomes e sobrenomes, caso haja homônimos será citado a letra dos sobrenomes intermediários.

O professor assim, justifica a sua escolha acertada embora seja difícil viver com ela. Expressa a dificuldade de lidar com sentimentos opostos, sendo acertado, no entanto é difícil. Nas narrativas muito se tem da certeza da escolha profissional, mas os impasses a tornam um fardo, para a professora J.B.:

“Ser professora é algo muito gratificante, pois trabalhamos com formação de opiniões, de cidadãos. Entretanto, é uma atividade muito árdua e desvalorizada.”

Professora J.B.

Assim, o que é prazeroso também é dolorido, há nessa fala a ambigüidade de como formar opiniões e não ser valorizada por isso. A professora experimenta sentimentos opostos ao mesmo tempo referendo dessa forma a ambivalência, é agradável ou não ser professor?

Para Freud (1914), é a coexistência de sentimentos contraditórios que reside no caráter essencial do que se denomina ambivalência emocional. Nas narrativas as idéias de conflito estão presentes marcando que a ambivalência desse sentimento produz uma dualidade para o docente. Assim, nos relatos ao fazer a escolha profissional tem-se a certeza de ter acertado, mas ao se depararem com a realidade do cenário pedagógico não conseguem a gratificação desejada, estabelecendo assim um conflito entre o simbólico e o real.

“Adoro trabalhar, mas me revolto quando percebo que tenho de trabalhar mais de sessenta horas...”

Professora A.B.

De tal forma que, para eles, é gratificante ao mesmo tempo em que é complicado lidar com a situação escolar. Quando a professora manifesta “*adoro trabalhar, mas me revolto...*” A valorização profissional mostra-se dual,

pois é muito bom ser professor, mas muito difícil superar a desvalorização perante a sociedade e as condições de trabalho, por vezes massacrantes.

“Sinto-me extremamente feliz quando consigo ajudar um educando com dificuldades cognitivas e comportamentais a superá-los. Entretanto, em alguns casos sinto-me incapaz, angustiada às vezes chegando a me deprimir quando não consigo interferir de forma positiva. [...] a maior tristeza para mim na minha profissão é ter que reprovar um aluno ao final de um ano letivo. Nesses casos, sinto que poderia ter feito algo para ajudar estes educandos e não fui capaz de reverter o fracasso destes.”

Professora F.C.

Nos relatos há uma relação com as alegrias ou sofrimentos presentes no cotidiano escolar. Para Ornellas (2005), a ambivalência serve também para designar as ações e sentimentos que resultam de um conflito defensivo em que entram em cena motivações incompatíveis. O objeto de alegria é o mesmo da frustração, quando para o professor ele se propõe, mas não consegue, existe o cansaço, contudo é revigorante estar em sala:

“[...] apesar de ser uma profissão gratificante, percebo que o profissional não recebe o valor devido. Além disso, apesar dos esforços evidenciados, percebo que alguns alunos, não conseguem alcançar um minuto exigido para a sua promoção e a culpa por essa situação às vezes recai sobre o professor com muita fúria.”

Professora JT.A

Ao expressar que *“apesar dos esforços evidenciados, percebo que alguns alunos, não conseguem alcançar um minuto exigido para a sua promoção”* o professor sente que fez tudo, mas não conseguiu; há uma flutuação de atitudes do professor, criando um conflito para o professor que sente ter se esforçado ao máximo, mas mesmo assim não alcançou seu objetivo. Igualmente a professora revela dois sentimentos frente à aprendizagem, felicidade por conseguir e tristeza por ter que reprovar.

Portanto, em seu ato educativo os professores expressam sentimentos dúbios sobre o conseguir ou não ensinar, sentir-se ou não valorizado perante a

sociedade. Para Ornellas (2005), constitui-se uma oposição sim-não, ocorrendo ao mesmo tempo dificultando assim o processo de aprendizagem. As emoções de ser professor são um desafio para estes docentes, frente às dificuldades encontradas e o seu ideal profissional, ou perante o desafio de ensinar e fracassar. Os conflitos por eles vividos frente o ideal e a atuação profissional causam uma ambivalência que pode ser percebida nas narrativas ora por sentimentos amorosos, ora hostis.

3. O Mal-estar – afetos que paralisam

“Tudo é dor
E toda dor vem do desejo
De não sentirmos dor.”

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

Segundo Birman (2005), “o mal-estar na civilização” é muito mais uma ressignificação para inscrever o mal-estar do sujeito na modernidade, pois, era o estatuto do sujeito moderno que intrigava Freud em suas indagações. Para o autor, é a leitura trágica do sujeito no mundo moderno. Citando outra vez Freud (1930) revela que o mais terrível sofrimento do ser humano vem de sua relação com os outros e da dificuldade de estabelecer regras adequadas ao relacionamento mútuo.

O mal-estar, para Taille (2002) além de vir da perda de liberdade e da culpa, também vem da disposição de experimentar esta dor psíquica advinda do decair perante os próprios olhos. O mal-estar faz-se presente no cenário pedagógico através dos relatos dos educadores, perante a desarmonia entre o sujeito e os laços sociais, uma vez que, enfrentar a comunidade escolar e ainda sentir-se bem consigo mesmo é um desafio ao professor.

“Sofro muito. [...] parar de sofrer por não conseguir o êxito esperado no aluno. Ficar mais satisfeita com o ambiente e as condições de trabalho.”
Professora A.V.

Nesse relato a professora A.V. expressa seu sofrimento e espera parar de sofrer quando conseguir alcançar as condições ideais de trabalho. O mal-estar advém ao constatar-se que a realidade não atende as expectativas, e não saber lidar com o real pode paralisar a ação.

“E fiquei muito angustiada com a situação de minha turma. Com três alunos portadores de deficiências ‘leve’, coloco entre aspas, pois pude perceber que tinha nesses alunos muito mais do que deficiência leve.”
Professora M.N.

Presente em todos os instrumentos, é queixa geral e corrente que algo não está bem na Educação e provoca nos educadores grande mal-estar com o qual não sabem suportar. A professora M.N., ao deparar-se com as ‘deficiências’ de seus alunos, sofre por perceber a real situação deles e nada ou muito pouco pôde fazer para ajudá-los. Tanto que para Souza (2002) é nítida que a dificuldade em saber o que fazer com os alunos efetivamente cause um mal-estar que interfere diretamente na vida dos alunos, das famílias e dos próprios professores. De acordo com Freud (1930), existem sujeitos que não se dão conta de seu sentimento de culpa, ou somente sentem como um mal-estar atormentador, uma espécie de angústia por não poderem fazer certas ações.

“Senti-me tão fraca diante de tão grande dor. Senti-me responsável em ajudá-la a tirar a dor, mas me senti impotente por não poder fazê-lo naquela mesma hora.”

Professora C.N.

Nesse relato a professora C.N. sente por não poder fazer nada para impedir o sofrimento da aluna, mesmo que não estivesse em seu alcance fazê-lo. Para o Freud (1930), o sentimento de culpa, dessa forma não é senão uma variante topográfica da angústia. De tal modo que segundo o autor, a angústia está sempre presente: “num lugar ou outro, por trás de todo sintoma; em determinada ocasião porém, toma ruidosamente, posse da totalidade da consciência.” (p.138).

“Senti uma sensação tão violenta de mal-estar, aquilo era um desafio. A turma parou de escrever e ficou esperando minha reação. Eu também fiquei esperando à minha reação. Diante do inesperado, costumo demorar a reagir. Passados alguns segundos que pareceram muito longos, eu ia me dirigindo para o fundo da sala quando o sinal tocou.”

Professora M.G.C.

De forma que para os docentes não solucionar os impasses escolares os leva a angústia, assim segundo Freud (1927), a angústia é uma reação ao perigo da perda de um objeto. Portanto, ao não dar conta, o docente teme a eminência de perder o “amor” do aluno e assim romper com seu ideal narcísico²¹.

“Não acreditei, fiquei atenta, e, novamente, a minha visão periférica me mostrou o que o aluno realmente tinha feito... Me virei, que atitude tomar? Aquela turma toda de adolescente. O que falo? Expulsa-lo? Mas um impulso me fez calar. Pedi silencio, me comportei como se não tivesse visto bem o que tinha acontecido, voltei ao quadro e continuei os exercícios. [...] enquanto eu copiava no quadro ia pensando numa atitude, qualquer atitude, mas aquele aluno precisava saber que eu tinha visto o que ele tinha acabado de fazer.”

Professora S.S.

O não saber lidar com as situações que escapam geram um mal-estar de não dar conta de resolver, para Freud (1927) a angústia²² é algo que se sente e sendo um sentimento tem um caráter muito acentuado de desprazer, tendo uma característica muito própria de não ser óbvio cuja presença é difícil de ser detectada:

Não conseguir resolver a situação para as professoras é ‘angustiante’, um sentimento quase paralisante frente aos percalços da profissão. A angústia presente nas narrativas mostra como é difícil para o docente equacionar as dificuldades e as expectativas que tem do ato educativo:

“Angústia de estar sempre buscando, remando, renovando e muito pouco mudando efetivamente.”

Professora L.O.

²¹ Narcisismo termo utilizado por Freud em referência ao mito de Narciso, e é o amor pela própria imagem.

²² Para Freud (1927), a angústia tem um caráter específico de desprazer, atos de descarga e percepções desses atos. Contudo, Freud (1930) traz que a angústia por vezes pode ser completamente inconsciente, assim não sendo um sentimento, já que não existem sentimentos inconscientes. Dessa forma pode ser sentido como uma espécie de mal-estar.

Portanto, o mal-estar dos docentes dá-se quando se deparam com a realidade escolar e se acham impotentes perante ela, a dureza do real interpondo-se no simbólico, o ideal profissional não consegue sobreviver às demandas da comunidade escolar.

“e sobre a reprovação é algo que me angustia muito, tento subsidiar o meu aluno com todos os recursos que tenho, para que no final , não me sinta culpada. [...] o fracasso do meu aluno tem um peso muito grande para mim, embora eu saiba que a culpa não é só minha, acabo me frustrando um pouco, principalmente, quando na minha auto avaliação percebo que poderia ter feito mais, entendo como um sinal vermelho que indica que algo no meu planejamento, na minha aula também falhou.”

Professora J.F.B.

De tal modo que, para Levisky (2002) estamos em um sistema de inter-relações, o que ocorre na sociedade ressoa no interior da escola e também ressoa na ‘estrutura’ do professor. Assim, para Freud (1930) pagamos um alto preço por vivermos em sociedade, assim a escola como instituição reconhecida e mantida pela sociedade, seus sujeitos não poderiam estar isentos desse mal-estar.

“A angústia que sinto em não conseguir responder às expectativas do sistema, da sociedade e da família com relação ao aluno é uma das coisas que me causam mais sofrimento. Outro fato que me angústia é a falta de vontade dos alunos em aprender, o desinteresse pela escola, pois considero impossível ensinar quem não quer aprender.”

Professora M.S.

A professora M.S. sente não conseguir corresponder às expectativas, para Voltolini (2006 b) a angústia nada mais é do que ser *afetado pelo real*, não ter outra escolha a não ser lidar com o que escapa e não pode ser encarado face a face, no lugar onde sempre faltam palavras e falta o saber. De acordo com o autor quando Lacan diz que *a angústia é o afeto que não engana* é porque *algo nos engana* e evitamos a todo custo enfrentar.

“No início sofri bastante, pois tentava trabalhar com estes alunos utilizando os mesmos métodos das turmas convencionais e o resultado foi desolador. Os conflitos em sala eram constantes e muitas vezes não sabia como mediá-los. Percebi que os alunos reproduziam com seus colegas de sala o preconceito e humilhação pelos quais passavam e isso me deixava intrigada. [...] Eu sofria muito com tudo isso, voltava para casa arrasada, não parava de pensar naqueles alunos e como fazer para ajuda-los.”

Professora M.S.

Nas narrativas dos professores frente às dificuldades, há um indício de que é preciso garantir a escuta destes professores para que possam elaborar tanto sofrimento e dor.

“São tantos os impasses alguns com diálogo, outros por imposição, outros não se resolvem. Muitas vezes dou tempo ao tempo, outras me desespero.”

Professora S.O.

Assim, para Ornellas (2005), é a escuta atenta dos sintomas presentes no mal-estar da sala de aula dos docentes, é que se faz possível uma das conexões entre psicanálise e educação. Pois, certamente não existe tratamento, nem profilaxia para prevenir o mal-estar decorrente da renúncia de certos desejos, e o confronto entre eles e a comunidade escolar é inevitável. Tampouco é possível prevenir o surgimento da angústia, mas que ela possa ser elaborada a fim de não paralisar e sim movimentar a atuação do docente no cenário pedagógico.

4. A Identificação – o modelo no cenário pedagógico

“Eu quero ver você
Ficar no meu lugar
Eu quer ser você
Ficar no seu lugar”
(Georges Israel, Paula Toller)

O processo de identificação²³ ocorre quando um sujeito assimila uma qualidade, uma característica do outro, tornando-se assim o outro um modelo, total ou parcialmente, de acordo com Laplanche e Pontalis (1991), assim, é a ação que constitui o sujeito, de forma que a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. Para Morgado (2002) é a forma mais primitiva da relação afetiva.

“Freqüentemente estou analisar as experiências que tive, as dificuldades e sucessos que passei, e mesmo que não me recorde muito bem, tento usar essas experiências a meu favor, na minha atuação em sala. Procuro ser hoje, como professor, da forma que meus bons professores foram, ou como eu gostaria que eles fossem. Aplicando as boas coisas e tentando não repetir as ruins. Sei que o meu jeito de ser e de atuar pode funcionar para uns e não para outros, [...] então, tento arranjar um jeito de atingir de forma positiva o maior número de alunos.”

Professor R.C.

O termo é muito abrangente, mas na teoria psicanalítica o sentido é mais de identificar-se, e nesse sentido contém uma série de conceitos: imitação, empatia, simpatia... Porém, Freud vai mais além, pela existência de um elemento inconsciente, a identificação não é só imitação, mas uma apropriação fundamentada na pretensão de uma origem comum relacionando-se com um elemento comum que é a fantasia e permanece no inconsciente. De forma que,

²³ A identificação pode para Freud (em Laplanche e Pontalis 1991) tem três modalidades: a) identificação primária – forma originária do laço afetivo com o objeto. b) substituto regressivo de uma escolha de objeto abandonada. c) por deslocamento, o sujeito identifica-se por terem um elemento comum – desejo de ser amado, por exemplo – mas não é um investimento sexual.

como já citado anteriormente, o aluno, para Mauco (1968) é mais afetado pelos desejos inconscientes do professor e ao ser capturado por estes desejos é levado às identificações.

“Já havia optado por estudar engenharia, dado à motivação da professora de matemática. [...], no entanto, a forma com que o professor de português questionava sua matéria me faz quase que forçadamente aprender português e a gostar das aulas. [...] hoje me vejo muito ligada a ele. Foi por meio de questionamentos, de minhas próprias descobertas, que construí o conhecimento. Acredito que carrego muito dessa didática comigo.”

Professora M.M.

No relato da professora M.M. percebe-se algo mais que apenas ‘gostar’ das aulas de português, há marcas fortes que carrega consigo. A identificação com o modo de dar aulas do professor (sua didática) a liga a ele em seus questionamentos, de tal maneira que muda até sua opção profissional de engenharia para ser professora.

Embora, a simpatia e a antipatia estejam vinculadas a uma percepção inconsciente e o aluno aprende também por amor ao mestre, o professor ensina pela *dívida simbólica* que tem para com os seus antigos mestres. Para Lajonquière (1999), o docente se endereça para os alunos na tentativa de pagar uma dívida que adquiriu na sua infância com os professores que foram significativos para ele.

“Pura vocação que foi confirmada ao depara com professoras que foram verdadeiras inspirações para mim e que fortaleceram o meu desejo.”

Professora M.P.M.

A dívida simbólica foi inscrita pela identificação com seus mestres que *foram verdadeiras inspirações*. Levando assim a ser descrita como *pura vocação*.

“Não tinha jeito, minhas atitudes já me indicavam que eu iria lecionar. Na 6ª série, decidir ser professora de matemática, eu era muito boa na matéria. [...] Os meus professores, desta matéria, eram os que eu mais admirava e graças a Deus eu tive sorte, pois foi por causa desses profissionais que a minha paixão pela matemática não morreu.”

Professora JT.B.

Desse modo a identificação que não é apenas um processo consciente da escolha do objeto, mas, o objeto é escolhido pelo próprio modelo da pessoa; assim sendo da escolha narcísica do objeto. Portanto, nos relatos de suas memórias educativas, há um investimento do próprio professor (aluno) em relação a seus mestres, encantado-se com eles e então, com a profissão.

“Acredito que esta experiência na matemática perdura até hoje na minha prática pedagógica com os meus alunos, onde procuro sempre trabalhar a matemática longe daquele bicho papão que todos tem medo e sim como algo prazeroso e divertido como o professor I. me ensinou.”

Professor L.N.

No entanto, quem ensina; ensina porque aprendeu pelo menos aquilo que tenta transmitir, para Lajonquière (1999), o que o mestre ensina, mesmo sendo dele, uma vez que o que aprendeu, não lhe pertence. De tal forma que quem aprende de fato contrai uma dívida que está devidamente registrada no simbólico.

“Dediquei-me de corpo e alma para ser a melhor professora desta disciplina, não sei se consegui, mas esta aluna foi uma das melhores que tive na disciplina. Conversei muito com ela durante todo o semestre e talvez tenha até dado mais importância a ela do que aos demais da turma. Fazendo uma análise com certeza eu queria provar para ela que era alguém que tinha algo a ensinar e indiretamente provar uma competência indiretamente para minha antiga professora de biologia.”

Professora L.S.

A dívida simbólica inevitavelmente passa pela escolha narcísica do sujeito, a professora L.S. queria muito provar que tinha competência para ser professora respondendo assim a sua antiga professora de biologia, e ao se deparar com uma aluna que não ‘gostava’ dela, já que para a aluna era apenas

mais uma professorinha. Atingiu seu ideal narcísico fazendo-a buscar uma melhor performance para seduzir sua aluna e assim transmitir seu conhecimento.

Nas narrativas há um apaziguamento quando o professor percebe que cumpriu com o seu papel e o possibilita assim a vislumbrar o pagamento de sua dívida.

“Após esta experiência percebi que o trabalho em sala de aula se torna mais gratificante, mais completo, quando percebemos que as crianças tem muito a oferecer e gostam quando são ouvidas. [...] Eu como profissional, fiquei gratificada, acredito que esta intervenção ajudou na trajetória daquelas crianças, então, cumpri meu papel profissional e social.”

Professora M.Q.

Nos instrumentos encontram-se vários relatos e trechos de identificação dos alunos com seus mestres. Ora possibilitando a escolha profissional, ora permitindo o pagamento de sua dívida simbólica. Freud (em Laplanche e Pontalis 1991) aponta que as identificações constituem uma estrutura complexa na medida em que os pais são, um de cada vez, objeto de amor e rivalidade, sendo muito provável que a presença da ambivalência seja essencial para a formação de qualquer identificação. Portanto, considera-se que o professor e o aluno no processo educativo constituem-se numa rede social, compõem suas histórias pessoais reguladas pelos processos de identificação vividos na construção de seu aparelho psíquico. De acordo com Mauco (1968), quando a pedagogia permite várias manifestações de expressão de atividades inseridas em um contexto social, possibilita ao aluno uma maturação. O que torna possível novas identificações e a remodelação dos ímago e das relações simbólicas iniciais De tal modo que no cenário

pedagógico a identificação permite ao professor mediar e modelar as relações com os alunos.

5. A Relação Transferencial: o vínculo afetivo

“Teu olhar de tristeza
Alimenta a minha dor
E tua pose de princesa
De onde você tirou?”
(Georges Israel, Paula Toller)

A transferência como processo de estabelecimento de vínculos afetivos entre os sujeitos, já foi amplamente discutida em capítulo anterior dessa pesquisa. De acordo com Morgado (2002), a transferência traz conseqüências para os objetivos da relação professor-aluno que é a reedição da relação original (imagos parentais) instaurando as demais relações sociais a partir da herança emocional desta relação.

O aluno e o professor são protagonistas dessa relação transferencial no cenário pedagógico, onde se atualizam os seus desejos inconscientes. De forma que, a transferência permite que os vínculos afetivos possam ser mantidos ou não.

“É que tínhamos aula uma vez por semana com o psicólogo escolar B. Eu a-ma-va essas aulas e o jeito do professor em conduzir discussões acerca de “temas adolescentes”. Ele era um ótimo formador de opiniões. Eu sonhava em ministrar, no futuro, aulas iguais àquelas.”

Professora M.C.

Por conseguinte, o aluno traz consigo as marcas inconscientes já estabelecidas por seus pais, com seus desejos e sua história. Ao deparar-se com o professor, em seu papel de autoridade, transfere para ele essas marcas inconscientes. Para Freud (1917) a transferência no início do tratamento analítico é o mais poderoso móvel de progresso, e é necessário que o analista transforme esta repetição em lembrança. Assim o que parece empecilho torna-se, segundo o autor, o melhor instrumento. Da mesma forma, no cenário

pedagógico, o professor ao receber esse investimento, deve transformá-lo em conhecimento.

A elaboração da lembrança, segundo Freud (1917), depende muito da relação com o analista, pois, ao investi-lo de autoridade transforma em crença suas explicações, já na ausência ou na transferência negativa, jamais acredita nele ou em seus argumentos. Portanto, o professor ao assumir seu papel de autoridade, propicia o estabelecimento do vínculo transferencial com o aluno. De modo que, na leitura das narrativas foram feitos dois recortes pelos quais ocorrem à transferência: a sedução e a relação de poder. De forma que, na sedução houve a possibilidade de transferir ao professor os sentimentos amorosos e na relação de poder não, de acordo com os relatos.

5.1. A Sedução – capturando o aluno

“Será que você vai saber
O quanto penso em você com o meu coração?
Quem está agora ao teu lado?
Quem para sempre está?
Quem para sempre estará?”
(Renato Russo)

O conceito de sedução para psicanálise, em Laplanche e Pontalis (1991) é a cena real ou fantasmática na qual o sujeito sofre por outro, propostas ou manobras sexuais. De acordo com Ornellas (2005), a questão de Freud em 1897 ter abandonado a teoria da sedução, nunca deixou de ser motivo para conflitos de interpretação e de tentativas de elucidação. A cena fantasmática tem muita importância para a psicanálise nas primeiras relações das crianças com seus pais, segundo a autora, pois entende que essas relações são os modelos das relações sociais.

“Outro professor muito especial era o professor I. de matemática, as vezes parecia ser muito louco, porém as suas aulas eram as que eu mais aguardava onde utilizava-se de muita irreverência para trabalhar o conteúdo e sem dúvida conseguiu fazer daquela turma verdadeiros amigos e defensores do ensino de matemática.”

Professor L.N.

Para Ornellas (2005) o professor seduz por ocupar o lugar da lei e do próprio conhecimento. Portanto, o professor L.N. reconhece este lugar quando diz que [...] *sem duvida conseguiu fazer daquela turma verdadeiros amigos e defensores do ensino de matemática*. Assim, para a autora, o aluno coloca o professor na posição da lei e da ordem. E o professor busca seduzir para estar no seu lugar. No relato de A.L. a professora estabelece uma relação que transcende à sala de aula.

“Eu me sentia a estrela, na 3ª série a professora C. gostava tanto de mim, que de vez em quando me levava para passar o fim de semana em sua casa. Era conhecida na escola inteira.”

Professora A.L.

Assim, para Morgado (2002), nas relações originais, nas quais a sexualidade e a afetividade dos pais já estão constituídas e ativas, instaura-se a sedução. Desse modo, a sedução do professor e o desejo do professor de ser seduzido retomam as primeiras seduções de sua vida e as relações de autoridade se configuram nesse processo.

“Lembro me claramente do meu primeiro dia de aula, quando voltei para casa, estava empolgadíssima com tudo que vi e ouvi, e também completamente encantada com minha professora, R. (que saudade!) passei o dia todo “escrevendo cartinhas” para ela, na minha cabeça ela iria entender os rabiscos sem nenhum significado ortográfico, mas eu acredito que entendi sim o que eu deseja dizer a ela, pois sempre que as recebia, beijava-me e guardava as cartinhas dentro de seu lindo caderno enfeitado de flores recortadas de papel de presente.”

Professora M.O.

A professora de M.O. re-atualiza a sedução ao beijar e guardar as cartinhas, proporcionando a aluna uma aproximação e colocando-se receptiva para os alunos.

“Nesse tempo, o professor que mais lembro é o professor M. Não conheço alguém que tenha tido aula com ele que não diga que ele foi o melhor ou um dos melhores professores que já teve. Ele era demais, super-engraçado, contava piadas, conversava bobagens com a gente durante a aula, contava curiosidades e o mais incrível é que todos aprendiam a matéria dele. Ele era muito organizado no quadro, escrevia tudo certinho, usava giz de quatro cores diferentes, dava até dó de apagar o quadro depois. Ele explicava de uma forma muito clara. Ninguém matava aula dele. Até os mais bagunceiros faziam silêncio ou davam um tempo quando ele pedia. Realmente incrível o carisma do M. Para mim o melhor professor que eu tive.”

Professor R.C.

A partir dessa sedução, quando as figuras parentais eram tudo para o recém nascido, em total desamparo, introjetam-se constituindo, assim, as primeiras relações. De tal forma que, para Ornellas (2005) no ato pedagógico em que um tem o saber e outro não, reproduz-se a relação de sedução original. “O aluno atualiza seus conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar da lei, da ordem e das figuras parentais introjetadas.” (p.164).

“Foi assim com minha querida professora A. de português que me transmitia, além dos conhecimentos escolares, uma confiança mágica em mim mesma.”

Professora M.S.

A sedução do professor pode atrair o interesse do aluno para a aprendizagem, ao conquistar a confiança da aluna M.S., a professora também transmitia seu saber.

“Na 5ª série, minha professora de português conseguiu me convencer que eu escrevia bem e me fez voltar a ter gosto pela leitura e escrita. Ela estimulava a leitura dava prêmios a “todos” por várias razões, tinha sempre um elogio ou uma palavra de ânimo, ao mesmo tempo em que era exigente com nossos compromissos.”

Professora S.C.

Quando a professora *convence* S.C. que ela escreve bem, a faz recuperar o gosto pela leitura e escrita perdidos, a sedução da professora re-estabelece o vínculo de S.C. com o conhecimento.

“Quanto a minha vida escolar como aluna guardo uma lembrança de um professor de matemática o qual me apaixonei e hoje se domino essa matéria foi graças a esse professor.”

Professora M.N.

Por vezes a sedução rompe a barreira do recalque e chega ao sistema consciente. Assim a professora M.N. ‘apaixona-se’ pelo professor de matemática. Interessante observar que o professor não corresponde ao sentimento, mas devolve conhecimento: “e hoje se domino essa matéria foi graças a esse professor.”

Tenho excelentes recordações deste período. Minha professora M., nós a tratávamos de Mestre, era gordinha, mas bem feita de corpo, vestia-se de modo clássico e elegante, muito meiga e terna, muito paciente com todos os alunos. [...] sinto aquele tempo passado extremamente presente agora.”

Professora N.F.

Para Morgado (2005) essa sedução se deve a transferência de afetos da relação original para a relação pedagógica, e assim por ser um processo inconsciente, independe de idade. De tal maneira que, pode-se dizer que a sedução triunfa quando consegue impor ao superego o fascínio e a submissão à autoridade dos pais.

“As minhas primeiras experiências escolares foram boas, tive professores adoráveis. Teve uma que muito me marcou. Era a professora S. uma senhora de estatura baixa cabelos lisos e um sorriso contagiante, todos os dias eu ia pra casa e continuava pensando nas palavras doces que ela me dirigia eu era realmente apaixonado por ela e isso me fez gostar muito da escola.”

Professor F.S.

De tal forma, a atualização transferencial do modelo, e dos afetos a eles ligados, para a autora pode sofrer a influência das condições atuais, de maneira que a nova relação não se estabelece precisamente igual à relação original. Assim, estes relatos mostram que a teoria da sedução está sempre reeditando o passado: da mesma forma que para N.F. “*sinto aquele tempo passado extremamente presente agora*”, e moldando o futuro. Contudo, ao docente fica um sinal de alerta, pois, a sedução para a pessoa do professor deve ser transformada para o interesse pela disciplina e pelo conhecimento. Mesmo sendo fácil e atraente ao professor manter-se idealizado pelo aluno neste lugar de autoridade é preciso inserir o conhecimento para possibilitar ao aluno elaborar seus desejos inconscientes e assim direcionar suas catexias afetivas ao aprendizado.

5.2. Relação de Poder – a autoridade do mestre

“Entendo seu problema mas não posso resolver:
É contra o regulamento, está bem aqui, pode ver.
Ordens são ordens.”
(Renato Russo)

De acordo com Morgado (2002), na medida em que o professor corresponde ao amor e ao ódio do aluno, abusa de sua autoridade pedagógica, ao não utilizá-las para ensinar e sim para repetir seu conflito original.

“Professora M.J. Ela era de boa idade, era “solteirona”, como diziam os colegas, de uma moral muito rígida. Guardo na memória um dia em que, antes de entrarmos para uma sala do Grupo Escolar C.S., no bairro J., estávamos brincando com um cabo de vassoura, tentando bater umas nas pernas das outras, um grupo de alunas, quando acertávamos ríamos alto. A professora passou por nós e viu nosso comportamento. Em sala, nos mandou ficar de pé, e passou um “sermão” condenando nossa conduta. Lembro que me senti profundamente envergonhada, chorei, passei a me recolher, evitando brincar na escola. Não lembro de nenhuma brincadeira significativa que eu tenha participado em ambiente escolar depois disso.”

Professora M.G.C.

No ato pedagógico, o professor, de acordo com a autora, reedita os protótipos reagindo à transferência do aluno, assim sendo, retorna aos momentos conflitantes de seu passado, procedendo de forma que esses sentimentos transferênciais do aluno fossem unicamente dirigidos à sua pessoa.

“Até que um belo dia virei para a turma de cima do meu pedestal de professora de 3ª série e disse:

– Vocês não estão me escutando, será que estou falando grego. Todos olharam pra mim e continuaram a fazer o que faziam antes.”

“Ou seja, muitas vezes me sinto irritada e nervosa ao ponto de gritar energicamente com crianças de 05 anos.”

Professora S.O.

Segundo Silva (1994), em sua pesquisa, alguns docentes relataram a dificuldade em lidar com a sua autoridade sem resvalar para o autoritarismo. Em minha própria jornada pedagógica, muitos foram os professores autoritários que encontrei; uma marca que inegavelmente carrego. Nos relatos desse trabalho esses embates entre professor-aluno no cenário pedagógico, inevitavelmente apareceram.

“Uma outra lembrança mais clara e nítida é a da minha terceira série primária, sendo aluna da professora T. Ela tinha unhas enormes e dava uns doloridos beliscões nos braços e até nos rostos dos alunos, lembro-me perfeitamente das unhas dela. [...] havia o dia da redação, ela dizia o tema e escrevíamos [...] no outro dia ela lia a melhor e a pior redação. [...] no dia da leitura [...] a pior redação foi a minha, que relatava a tentativa de invasão da minha casa por um estranho. Lembro de como me senti ao perceber que a

redação era minha, das risadas dos colegas, dos comentários da professora.”

Professora S.C.

Ao ler a melhor e a pior redação a professora de S.C. sinaliza que só ela detém o saber e em sua onipotência narcísica faz questão de demarcar ridicularizando aqueles alunos que não seguem sua norma. Do mesmo modo o professor de F.S. afirma que a matemática não é para todos:

“Ele era muito chato, pegava no meu pé e de outros colegas. Só me tratava por Baiano e eu sempre dizia o meu nome, porém em sua santa arrogância se recusava a pronunciar e se achava o máximo dentro da escola. Sentava sobre a mesa nos dia de prova e sempre repetia que matemática não era pra qualquer um, nem todo mundo aprendia mesmo”.

Professor F.S.

Na relação pedagógica é muito fácil ao professor resvalar para o autoritarismo. Marca que M.S. não esquece:

“A professora me amedrontava com seus gritos e aparência sempre irritada e nervosa. Certa vez, ao ver que eu tinha errado em uma tarefa, a professora, tomada de um nervosismo incontrolável, rasgou a página do meu caderno e me advertiu em voz alta na frente dos colegas, foi horrível.”

Professora M.S.

O autoritarismo corrobora o narcisismo do professor que não pode ser questionado de sua lei e ordem, e impõe pelo medo, tem que ser temido.

“Na graduação tive uma experiência bastante desagradável com uma professora de Biologia Educacional. Ela era muito autoritária e no dia da prova se transformava, na aula já não era legal, era distante, no dia da prova ficava histérica e colocava todos numa situação tão tensa que produzíamos muito pouco, do pouco que já conseguíamos aprender em suas aulas.”

Professora L.S.

Esses enfrentamentos que permeiam o ato pedagógico mostram o quão frágil é a relação professor-aluno e tênues são os liames da autoridade docente. Pois, de alunos para docentes continuam repetindo as relações transferências intensas, sem elaborá-las.

“Foi um ano muito atribulado em que houve várias intervenções da minha parte. Dessa forma, para desenvolver meu trabalho, e não me sentir fora do grupo, adotei um método de trabalho tradicional, semelhante ao dos professores daquela ocasião. Apenas o que eu falava tinha importância e era a palavra final.”

Professor J.A.

Para alcançar o ideal profissional o docente impõe sua presença e seu discurso satisfazendo assim seu narcisismo. Por conseguinte, não admite ser questionado e o aluno não pode agir da mesma forma que ele. Quando o aluno *gritou*, o professor R.C. reagiu fortemente confrontando o aluno e pressionando-o.

“Determinado dia este aluno estava fazendo muita bagunça. Chamei sua atenção várias vezes e em uma dessas vezes ele me respondeu com um grito. Dei-lhe uma bronca e falei que não admitia aquele tipo de comportamento. Pedi sua agenda para que eu pudesse mandar um bilhete para sua mãe. Ele ficou nervoso e disse que não iria entregar. Então eu disse que enquanto eu não escrevesse na agenda ele não iria embora. Fui liberando a turma, pois já estava no final da aula, ele não me entregou a agenda, até que ficamos só nós dois na sala. [...] peguei sua mochila e retirei a agenda.”

Professor R.C.

Em sua ação arbitrária o professor, diante da resistência do aluno, não aceita e procura pela imposição ser reconhecido em sua autoridade. Para a professora C.N. prometer decorar a tabuada é uma garantia de manter a sua lei mesmo quando o aluno não está mais sob sua tutela, do mesmo modo que sua professora de matemática fez com ela.

“Lembro-me apenas de uma professora que tive na 3ª ou 4ª série [...] e que um dia me colocou de castigo juntamente com os outros colegas pois não havíamos decorado a tabuada. [...] no fim do ano esta mesma professora me aprovou, depois que me fez prometer que iria decorar a tabuada de multiplicação, [...] e transfiro este mesmo compromisso com meus alunos. Todos os anos tenho feito muito dos meus alunos fazerem a mesma promessa. [...] tento mudar as estratégias para que meus alunos decorem a tabuada, [...] mas me pego muitas vezes fazendo ameaças, ou elogiando aqueles que abstraíram a idéia da multiplicação.”

Professora C.N.

Assim, por vezes as mesmas ações arbitrárias sofridas, quando aluno, são transmitidas e repetidas pelo professor em uma reedição das experiências vividas.

“Reconheço que minha expressão oral tem certa carga de agressividade, autoritarismo como autodefesa. Resultado de uma infância marcada pela pobreza e sem a magia do mundo infantil.”

Professora A.L.

De forma que, não importa o quanto se busque teorias e métodos se o mestre não conseguir cumprir com o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim para Morgado (2002), o professor não pode responder aos intensos sentimentos transferenciais, pois somente instalaria um círculo vicioso, no qual cada um buscaria reviver suas reminiscências da relação original.

De tal forma que, a seguinte reflexão da professora L.S. mostra o quanto os docentes ainda estão presos as suas próprias reminiscências:

“Valores e desejos. Mas que valores e desejos são esses? Percebo que o problema da formação é muito mais complexo, pois agora vejo principalmente no estágio que a grande maioria dos meus alunos da graduação simplesmente reproduzem a maneira como seus antigos professores lhes ensinaram lá no ensino fundamental, parecendo que durante a faculdade nada ou pouca coisa do que foi trabalhado consegue realmente “arranhar”, marcar sua trajetória futura de professor. O que acontece? Como se dá realmente a formação do professor?”

Professora L.S.

Deste modo a formação acadêmica docente não consegue modificar e transformar a prática educativa dos professores. E não somente neste relato, mas em grande parte das narrativas das memórias educativas é possível perceber essas marcas indelévels desses mestres que continuam vivos nos traços mnêmicos inconscientes dos professores, ditando o proceder e o feito do ato educativo.

6. As concepções – a leitura dos professores dos afetos

“Já não me preocupo
Se eu não sei porquê
Às vezes o que eu vejo
Quase ninguém vê
E eu sei que você sabe
Quase sem querer
Que eu vejo o mesmo que você.”
(Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá)

Essa categoria levanta nos relatos as possibilidades de leitura dos afetos que atravessam o ato pedagógico e desafiam os professores a solucioná-los. De tal modo que foi possível ler episódios nos quais os docentes conseguem, ou tentam, ajudar seus alunos através das produções por eles feitas e assim compreender de que modo o afeto entremeia o ato pedagógico e o professor ao se ver afetado busca elaborar esse sentimento.

“No ano de 2004 trabalhei com uma classe de aceleração. Foi uma experiência riquíssima para mim, mas também muito dolorosa. Eram alunos acostumados à exclusão [...] Comecei então a buscar alternativas, passei a conversar com eles [...] a trabalhar com músicas [...] percebi que antes dos conteúdos escolares, aqueles alunos precisavam de atenção, precisava de alguém que acreditasse neles e foi o que fiz.”²⁴

Professora M.S.

Quando a professora M.S. depara-se com a resistência dos alunos busca transformá-la. De forma que trabalha com os alunos as questões que os atravessam, propondo produções escolares que possibilitem uma elaboração de seus conflitos pessoais. A concepção de que é possível ao professor transformar a realidade do contexto familiar, social e ambiental em que vive o aluno, faz parte do ideário da profissão e do discurso político-pedagógico dos

²⁴ O relato deste diário de bordo está integralmente em anexo (01).

professores. Esse discurso está fortemente presente nos instrumentos, mas não impede a ação dos docentes frente aos impasses do ato educativo.

“Ele sentou-se em uma carteira no fundo da sala e falou bem alto que não estava ali para escrever redação nenhuma. Senti uma sensação tão violenta de mal estar [...] na aula seguinte [...] expliquei os objetivos daquele trabalho, mas acrescentei que, como ele acabara de chegar, poderia escrever livremente sobre outro tema qualquer de seu interesse. Ao final da aula, ele me entregou uma folha com uma frase “não sei escrever redação.” [...] até que um dia eu pedi que me contasse por escrito o que ele fazia, de que gostava, como se divertia. O primeiro texto tinha um parágrafo em que contava que tinha conquistado um campeonato de judô, dando detalhes do evento. Em outro momento, escreveu outro texto dizendo que sentia sono pela manhã e ficava muito com os olhos vermelhos porque era baterista de um grupo que tocava até de madrugada em um bar e restaurante em Brasília, morando na Ceilândia. Diante dessas informações passei a informar meus colegas sobre quem era aquele jovem [...] depois disso, todos os professores deixaram de tecer fantasias sobre o aluno, assumindo uma postura de aceitação e respeito pelo seu modo de ser. Ao final do quarto bimestre [...] este aluno escreveu um texto de uma página e meia em folha grande de papel almaço, finalizando com um agradecimento pelo crescimento conquistado. Também eu agradei ao mais profundo do meu ser ao crescimento conquistado por nós a partir daquele impasse inicial.”²⁵

Professora MG.C.

A busca pela leitura dos afetos atravessados nas produções dos alunos é uma tentativa de compreender o que ocorre com este aluno, mesmo que de forma empírica. O educador trabalha, segundo Morgado (2002), para que o aluno desenvolva-se intelectualmente e não para se transformar em um filho ideal. Assim sendo, diante da recusa da produção de uma redação a professora MG.C. não se intimidou, já que possibilitou ao aluno que escrevesse sobre ele mesmo, permitindo que ele relatasse suas vivências e sua condição. A partir desse ponto ele conseguiu escrever sobre outros assuntos propostos pela professora.

“R. foi minha aluna na 1ª série. [...] uma menina de cor muito bonita (bem pretinha!) tinha cabelos lisos muito escuros e um comportamento que a destacava bastante das outras crianças. Logo notei, em seus trabalhos de desenho, que ela não utilizava cores alegres em suas pinturas, preferindo somente preto em folha branca, [...] Entretanto, os desenhos de R. surpreenderam-me novamente: retratavam minuciosamente todos os membros da família (pai, mãe, todos os irmãos, inclusive o mais novo,

²⁵ O relato deste diário de bordo está integralmente em anexo (02).

dentro de um bercinho, além de tios e tias que moravam na mesma casa), mas ainda pintados com a cor preta e com algumas variações de cinza. No entanto, chamou minha atenção o fato que um dos meninos estava completamente nu e não era pintado de preto. Intrigada, indaguei porque aquela criança estava assim representada. É o *bastardinho*, respondeu ela meio gozativa, explicando: é meu primo, que nasceu assim branquinho! Este caso me deixou atônita, pois achava estranho tudo aquilo que a menina procurava transmitir pelo seu desenho. Sem falar que as atitudes dela, em relação aos colegas, eram de indiferença, não dando bola para ninguém, ao mesmo tempo em que demonstrava frieza para comigo. [...] Ao passar na casa de R., conheci sua família e fiquei desolada ao ver muita pobreza e muita sujeira. Foi assim que comecei a compreender o porquê de seus desenhos tão estranhos que, a partir de então, pareciam fazer sentido. [...] R. fazia sua leitura expressando satisfação e orgulho, pois fazia muito bem. Aproveitei seu entusiasmo para escrever-lhe pequenos bilhetes [...] tais bilhetes elogiavam a qualidade de sua leitura e a assiduidade de seus deveres de casa, além de sugerir a idéia para ela pentear e prender os cabelos (sempre desalinhados e emaranhados).no início ela nem ligou, mas, aos poucos, percebi que ela melhorava a aparência e até recebi bilhetes com declarações de amizade.”²⁶

Professora N.M

Quando há um estranhamento da professora N.M. das produções da aluna R.. Ela intriga-se e procura compreender o contexto em que vive a aluna: *“Foi assim que comecei a compreender o porquê de seus desenhos tão estranhos que a partir de então, pareciam fazer sentido.”* E nessa busca encontra a possibilidade de modificar não o contexto, mas as reações da aluna perante ele. Ao escrever bilhetes para a aluna percebe mudanças, mesmo que sutis, em suas atitudes e em sua aparência física. A concepção destes relatos está no que se pode inferir sobre a realidade e contexto no qual o aluno vive e assim ter acesso aos seus sentimentos e como ele tenta lidar com eles.

“Claro que aquele dia tive que mudar todo o meu planejamento devido a essa criança que se encontrava ali nas minhas mãos totalmente tristonha pela grande perda. Depois de quase uma hora de relatos, voltamos para a sala de aula e distribui uma folha para cada um. E pedi que eles colocassem tudo o que estava sentindo naquele momento em forma de desenhos e quem quisesse escrever poderia também, mais que depois ilustrassem o que tinha escrito, pois era uma das maneiras de conhecer cada um através desse trabalho. Tamanha foi a minha surpresa ao pegar a folha desta criança. Não que os outros desenhos não tivessem valor, mais devido a situação que tive que criar naquele dia para ver se conseguia levantar sua auto-estima.

A ilustração perfeita desta criança do que ele estava sentindo nesse momento. Foi surpreendente desenhou seu pai deitado numa rede com roupas, cinto e debaixo de uma árvore como ele fazia todas as tardes com

²⁶ O relato deste diário de bordo está integralmente em anexo (03).

seu cigarro deitado na rede. O desenho saiu perfeito, pois ali realmente deu para perceber a grande perda e o que seu pai representava para ele. E depois dessa aula o aluno passou a participar de todas e nunca mais deu trabalho ir para a escola. ”²⁷

Professora M.N.

Frente as demandas do cenário pedagógico a professora M.N. não relutou em modificar seu plano de aula para atender o conflito do momento, ao perceber as questões afetivas de seu aluno. E dessa forma, ao pedir que os alunos desenhassem o que estavam sentindo possibilitou ao aluno através dessa produção artística elaborar seus conflitos.

Portanto, os docentes ao se perceberem atravessados pelos afetos, tentam compreender por meio das produções de seus alunos o que ocorre no cenário pedagógico e de que forma ajudar para que no lugar destes ‘bloqueios afetivos’ seja inserido o conhecimento. Importante ressaltar que não existe nenhuma garantia *a priori* que essas produções vão possibilitar a leitura desses afetos pelos professores e/ou a elaboração deles pelos alunos. Mas, nos instrumentos foi possível levantar que as produções escolares podem auxiliar o docente a compreender os afetos atravessados no ato pedagógico e para além, possibilitar ao aluno a elaboração desses afetos.

²⁷ O relato deste diário de bordo está integralmente em anexo (04).

VII. Considerações Finais

“A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
(...)
O sistema é mau, mas minha turma é legal
Viver é ‘foda’, morrer é difícil
Te ver é uma necessidade
Vamos fazer um filme.
E hoje em dia, como é que diz eu te amo?”
(Renato Russo)

Os afetos estão presentes no cenário pedagógico e podem ser a propulsão para o aprendizado e assim ao conhecimento. Entretanto, por estarem inscritos na ordem do inconsciente escapam todo tempo não sendo possível mensurá-los, medi-los e muito menos encaixotá-los. Deste modo, tarefa árdua é situá-los no cenário pedagógico, contudo, é inegável sua presença, desde as descargas pulsionais até o sentimento.

Portanto, de que forma o professor se vê afetado? Provavelmente, pelo mal-estar, a angústia e o medo de não conseguir dar conta da demanda do ato pedagógico, mas também e de forma ambivalente, se gratificando pela oportunidade de tentar pagar sua dívida simbólica.

Quais as possíveis conclusões que podemos chegar a partir desse trabalho? Talvez que o afeto não entremeia só o ato pedagógico, mas todas as relações do sujeito. De tal modo que este último relato expressa exatamente isto:

“Outra escola outra realidade, agora profª M., mágica, maravilhosa. Foram 8 anos conhecendo pessoas que acrescentaram muito em minha vida, e como sou 70% emoção posso dizer o que deixaram foi: amor, carinho, dedicação, humor, alegria, envolvimento, rigidez, vergonha, compreensão, injustiça, valorização, discriminação, desafetos, afetos,

tristeza, dor..., é isso, as pessoas marcam com os sentimentos as nossas vidas.”

Professora R.C.

E todo esse afeto nos é vinculado pelas relações transferências que estabelecemos. Reeditamos, assim, as relações que foram estabelecidas com nossos pais, o docente ocupa esse lugar de autoridade, mas muitas vezes não consegue ser assertivo e resvala para o autoritarismo, deixando, então, marcas profundas que seus alunos possivelmente irão repetir com os outros.

A transferência no processo educativo é um fenômeno muito complexo e que possivelmente tem mais desdobramentos que Freud pudesse estabelecer. Certamente, Freud (1917) reconheceu na transferência papel fundamental para o tratamento clínico e que ela transcendia à clínica, mas a dimensão das marcas deixadas por estes vínculos afetivos em professores e alunos é inegavelmente uma questão a ser investigada mais intimamente pela academia e principalmente que seus resultados cheguem às escolas.

Para Silva (1994), a disponibilidade para que o inesperado, para que o desconhecido tenha lugar no cenário pedagógico implica numa qualidade do docente ao lidar com as diferenças, e as divergências presentes em todas as relações humanas.

É indispensável que o professor coloque o conhecimento no lugar dos afetos que são a ele direcionados pelos alunos através da relação transferencial, estes afetos podem ser de amor ou ódio. Contudo, de que maneira é possível fazer isso, se o próprio docente não é escutado? É desta forma que Ornellas (2005) sugere que seja a atuação da psicanálise na escola, pela escuta, pelo olhar e pelo lugar que cada um ocupa no ato educativo.

A teoria psicanalítica também pode, segundo a autora, ajudar o professor a descobrir novas formas de escutar o aluno como sujeito, pois por mais que o aluno seja produto cultural, familiar e institucional, é sujeito, que deseja e quer ter sua vida nas próprias mãos e ser responsável por ela. Portanto, o educador precisa acolhê-lo e reconhecê-lo com tal.

Além disso, a psicanálise contribui na leitura do cenário pedagógico e suas efervescências, de tal modo que teoricamente inspirou as categorias dessa pesquisa, as quais sinalizam quanto o afeto faz-se presente no ato educativo afeta ao professor.

Alves (2000) traz uma leitura interessante:

“Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São os atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes.” (p.26,27)

Os relatos do curso de extensão estão encharcados por esse amor e por essa “*paixão de formar*”, os educadores mesmo frente a inúmeras dificuldades e diante de todos os percalços não desistem, há algo que transcende, extrapola o bom senso e nos faz permanecer. Não há mocinhos, nem bandidos, o que existe são sujeitos, que sofrem mas amam, que se irritam mas cativam, que gritam mas beijam. A contradição se faz presente em ato, emergindo de seu inconsciente.

Assim sendo, a presença do inconsciente no cenário pedagógico e seu reconhecimento pelo corpo docente podem possibilitar um novo olhar para a educação. Este trabalho caminha nessa direção ao levantar a questão do modo que o afeto se inscreve no cenário pedagógico e de que maneira o professor se vê afetado por este afeto e suas possíveis implicações no ato educativo.

Uma das marcas perceptíveis nos relatos é a forma na qual os professores influenciam seus alunos, assim modelando sua conduta pedagógica e a maneira de relacionar-se com seus alunos, em uma reedição das relações originais, sem que o professor se dê conta disso, revivendo suas lembranças e atualizando desse modo os afetos e seus processos.

Portanto, nas categorias construídas com intuito de responder essas questões foi possível perceber que o professor é contraditório ao relatar o quanto é gratificante e vocacional sua escolha profissional, mas, como é insuportável lidar com as demandas e impasses pedagógicos. Essa ambivalência produz um sofrimento no docente que não consegue equacionar entre o seu ideal narcísico e o real.

O sofrimento é narrado como um mal-estar, o docente sofre, inquestionável essa afirmação é. Assim, quando não consegue lidar com as demandas dos alunos e seus conflitos pessoais gera angústia e muitas vezes o professor fica paralisado.

Conseqüentemente, o mal-estar presente na sala de aula remete a Freud (1930) que traz o embate da felicidade pessoal e o relacionamento com os outros na sociedade, assim o sujeito tem que se por em uma posição hostil ora para com um, ora para com o outro. A maneira que o professor lida com seus desejos inconscientes e a realidade do cenário educativo. Nas narrativas a presença do sofrimento e da angústia, os afetos atravessam o ato, por vezes paralisaram e o docente não consegue resolver os impasses. Não é via de regra, pois também há relatos de sofrimentos que moveram o professor para tentar solucionar a demanda do aluno.

Nos processos transferenciais, nesta pesquisa, foi possível apreender duas vias nas quais ocorrem esse processo. A sedução e a relação de poder: na sedução o professor em seu papel de autoridade assume as figuras parentais e seduz o aluno que o coloca nesse lugar da lei, transferindo ao docente os sentimentos direcionados aos pais. Nesse fenômeno é possível ao professor transpor esses sentimentos levando os alunos ao conhecimento, porém, também é muito fácil para o docente manter esse laço afetivo estando em lugar privilegiado para o aluno como se fosse seu “guru”.

Já na relação de poder, a dificuldade do professor em lidar com a própria onipotência narcísica e a resistência do aluno em colocá-lo no lugar da lei e da ordem. Não conseguindo distinguir entre autoridade e autoritarismo, não sabendo lidar com os afetos e indisciplinas dos alunos, impondo dessa maneira sua autoridade, por vezes gritando e agredindo na tentativa de solucionar os embates.

Nessa caminhada, na leitura dos dados procurando compreender de que forma o professor se vê afetado e qual a implicação do afeto no ato pedagógico Kupfer (2000) possibilitou enxergar um modo de leitura dos afetos através das concepções que os professores têm das produções dos alunos. Assim, do mesmo modo percebem-se as tentativas de ler nessas atividades os afetos atravessados dos alunos (não quaisquer produções estudantis, mas atividades propostas com essa finalidade, mesmo que empiricamente). A leitura permitiu ao professor uma intervenção que autorize ao aluno elaborar esses fatos e assim inserir o conhecimento.

Entretanto, não é desse modo que ensinamos? Ao proporcionar na devolutiva de suas produções torna-se possível o aprendizado, pois ao perceber seus erros procura modificá-los, corrigindo-os.

Talvez essas sejam as colaborações desse trabalho: salientar a singularidade e subjetividade do professor. Ele é uma pessoa; por mais óbvio que essa sentença seja pouco alcança a realidade das escolas, uma vez que a valorização docente parece estar somente no papel e no discurso, mas não na prática e nas ações.

Imprescindível se faz repensar a formação do docente já que na análise dos dados foi possível constatar quão superficial ela é na re-elaboração do professor de sua própria memória educativa e da percepção do quanto o docente é afetado por ela. Também na preparação para lidar com os impasses e as demandas do ato pedagógico e os afetos nele entremeados, pois nas narrativas dos docentes percebe-se que há negação e marginalização deles, mas que não resolvem os conflitos, muito menos melhora a aprendizagem. Ao contrário, nos dados as soluções ocorreram quando houve tentativas de compreender o que acontecia. Negar e/ou marginalizar não é a resposta para os impasses do cenário pedagógico.

Este trabalho não propõe que a psicanálise seja usada de forma analítica e/ou como 'tábua salvadora' da educação. Propõe-se a ser um olhar, um olhar que vai além, além do que está escrito ou dito, além do que conseguimos racionalizar. Assim sendo, mesmo que não haja transmissão da técnica psicanalítica é possível que os educadores encontrem na teoria fundamentos que os ajudem a: compreender os fenômenos que escapam à

consciência e ao controle, apaziguar sua criança interior e assim entender seus alunos que estão em processo de constituição do sujeito.

Finalmente considerando, o educador precisa urgentemente ser escutado em sua singularidade para poder escutar, mas acima de tudo reconhecer que ele sente, e esses sentimentos percorrem inegavelmente o ato educativo. Sendo assim possível perceber a presença do afeto no cenário pedagógico.

VIII. Referências

ALMEIDA, I.M.Z.P. **Re-significação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática**. Pesquisa-ação. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília: Brasília, DF, 2001.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. Revista Temas em Psicologia nº 1. p. 31-44. 1993.

_____. (org.). **Psicologia, Psicanálise e Educação: três discursos diferentes?** In BUCHER, R. e ALMEIDA, S.F.C. de (orgs). Psicologia e Psicanálise: desafios. Brasília, DF: Editora UnB, 1994.

_____. **Inclusão escolar: do politicamente correto à política da ética do sujeito no campo da educação**. In: V Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI/USP, 2006, São Paulo. Scielo - Scientific Electronic Library On Line, 2004.

ALVES, R.. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

AMARAL, M.G.T. **O limite da fronteira freudiana**. Revista Educação – Freud pensa a educação 1. São Paulo, SP: Editora Segmento, Biblioteca do Professor, 2006.

AZEVEDO, A.M.V. **Angústia e afetos trágicos**. In: LEITE, N.V.A. (org). **Corpolinguagem Angústia: o afeto que não engana**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. b

BARONE, L.M.C. **Escolarização e Construção da Identidade: Reflexões para a Formação do Educador**. In OLIVEIRA, M. L. (org.). Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

BIRMAN, J. **Ensaio de teoria psicanalítica**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Pensamento Freudiano 1, 1993.

_____. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Pensamento Freudiano 3, 1994.

_____. **Mal-estar na atualidade – a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 2005.

COSTA, J.F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1984.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREUD, S. **O Mecanismo Psíquico do Esquecimento** (1901). Obras completas. Vol. III. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969.

_____. **Cinco Lições de Psicanálise**. (1910). Obras completas. Vol. XI. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **A Dinâmica da Transferência**. (1912). Obras completas. Vol. XII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. Alguns comentários sobre o conceito de inconsciente na psicanálise (1912). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução L. A. Hanns. Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed., 2004. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, vol.1).

_____. O interesse científico da psicanálise – o interesse educacional da psicanálise. (1913) **Totem e Tabu e outros trabalhos**. Obras completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. (1914) **Totem e Tabu e outros trabalhos**. Obras completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. O Inconsciente (1915). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução L. A. Hanns. Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed., 2006. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, vol.2).

_____. **Artigos sobre metapsicologia**. (1915). Obras completas. Vol. XIV. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969.

_____. Conferência XXVII – Transferência. (1916-17) **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Obras completas. Vol. XVI. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **Inibições, Sintomas e Angústia**. (1927) Tradução C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2001.

_____. **O mal-estar na civilização**. (1930) Obras Completas vol. XXI Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

_____. **Moisés e o monoteísmo**. Obras Completas vol. XXIII Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987.

FILLOUX, J.C. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FILLOUX, J.C. **Psicanálise e Educação: pontos de referência**. São Paulo, SP: Estilos da Clínica, revista sobre a Infância com problemas, Ano II número 2, 1997.

GREEN, A. **O discurso vivo: uma teoria psicanalítica do afeto**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

HANNS, L.A. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o Futuro – Psicanálise e educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2000.

KUPFER, M.C.M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. IN: ARANTES, Valeria. A. **Afetividade na Escola**. São Paulo, SP: Summus editorial, Alternativas teóricas e práticas, 2003.

LACAN. J. **O Seminário – livro 20 mais, ainda**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1992.

_____. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. J.B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LEVISKY, D.L. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

MAUCO, G. **Psicanálise e Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Moraes Editores, 1968.

MAURANO, D. **A Transferência – Uma viagem rumo ao continente negro**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Passo-a-passo, 2006.

MINERBO, M. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo, SP: Summus, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. PAILLARD, Bernard e PENA-VEGA, Alfredo. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo, SP: Cortez, Questões de Nossa época, 2004.

MONTEIRO, E.A. **sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP. 2005.

MOTA, J., OLIVEIRA, R.R. e PRAZERES, S.M.G. **Um discurso possível: a psicanálise clareando o fracasso escolar**. Anais do IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação e I Seminário Interinstitucional de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UCB/UnB.

MRECH, L.M. **Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura**. São Paulo, SP: Editora Thompson Learning, 2002.

ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

RESTREPO, L.C. **O Direito à Ternura**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SILVA, M.C.P. **A Paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

SANTO, J.M. **Disciplina na escola: Tarefa e construção desafiadoras. Considerações a respeito da disciplina na escola, sob a ótica da psicanálise**. Monografia de especialização. Lepsi Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2003.

SOMMERMAN, A (et all) (org.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETTRANS. São Paulo, SP: Triom, Unesco – Universidade de São Paulo, 2002.

SOUZA, M.T.C.C. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

TAILLE, Y. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

VARLOTTA, Y.M.C. **Representação Social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica**. São Paulo, SP: Tese de Doutorado, PUC SP, 2002.

VOLTOLINI, R. **Pensar é desejar**. Revista Educação – Freud pensa a educação 1. São Paulo, SP: Editora Segmento, Biblioteca do Professor, 2006. a

VOLTOLINI, R. **O saber enganoso e a angústia**. In: LEITE, N.V.A. (org). **Corpolinguagem Angústia: o afeto que não engana**. Campinas, SP: Mercardo das Letras, 2006. b

Documentos Eletrônicos:

CORREA, C.P. **O afeto no tempo**. Estudo psicanalítico (online) Setembro 2005. Disponível www.http://scielo.bvs-psi.org.br ISSN 01003437, visitado em 25 de fevereiro de 2007.

GERBER, I. **Psicanálise e Transdisciplinaridade**. 2000. <http://www.iecomplx.com.br/textos/psican>, visitado em 10 de dezembro de 2005.

LOPES, R.G.C. **As relações afetivas a família, amigos, comunidade – A terceira idade**. GETI. São Paulo, SP. P. 22-28, 30 dezembro 1999. www.http://scielo.bvs-psi.org.br, visitado em 25 de fevereiro de 2007.

THEOPHILO, R.J. **A transdisciplinaridade e a modernidade**. 2005. www.sociologia.org.br/tex/art.htm-31, visitado em 10 de dezembro de 2005.

IX. APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre o percurso do afeto no cenário pedagógico coordenado pela *Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida*, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

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

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

Brasília, de _____ de 2005.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito _____ Objeto _____ da _____ pesquisa
(nome): _____
RG _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()
Endereço: _____ n° _____
Apto: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
CEP: _____
Telefone: _____

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

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

Brasília, _____ de _____ de 2005.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Universidade Católica de Brasília
Cátedra Unesco de Educação à Distância

Curso de Extensão:
Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico

CRONOGRAMA

DATA	ATIVIDADES
10/09 (SÁBADO)	Abertura do curso com Prof ^a . Dr ^a . Inês Maria, Prof. ^a Dr ^a Sandra Francesca e orientandas Janaína, Rosalina, Sandra e Thais. 1 ^a atividade: Resenha do texto: “A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares” (Viviane Neves Legnani & Sandra Francesca C. de Almeida)
24/09	1º Seminário - Prof. ^a Dr ^a Sandra Francesca: “A infância, a Psicanálise e a educação” Entrega da resenha 2ª atividade: Questionário.
08/10	Filme: “Freud além da alma” Entrega dos questionários 3ª atividade: Diário de bordo Texto para leitura: “Educação para o futuro – Maria Cristina Kupfer”
29/10	2º Seminário: “Prof ^a . Dr ^a . Inês Maria: “Memória Educativa e histórias de vida de professores: subjetividade/identidade e práxis” Entrega do Diário de bordo 4ª atividade: Memória educativa
12/11	Filme: “L’enfant sauvage” Entrega da memória 5ª atividade: Análise do filme.
26/11	Encerramento: Painel das orientandas. Entrega da análise do filme

APÊNDICE C

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Universidade Católica de Brasília
Cátedra Unesco de Educação à Distância

Curso de Extensão:

Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao
simbólico

Instrumento: Questionário

Prezado professor,

Suas respostas devem refletir suas concepções pessoais, a realidade de seu trabalho e suas representações, opiniões, posturas e sentimentos com relação à sua prática pedagógica.

Nome: _____

Licenciatura _____ Ano: _____

Outras formações (graduação,pós-graduação, outras): _____

Tempo de exercício no magistério: _____ Regime de trabalho: ()20h ou ()40h

Tipo de escola: () pública () particular

Modalidade: () Ensino Regular () Ensino Especial () EJA

Nível de Ensino: () Ed. Inf () Ens. F.- 1ª a 4ª série

() Ens. F.- 5ª a 8ª série () Ens. Superior

1. Como você se sente atualmente na “pele” de professor? Como é viver e ser professor?

2. O que o levou a ser professor?

3. Que prazeres/alegrias, dores/sofrimentos participam do seu cotidiano como professor?

4. Como você resolve os impasses de sua profissão?

5. Descreva o que você entende por:

Educação: _____

Desenvolvimento humano: _____

Aprendizagem: _____

6. Para você, qual a principal função da escola, na atualidade?

7. Na sua opinião, quais são os principais fatores/condições que facilitam a relação professor/aluno?

8. Na sua opinião, quais são os principais fatores/condições que dificultam a relação professor/aluno?

9. Como você analisa a questão do “sucesso” e do “fracasso” escolar dos seus alunos?

10. Apresente pelo menos duas mudanças que você avalia como necessárias na sua prática pedagógica?

11. Há algum obstáculo/dificuldade que impede a concretização dessas mudanças? Quais?

APÊNDICE D

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Universidade Católica de Brasília
Cátedra Unesco de Educação à Distância

Curso de Extensão:

Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao
simbólico

Instrumento: Diário de bordo

Prezado professor,

Este instrumento procura apresentar um relato da aula, constituindo-se como um registro de suas ações, sensações e vivências relativas ao seu ato educativo.

Descreva um acontecimento da ação pedagógica na relação de transmissão do conhecimento que gerou impasse, que exigiu atitudes/ tomada de decisão. Qual foi a situação escolar que mobilizou seus sentimentos? Qual foi o episódio marcante na sua trajetória e que atitudes você apresentou?

APÊNDICE E

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Universidade Católica de Brasília
Cátedra Unesco de Educação à Distância

Curso de Extensão:
Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao
simbólico

Instrumento: Elaboração da Memória Educativa

Prezado professor,

Propomos como elaboração de sua memória educativa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou não.

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

Percurso possível:

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

- retome seu processo de escolarização, pontuando:

- O professor de que mais, ou menos, gostou;
- as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
- os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
- as atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;
- como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
- as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos professores)
- o processo avaliativo(modalidades/freqüência);
- o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares , infra-estrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- a relação família/escola/sociedade;
- como você se sentia como aluno.

- presentifique sua análise, observando:

- como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula.

- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do professor e do aluno a partir das minhas experiências escolares anteriores?

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

Uma boa viagem através dos caminhos mnêmicos da sua historicidade.

APÊNDICE F

Universidade de Brasília /Faculdade de Educação
Universidade Católica de Brasília
Cátedra Unesco de Educação à Distância

Curso de Extensão:

Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico

Instrumento: Análise crítica dos filmes

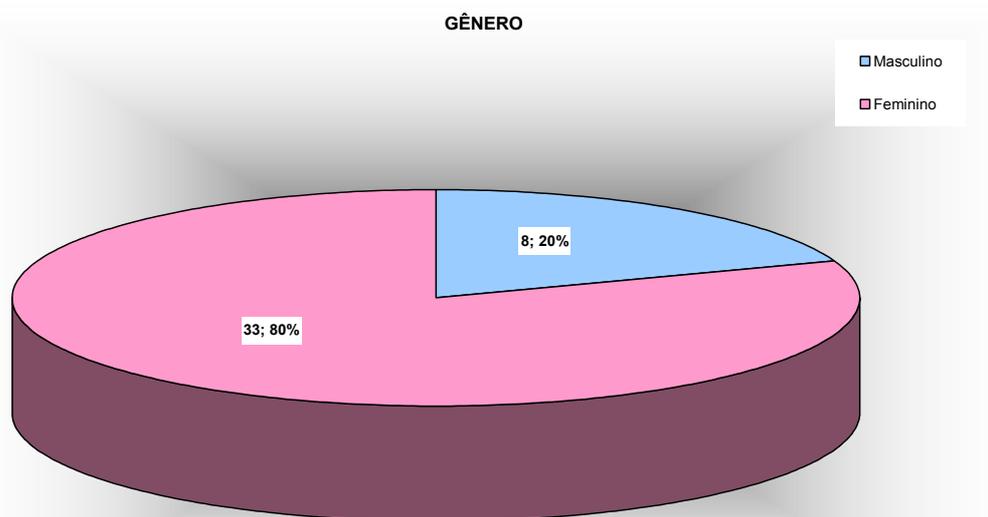
ORIENTAÇÕES GERAIS:

- 1- Que história o filme conta? Construa você mesmo uma outra história.
- 2- Contextualização (onde a história se desenrola, descreva a situação, cenário, histórico-político-social, etc).
- 3- Concepções que emergem do enredo a respeito de: Homem, Mundo, Sociedade, Educação, Escola, Valores, Conceitos, Preconceitos etc.
- 4- Personagens e/ou cenas mais ilustrativas ou marcantes para você. (Faça um breve comentário.)
- 5- Conflitos ou tensões observados (exemplificar com o relato das cenas)
- 6- Estabeleça possíveis relações entre o que viu, o que você pensa e a realidade na qual vive.
- 7- Para Béla Balázs* “Nós estamos no filme”, procure entrar no papel do personagem mais interessante para você e comente criticamente como faria aquele papel.
- 8-
- 9- O que você gostaria de dizer sobre o filme?

**(1884-1949) Teórico e crítico cinematográfico húngaro, nasceu em Praga. Em seu ensaio fundamental “Der sichtbare Mensch” (O homem invisível, 1924), esboça a primeira teoria orgânica sobre a arte cinematográfica. Ensinou na Academia Cinematográfica de Moscou (1932-1945).*

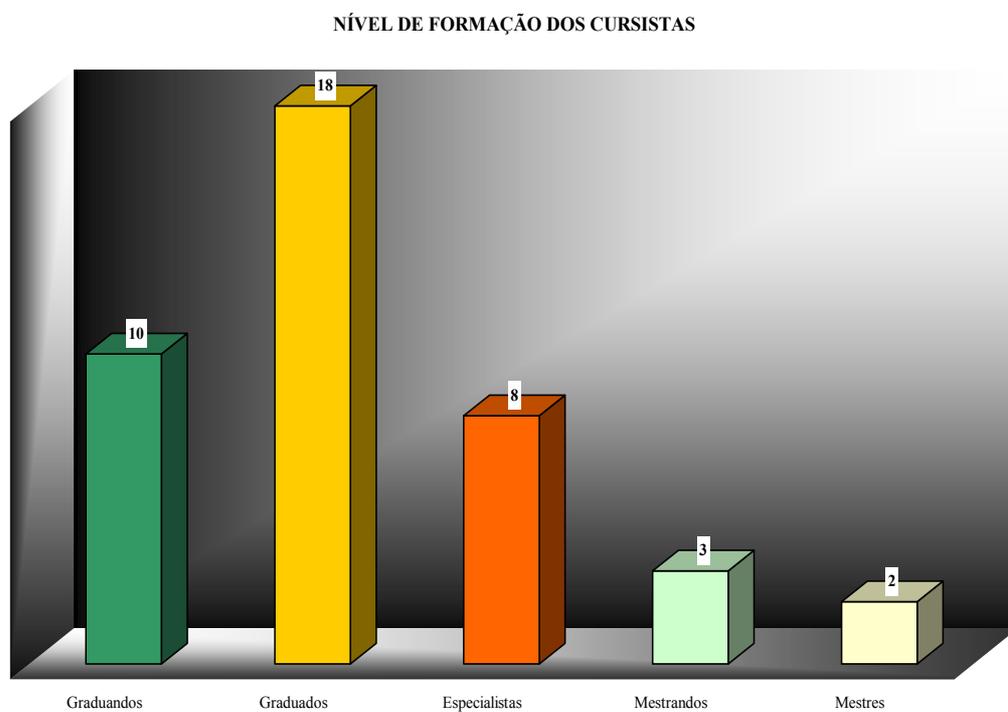
APÊNDICE G

Gráfico 1 – Gênero



APÊNDICE H

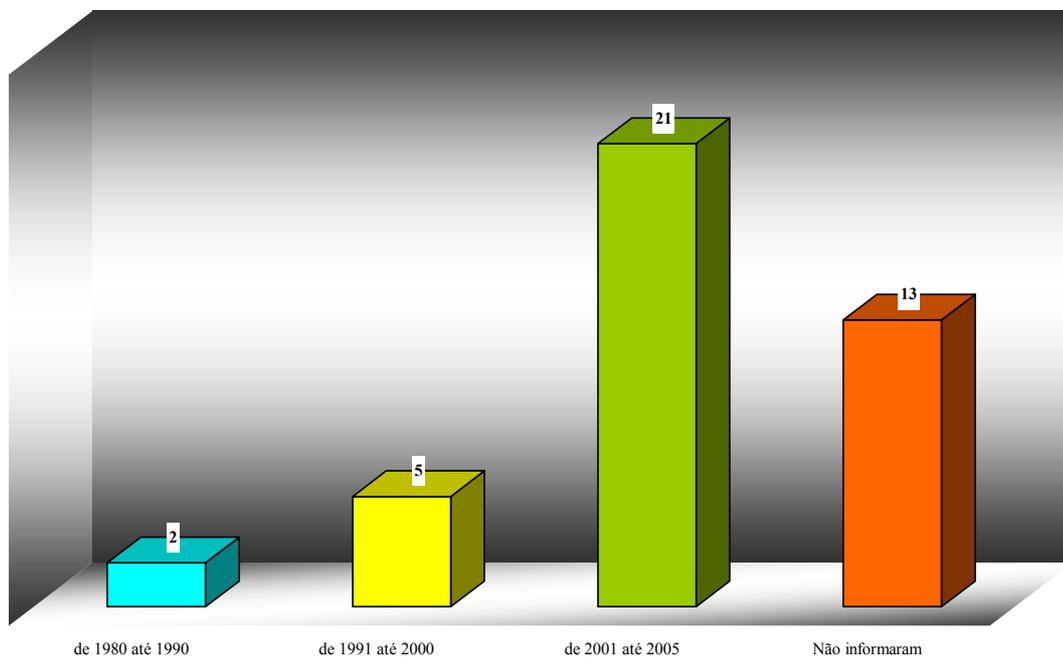
Gráfico 2 – Nível de formação



APÊNDICE I

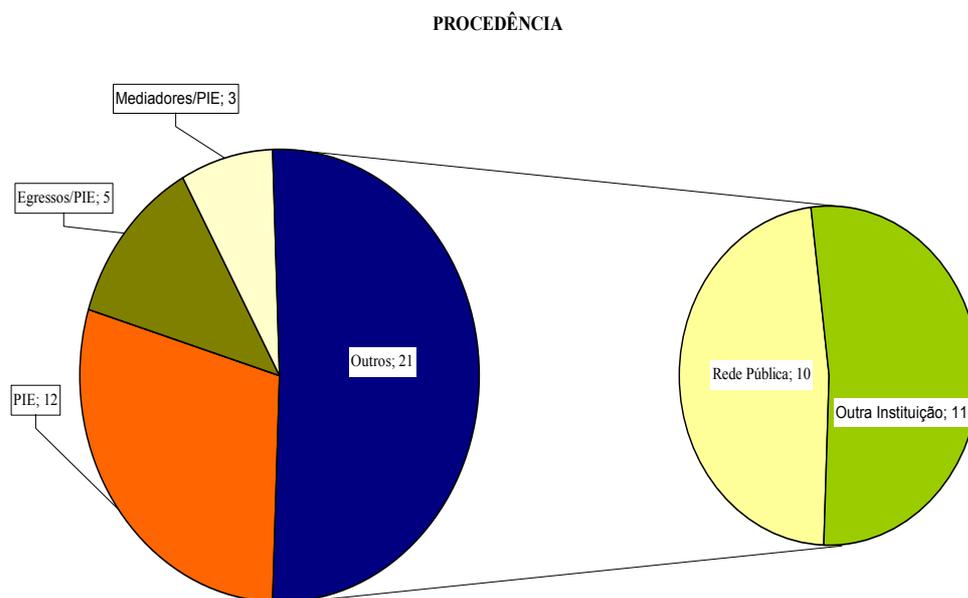
Gráfico 3 – Tempo de formação

TEMPO DE FORMAÇÃO



APÊNDICE J

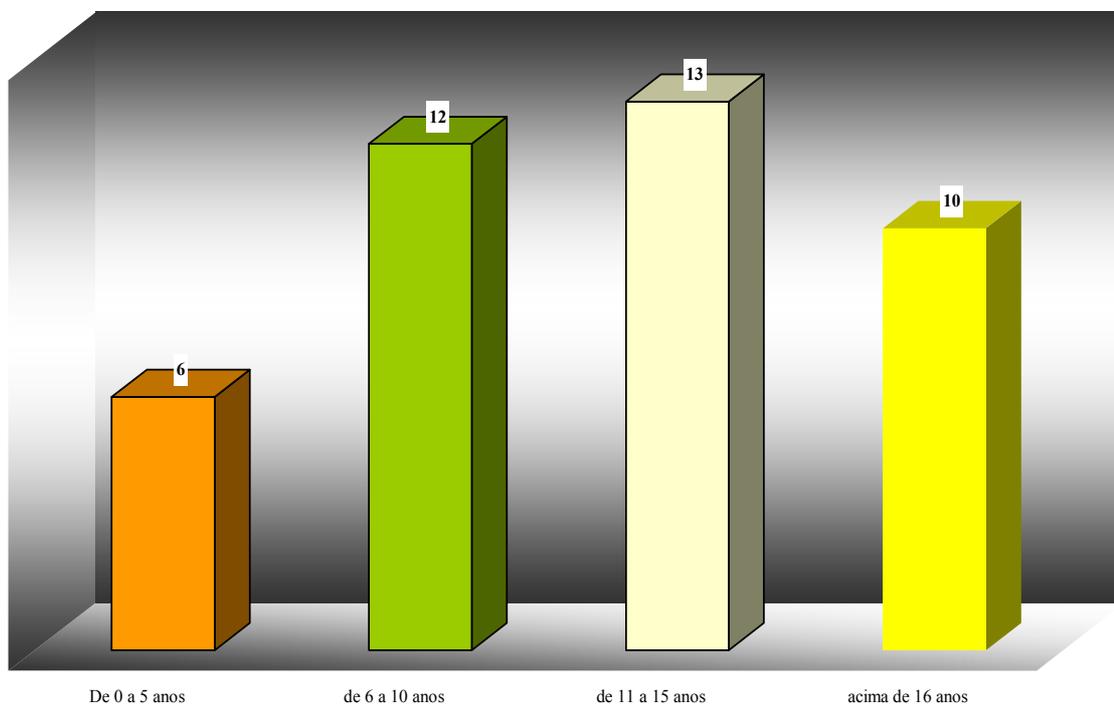
Gráfico 4 – Procedência



APÊNDICE L

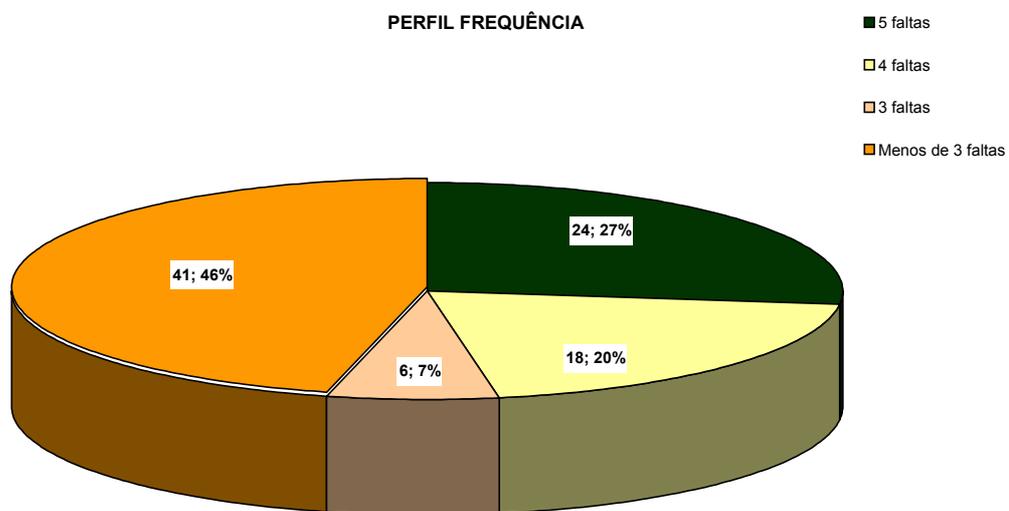
Gráfico 5 – Tempo de exercício

TEMPO DE EXERCÍCIO



APÊNDICE M

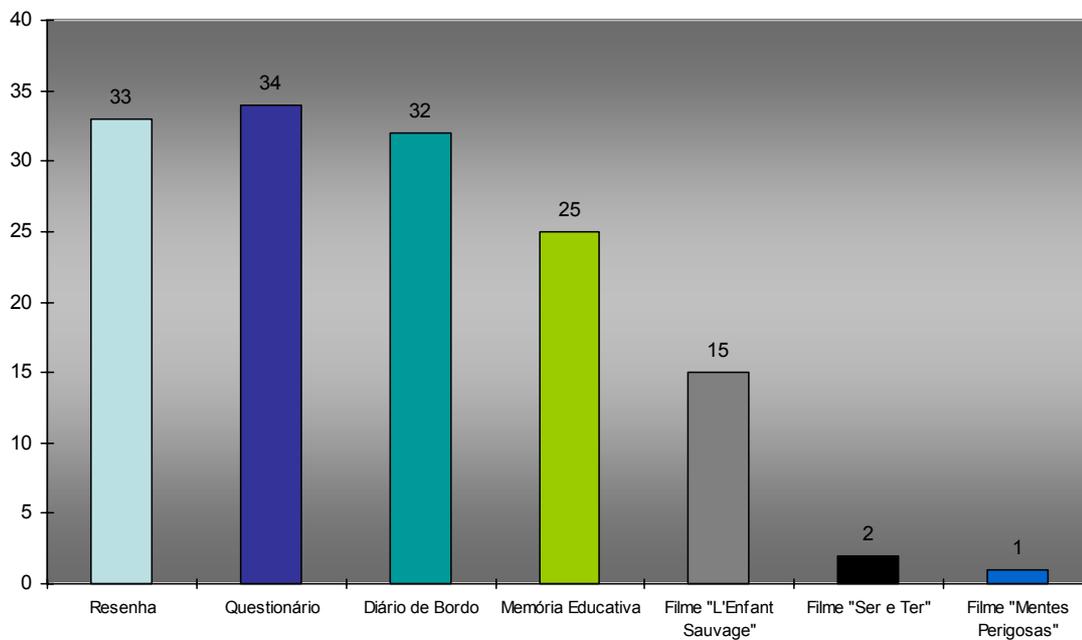
Gráfico 6 – Perfil de frequência



APÊNDICE N

Gráfico 7 – Instrumentos recebidos

Instrumentos recebidos



X. Anexos

Anexo 01

Diário de Bordo

No ano de 2004 trabalhei com uma Classe de Aceleração. Foi uma experiência riquíssima para mim, mas também muito dolorosa. Eram alunos acostumados à exclusão e, portanto, revestidos de resistência e uma certa rebeldia por não se adequarem ao padrão estabelecido pela escola. Eram alunos de faixa etária bem avançada para a série, também eram muito carentes, os seus pais não tinham condição de lhes oferecer o mínimo exigido pela escola pública (uniforme e material escolar). Lembro-me de um aluno que dividia o seu caderno com a sua irmã, ele o usava de manhã e a sua irmã à tarde. Este fato me comoveu bastante, lembrei-me da minha infância escolar, pois também passei por vários constrangimentos por não ter condições. Entre outras coisas: percebi um certo desprezo dos próprios colegas e descaso por parte da direção com relação aos meus alunos.

Os alunos desta turma apresentavam muita dificuldade de aprendizagem e, em consequência disso, uma defasagem muito grande frente aos demais. No início sofri bastante, pois tentava trabalhar com estes alunos utilizando os mesmos métodos das turmas convencionais e o resultado foi desolador. Os conflitos em sala eram constantes e muitas vezes não sabia como mediá-los. Percebi que os alunos reproduziam com seus colegas de sala o preconceito e humilhação pelos quais passavam, e isso me deixava intrigada. Não entendia por que, apesar de serem também excluídos, faziam o mesmo com os seus colegas de sala. Tinha uma aluna negra que, todos os dias era ridicularizada pela maioria da turma. Outra aluna, quase deixou de ir à escola porque seus colegas a depreciavam por causa da casa onde morava. Certa vez, foram até a casa dela simplesmente para xingá-la e até acertaram pedras em sua casa, atitude que deixou sua mãe muito indignada. Tudo isso sem contar as agressões físicas que ocorriam dentro da sala quase que diariamente. Eu sofria muito com tudo isso, voltava para casa arrasada, não parava de pensar naqueles alunos e em como fazer para ajuda-los.

Comecei então a buscar alternativas, passei a conversar com eles sempre no início das aulas, a atribuir-lhes mais responsabilidades com o trabalho pedagógico, a trabalhar com músicas, principalmente as que eles gostavam de ouvir, também a trabalhar mais com arte, formando sempre grupos diferentes, fazer jogos, brincadeiras e competições. Ainda busquei a ajuda das psicopedagogas que davam assistência aos professores e encaminhei alguns alunos. Percebi que antes dos conteúdos escolares, aqueles alunos precisavam de atenção, precisavam de alguém que acreditasse neles e foi o que eu fiz.

Entre outros, tinha um aluno que apresentava muita resistência em aprender, mas através da minha observação percebi que demonstrava capacidade e vontade, porém não, se julgava capaz. Quando sentava com ele para um atendimento individualizado, ele ficava tão nervoso que até suava as mãos. Então passei a dar-lhe mais atenção, pois queria fazê-lo perceber a sua própria capacidade. Conversei com

seus pais, para que este também o apoiassem em casa, pois além de tudo ele era infrequente. Passei a oferecer-lhe um atendimento individualizado em horário contrário. Este como vários alunos apresentaram um crescimento considerável, tendo em vista a condição em que estavam no início do ano, e foram promovidos.

No entanto, com três alunos desta turma não consegui êxito. Apesar, de busca todas as alternativas de que dispunha, esses três alunos não apresentaram um crescimento considerável. Eles demonstravam uma apatia muito grande pela escola e qualquer atividade que era proposta. Também para eles ofereci atendimento individualizado conversei com a família, encaminhei ao atendimento psicopedagógico. Contudo não conseguimos êxito. Por conta disso, me senti fracassada e muito frustrada. Agora entendo esse sentimento, os três alunos não atingiram o meu ideal narcísico. Acredito que o nosso maior desafio é tomar a escola um lugar agradável para os alunos e despertar neles gosto e o desejo de aprender.

Professora M.S.

(transcrição)

Anexo 02

Evento em foco: aula de redação em uma turma de 1ª série do segundo grau, hoje, ensino Médio, em um colégio de Ceilândia.

Contexto: o primeiro bimestre já estava chegando ao final; um novo aluno chegou à turma, um jovem forte, de olhos sempre baixos, com os cabelos cortados com máquina zero, o careca, como o apelidaram posteriormente.

A turma estava produzindo um texto. Havia silêncio. O aluno aproximou-se da mesa em que eu me encontrava, e entregou-me uma ficha com seus dados para acrescentar ao diário da turma. Expliquei-lhe baixinho o que a turma estava fazendo, entreguei-lhe a folha com o tema e as explicações, pedi que se sentasse e procurasse elaborar seu texto.

Ele sentou-se em uma carteira no fundo da sala e falou bem alto que não estava ali para escrever redação nenhuma.

Senti uma sensação tão violenta de mal estar, aquilo era um desafio. A turma parou de escrever e ficou esperando minha reação. Eu também fiquei esperando a minha reação. Diante do inesperado, costumo demorar a reagir. Passados alguns segundos que pareceram muito longos, eu ia me dirigindo para o fundo da sala, quando o sinal tocou.

Saí e dirigi-me à direção para buscar informações sobre o aluno. Fiquei sabendo que já estivera no dia anterior assistindo a outras aulas, alguns colegas professores me disseram que achavam que ele era ex-presidiário, por estar careca, por olhar sempre para baixo, por falar alto, de modo agressivo.

Na aula seguinte dessa turma, recomeçamos de onde tínhamos parado anteriormente. Ele estava sentado no fundo da sala. Fui até lá, puxei uma cadeira e pedi licença para me sentar ao seu lado, ele concordou com movimento da cabeça. Expliquei os objetivos daquele trabalho, mas acrescentei que, como ele acabara de chegar, poderia escrever livremente sobre outro tema qualquer do seu interesse. Ao final da aula, ele me entregou uma folha com uma frase, "não sei escrever redação".

Ao longo do segundo bimestre, todos os momentos voltados para produção de textos, eu tinha que me aproximar desse aluno para tentar que escrevesse. Até que um dia eu pedi que me contasse por escrito o que ele fazia, de que gostava, como se divertia.

O primeiro texto tinha um parágrafo em que contava que tinha conquistado um campeonato de judô, dando alguns detalhes desse evento. Em outro momento, escreveu outro texto dizendo que sentia muito sono de manhã e ficava com os olhos vermelhos porque era baterista de um grupo que tocava até madrugada em um bar e restaurante em Brasília, morando em Ceilândia.

Diante dessas informações passei a informar meus colegas sobre quem era aquele jovem, no Conselho de Classe do segundo bimestre apenas a professora de Educação Física e eu tínhamos conseguido informações fornecidas por ele. Depois disso, todos os professores deixaram de tecer fantasias sobre o aluno, assumindo postura de aceitação e respeito pelo seu modo de ser.

Ao final do quarto bimestre, a partir da proposta de redação apresentada para compor a avaliação final, este aluno escreveu um texto de uma página e meia em folha grande de papel almaço, finalizando com agradecimento pelo crescimento conquistado.

Também eu agradei ao mais profundo do meu ser ao crescimento conquistado por nós a partir daquele impasse inicial.

Professora MG. C.

(transcrição)

Anexo 03

2º Relato

Rosane foi minha aluna na 1ª Série. O nome é fictício, mas era uma menina de cor muito bonita (bem pretinha!), tinha cabelos lisos muito escuros e um comportamento que a destacava bastante das outras crianças.

Logo notei, em seus trabalhos de desenho, que ela não utilizava cores alegres em suas pinturas, preferindo somente o preto na folha branca, como as histórias em quadrinhos em preto-e-branco. Achei estranho a tendência daquela criança para desenhar usando apenas alguns tons da cor preta, com imagens de tons sombrios. Todas as outras crianças gostavam de colorir seus trabalhos com cores bem alegres (o que me parecia normal ser super coloridos, pois ficavam mais bonitos).

Eu procurava orientar a Rosane aconselhando-a a colocar outras cores mais alegres em seus desenhos, mas ela não se abalava. E toda vez que ela desenhava mais esbanjava o uso do preto. Quando trabalhávamos sobre temas relativos à família, todos os alunos eram sugeridos a desenhar seus próprios grupos familiares situando-os em uma paisagem normal (podendo ser imaginados dentro de casa, no jardim ou outro lugar de sua preferência). Assim faziam todos, utilizando cenários com árvores (verdes) e flores (de várias cores), com paisagens enriquecidas por lagos e céus de forte azul, além de esplendorosos sóis amarelos.

Entretanto, os desenhos de Rosane surpreenderam-me novamente: retratavam minuciosamente todos os membros da família (pai, mãe, todos os irmãos, inclusive o mais novo, dentro de um bercinho, além de tios e tias que moravam na mesma casa), mas ainda pintados com a cor preta e com algumas variações de cinza. No entanto, chamou minha atenção o fato de que um dos meninos estava completamente nu e não era pintado de preto. Intrigada, indaguei porque aquela criança estava assim representada. É o *bastardinho*, respondeu ela meio gozativa, explicando: É meu primo, que nasceu assim, branquinho! Este caso me deixou atônita, pois achava estranho tudo aquilo que a menina procurava transmitir pelo seu desenho. Sem falar que as atitudes dela, em relação aos colegas, eram de indiferença, não dando bola para ninguém, ao mesmo tempo em que demonstrava frieza para comigo.

Por ocasião da comemoração da festa junina de nossa Escola Classe do A. (embora localizada em meio rural), sempre podíamos contar com a participação efetiva dos familiares dos alunos, quando organizávamos suas costumeiras doações, sempre muito generosas. Ao passar na casa da Rosane, conheci sua família e fiquei desolada ao ver muita pobreza e muita sujeira. Foi assim que comecei a compreender o porquê de seus desenhos tão estranhos que, a partir de então, pareciam fazer sentido. Na realidade, ao fazê-los em preto-e-branco, ela tentava reproduzir a realidade que a cercava. Para ela, seu mundo em casa era obscuro, sombrio e sem nada que inspirasse cores alegres. Tal cenário imprimiu em minha mente imagens negativas que forçavam a sensação de impotência e revolta contra a triste condição humana em que vivem muitos dos nossos semelhantes.

Em nossas salas de aula, nós professoras não conseguimos perceber, de imediato, os problemas reais que nossos alunos podem estar passando juntos a seus familiares. E isto ocorre tão somente porque achamos e agimos como se todas as crianças fossem filhas de família de classe média, de poder aquisitivo pelo menos parecido com o nosso. Como a realidade de nossas áreas periféricas é bem outra, logo iremos perceber que é fácil constatar, frente aos problemas sociais ali presentes, que a pobreza, a desigualdade e a falta de dignidade humana está por toda parte das classes menos favorecidas pelo sistema capitalista vigente.

Certamente, Rosane não foi a única aluna que teve com problemas econômicos tão graves, mas a única que mantinha, apesar de tudo, uma certa capacidade de indignação ao manifestar-se discordante, em meio a colegas e professora em sala. Havia nela um certo ar de superioridade,

cujos sentimentos ela mantinha fechados dentro de si, não dividindo seus sentimentos mais positivos com ninguém.

Dentro de um programa de leitura que funcionava uma vez por semana (em que cada aluno escolhia um texto para apresentar), Rosane fazia sua leitura expressando satisfação e orgulho, pois a fazia muito bem. Aproveitei seu entusiasmo para escrever-lhe pequenos bilhetes, colocando-os em seu caderno, com pequenos adesivos coloridos. Tais bilhetes elogiavam a qualidade de sua leitura e a assiduidade de seus deveres de casa, além de sugerir a idéia para ela pentear e prender os cabelos (sempre desalinhados e emaranhados). No início, ela nem ligou, mas, aos poucos, percebi que ela melhorara a aparência e até recebi bilhetes com declarações de amizade.

Por fim, fiquei realmente muito feliz ao ver os resultados obtidos com a Rosane, pois acho que consegui minimizar sentimentos negativos e predispor aquele coraçãozinho para novas descobertas de valores humanos e um melhor convívio com seus coleguinhas de escola. Seus desenhos, agora, já apresentam um pouco de cores alegres, deixando de concentrar-se na cor preta como antes. São acontecimentos como estes que tomam a prática docente mais efetiva, apresentando resultados gratificantes para todos.

Brasília-DF, 20 de Novembro de 2005.

Professora N.M.

(transcrição)

Anexo 04

Instrumento: Diário de Bordo

Venho aqui nesses 13 anos de educadora.. Já que somos eternos educadores alguns momentos marcantes em mi9nha vida profissional.

Há 3 anos atrás exatamente trabalhava com uma turma de 4ª Série que por sinal alunos maravilhosos.

No 2º bimestre: chegou um aluno em minha sala vindo de outro estado, já que o mesmo morava com o pai, e a mãe em Brasília e o mesmo teve que retornar ao convívio com a mãe por ter perdido o pai.

O aluno todo retraído e triste, nesse dia não-queria ficar na escola.

Ao conversar com ele percebi de cara que era uma criança com carência afetiva e por gostar muito do pai houve ai então uma grande perda para ele, pois ele passou a se isolar em casa e ficar calado segundo relato da mãe.

Depois de muita conversa com a criança incentivando a ficar na escola, consegui fazer com que o mesmo ficasse, pois seria uma aula excelente e eu tinha certeza que ele ia adorar, comecei minha aula me apresentando e falando um pouco de mim para eles e logo e, seguida pedi que os colegas fizessem o mesmo.

Pedi que cada um deles presentes se apresentassem também e falassem palavras, frases o que quisessem para o novo colega, dando as boas vindas.

Em seguida pedi que todos deixassem seus materiais na sala e formássemos uma fila do lado de fora. Fomos até a parte externa da escola. Chegando lá pedi que eles observassem a natureza e comecei um dialogo franco com eles dizendo que muitas vezes não damos valor às coisas que estão a nossa volta, e nem costumamos parar para analisar nossos sentimentos que muitas vezes nos sufocam.

E comecei a falar primeiro sobre minha vida e pude perceber que aquela criança ficava com os olhinhos atentos.

Mesmo percebendo a tristeza lá no fundo dos seus olhos, mas eu sentia que ele estava gostando do que estava ouvindo, inclusive da morte da minha mãe que relatei que foi uma grande perda na minha vida e que tinha superado.

Fiz isso primeiro para que eles, ou seja, cada um ali presente se sentisse a vontade falar também o que estava naquele momento no coração de cada um.

Quase todos participaram e ali aquela criança pode perceber que todos tem problemas e sentimentos.

Claro que aquele dia teve que mudar todo o meu planejamento devido a essa criança que se encontrava ali nas minhas mãos totalmente tristonha pela grande perda.

E pedi que eles colocassem tudo que estava sentindo naquele momento em forma de desenhos e quem quisesse escrever poderia também, mas depois ilustrassem o que tinha escrito: pois era uma das maneiras de conhecer cada um através desse trabalho.

Tamanha foi a minha surpresa ao pegar a folha desta criança. Não que os outros desenhos não tivessem valor, mas devido a situação que tive que criar naquele dia para ver se conseguia levantar sua auto-estima.

A ilustração perfeita desta criança do que ele estava sentindo nesse momento. Foi surpreendente desenhou seu pai deitado numa rede. O desenho saiu perfeito, pois ali realmente deu para perceber a grande perda e o que seu pai representava para ele. E depois dessa aula o aluno passou a participar de todas e nunca mais deu trabalho ir para escola.

Um aluno exemplar que essa semana encontrei sua mãe, e ela me reconheceu e eu como sempre as vezes não guardo fisionomia, mas quando ela me disse que ele nunca se esqueceu de mim e que vive falando que sou uma boa professora e que me adora e que nunca vai me esquecer. Hoje ele se encontra na 6ª série e nunca reprovou.

Segundo sua mãe ele é um excelente filho e que é outra pessoa. Fico feliz, pois podemos fazer a diferença na vida de nossos alunos.

Infelizmente temos alguns colegas que trabalham com o ensino fundamental que acaba com o aluno como aconteceu com o meu filho. Por isso que o meu trabalho de conclusão do curso foi “A afetividade faz a grande diferença na vida da criança”. Segundo Cury: “um professor fascinante é mestre da sensibilidade. Ele sabe proteger a emoção nos focos de tensão.” (1993, p.64-65).

Esse foi um dos vários relatos que tenho para contar a qual escolhi, por ter encontrado com sua mãezinha essa semana.

Professora M.N.

(transcrição)