



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE**

LUANA CHAVES MARTINS

Formação de professores das camadas populares na Universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica

BRASÍLIA

2018

LUANA CHAVES MARTINS

Formação de professores das camadas populares na Universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade em Educação – EAPS, sob orientação da Prof^a Dr^a Viviane Neves Legnani.

BRASÍLIA

2018

Nome: MARTINS, Luana Chaves.

Título: Formação de professores das camadas populares na Universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – UnB/FE

Membro interno: Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida
Universidade de Brasília – UnB/FE

Membro externo: Prof^a. Dr^a. Carolina Cássia Batista Santos
Universidade de Brasília – UnB/SER

Suplente: Prof^a. Dr^a. Simone Aparecida Lisniowski
Universidade de Brasília – UnB/FE

BRASÍLIA

2018

A minha pirulitinha, que ainda habitava em meu ventre quando esta aventura começou...

AGRADECIMENTOS

A *Deus* por ter me dado o dom da vida e o livre arbítrio para trilhar a minha própria história de vida, permitindo-me ser a única responsável por mim e pelo meu destino. Agradeço, também, ao *Freud*, que me ensinou, por meio de suas obras, a sustentar o peso da angústia das incertezas desse destino.

Ao meu esposo *Bruno Eduardo* por zelar pela família que construímos e sempre me apoiar e incentivar nas minhas empreitadas de vida.

A minha filha *Sofia* que, mesmo tão pequena, lançava-me olhares de compreensão diante das minhas ausências e aceitava, mesmo que relutante, dividir o meu colo com o computador para a escrita desta dissertação.

A minha orientadora *Viviane Legnani* por acreditar no meu potencial e me dar asas para seguir tão longe numa dissertação que foi além do acadêmico e deixou marcas profundas no meu eu. Gratidão, também, por me permitir dedicar um semestre exclusivamente a minha filha que foi gestada e nascida em meio a nossa pesquisa.

A *Inês Almeida* por ter despertado em mim o amor pela Psicanálise ainda no início da minha graduação e por ter me acompanhado academicamente até o final do curso, sendo minha orientadora no trabalho final. Grata, também, por ter contribuído com esta pesquisa de forma imensurável na banca da qualificação e por aceitar novamente o convite para ser membro da banca de defesa.

A *Carolina Batista*, ex diretora da minha sessão de trabalho, por ter sido uma chefe tão humana e implicada politicamente com o serviço e sua equipe, bem como pela disponibilidade em aceitar o convite para participar como examinadora da banca. É um privilégio ter sua presença nesse momento tão importante.

A *Simone Lisniewski* por ter suscitado em mim implicações tão importantes na minha banca de qualificação que mudaram algumas direções desta dissertação. Obrigada por contribuir de forma tão subjetiva na construção desta pesquisa.

Aos meus sujeitos de pesquisa por aceitarem participar desta pesquisa, construindo, juntamente comigo, dados tão importantes para a concretização desta dissertação.

Às amigas *Jéssica Lago* e *Aicyr Tamana* pelas diversas trocas acadêmicas e existenciais em nossos inúmeros cafés com Psicanálise, como costumamos chamar nossos encontros. E às amigas *Edissônias* e *Katilen* por, também, partilharem comigo vivências nesse universo que é a nossa Universidade.

A minha chefia imediata pela concessão de afastamento remunerado para estudos após a minha licença maternidade. Foi um privilégio sem igual no qual pude me dedicar mais profundamente a minha pesquisa, bem como curtir e aproveitar por mais tempo a minha pirulitinha.

A minha secretária do lar por cuidar da minha casa e da minha filha enquanto eu me dedicava dias a fio para a escrita desta dissertação.

A UnB por ser minha fonte de sustento e me proporcionar mais uma oportunidade de estudos, de crescimento e amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional.

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

(Freire, 1987)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado, a partir das articulações da Psicanálise com a educação, tem por objetivo principal investigar se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores. Entre os objetivos específicos, destacamos a análise da efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior, análise do percurso educativo de estudantes de Pedagogia da UnB em vulnerabilidade social no intuito de investigar se eles já sofreram discriminação por sua condição socioeconômica, investigar se eles pretendem atuar como professores na educação básica e identificar e analisar se ocorreram experiências na Universidade que operaram para que se transformassem em sujeitos implicados politicamente com o coletivo e não somente engajados em seus interesses individuais. Sob a perspectiva da abordagem qualitativa, foram escolhidos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental acerca da quantidade de matrículas em cursos de educação superior nos últimos dezesseis anos e a entrevista semiestruturada com oito estudantes participantes da assistência estudantil. Dessas pesquisas surgiram cinco categorias de análises, a saber: *Pedagogia, uma escolha (in) consciente; a origem que envergonha; o eu professor e o professor coletivo em formação; o profissional do futuro; e inclusão pela (des) igualdade*. Para dar conta da discussão dos resultados, por meio da análise de conteúdo, foram escolhidas obras de Freud, bem como seus autores contemporâneos abordados no referencial teórico. Os resultados desta pesquisa indicam que a UnB propicia vivências que possibilitam uma formação auto participada que instigam seus futuros pedagogos a buscarem atuar de forma crítica e implicados politicamente em seu ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Psicanálise. Subjetivação política. Inclusão social.

ABSTRACT

The research developed in this master's thesis, based on the articulations between the Psychoanalysis and education, has as main objective to investigate if the formation in Pedagogy at the University of Brasilia is capable of politically subjecting its future pedagogues in order to minimize the exclusion of socioeconomically vulnerable children in basic education when they become teachers. Among the specific objectives, we highlight the analysis of the effectiveness of public policies for access to higher education, the analysis of the educational pathway of Pedagogy students from UnB in social vulnerability in order to investigate whether they have already suffered discrimination due to their socioeconomic status, to investigate if they intend to act as teachers in basic education and to identify and analyze if there were experiences in the University that operated to turn them into subjects politically involved with the collective and not only engaged in their individual interests. From the perspective of the qualitative approach, the documentary research on the number of enrollments in higher education courses in the last sixteen years and the semi-structured interview with eight students who participated in student assistance were the methodological procedures selected. From these researches came five categories of analysis, namely: *Pedagogy, an (in) conscious choice; the origin that shames; the I teacher and the collective teacher in formation; the professional of the future; and inclusion by (un) equality*. In order to account for the discussion of the results, through the analysis of content, Freud's works, as well as his contemporary authors, were chosen in the theoretical framework. The results of this research indicate that UnB provides experiences that allow a self-participation training that instigates future educators to seek to act critically and politically involved in their work environment.

Keywords: Teacher's formation. Psychoanalysis. Political subjectivation. Social inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Censo de Educação Superior presencial – Ano 2000 a 2005.....	56
GRÁFICO 2 – Censo de Educação Superior presencial e a distância – Ano 2006 a 2016.....	58
GRÁFICO 3 – Censo de Educação Superior a distância – Ano 2006 a 2016.....	59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fluxograma do percurso metodológico.....	52
QUADRO 2 – Dados demográficos dos sujeitos entrevistados.....	64
QUADRO 3 – Pseudônimo dos sujeitos entrevistados.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988

DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social

EAD – Educação a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Governo Federal

SUMÁRIO

MARCAS DE UMA ESCOLHA (in) CONSCIENTE	15
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS DA PESQUISA	23
Objetivo geral	23
Objetivos específicos	23
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL.....	24
Limites e possibilidades da educação no Capitalismo	25
Políticas sociais de acesso à educação superior.....	28
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, PSICANÁLISE E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA	34
Formação docente e atuação profissional	34
Psicanálise e a educação para a realidade.....	36
Subjetivação política e inclusão pela igualdade	40
CAPÍTULO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	45
A abordagem de pesquisa e o aporte teórico	45
Delineamentos e trajetória da pesquisa	48
Sujeitos e contexto da pesquisa	49
Procedimentos e dispositivos metodológicos	50
<i>Pesquisa documental.....</i>	<i>51</i>
<i>Entrevista semiestruturada</i>	<i>51</i>
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS	53
Análise da efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior.....	55
<i>Programas FIES e PROUNI.....</i>	<i>56</i>
<i>Sistema UAB, Programa REUNI e Lei de Cotas</i>	<i>58</i>
<i>A educação superior e seu acesso para além dos últimos dezesseis anos.....</i>	<i>61</i>
Análise das entrevistas.....	63
<i>Pedagogia, uma escolha (in) consciente.....</i>	<i>67</i>
<i>A origem que envergonha</i>	<i>73</i>
<i>O eu professor e o professor coletivo em formação.....</i>	<i>79</i>
<i>O profissional do futuro</i>	<i>86</i>
<i>Inclusão pela (des) igualdade</i>	<i>91</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99

REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Roteiro norteador de entrevista	110
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	111

MARCAS DE UMA ESCOLHA (in) CONSCIENTE

O eu consciente é a sede do engano.
(SPELLER, 2004)

Ao escolhermos um objeto de estudo não costumamos nos questionarmos sobre o porquê da escolha ou sobre o porquê de nos identificarmos com um assunto e não com outro, mas, sim, a nos interrogarmos sobre sua relevância para a ciência, para a sociedade. O fato é que nem sempre nossas escolhas são feitas de forma consciente, nem mesmo no âmbito acadêmico. Exemplo disso ocorreu comigo em relação à pesquisa realizada nesta dissertação.

Até pouco tempo atrás, eu acreditava ter *escolhido* meu problema de pesquisa pelo simples fato de trabalhar diretamente com meus sujeitos de pesquisa, pelas entrevistas terem ocorrido em meu próprio ambiente de trabalho, ou seja, ingenuamente, eu acreditava que minha pesquisa se dava pela praticidade dos fatos. Além disso, pensava, também, que seria relevante para a academia, uma vez que, ao me debruçar sobre a historicidade do meu objeto e pesquisar a revisão literária sobre o assunto, havia percebido que há poucas pesquisas realizadas no campo. Entretanto, no dia da minha banca de qualificação do projeto de pesquisa, essa hipótese caiu por terra quando fui pontualmente questionada por uma das examinadoras acerca do meu público alvo: os estudantes socioeconomicamente vulneráveis do curso de Pedagogia.

Naquele momento, aquela pergunta suscitou em mim pensamentos e sentimentos que talvez eu nunca tenha me permitido experimentar. Sem que percebesse, havia voltado dezessete anos no tempo, quando minha vida havia mudado completamente. Essa mudança deixou marcas profundas em mim, marcas que moldaram o que fui por muito tempo, marcas que me assombraram por muitos anos, que me fizeram ter vergonha das minhas origens e me causaram muito sofrimento.

Essa mudança ocorreu quando eu tinha dez anos de idade. Até então morava em Parnaíba, cidade do interior do Piauí, lugar onde nasci e vivi uma infância marcada por poucos recursos financeiros, negligência materna e ausência paterna, mas, sobretudo, marcada por amor ou por aquilo que minha mãe entendia por entrega e cuidado. Eu sou a caçula de cinco filhas, duas irmãs falecidas antes de meu nascimento e a irmã mais velha já não morava conosco. Éramos eu, minha irmã do meio e minha mãe. Minha avó materna era viúva, morava no interior e era quem ajudava nas despesas de casa, pois minha mãe teve pouca formação escolar e se virava como podia e, por isso mesmo, passando pouco tempo com as filhas.

Tenho muitas recordações tristes da minha infância, lembro que ficávamos até tarde da noite sentadas na calçada da esquina da rua esperando nossa mãe chegar. Por vezes, víamo-nos

debaixo da mesa chorando gritando pela nossa mãe – dizia a lenda popular que se chamasse por alguém debaixo da mesa, esse alguém aparecia. Éramos tão pequenas e tão desamparadas. Não fossem as vizinhas, não tínhamos o que comer, muitas vezes, porque nossa mãe *nunca* estava em casa. Éramos entregues à própria sorte, uma cuidava da outra e Deus nos protegia.

Minha irmã e eu crescemos com esse abandono materno, sem limites, sem cuidado. Minha irmã simplesmente deixou de ir à escola quando cursava a antiga quinta série e eu reprovei a terceira pela quantidade excessiva de faltas. Lembro que nossa mãe sequer nos obrigava a realizar atividades básicas, como escovar os dentes. Não tínhamos responsabilidades, não havia zelo nenhum por nossas vidas. Qualquer um brigava conosco, batia, inclusive os tios maternos. Recordo-me de várias cenas de abusos cometidas por eles, que eram alcólatras e violentos.

Nem tudo foi tristeza. Apesar dessa parte familiar sombria, posso dizer que vivenciei muitos momentos felizes na minha infância. Lembro-me das brincadeiras de rua, dos banhos de chuva, de mangueira, das conversas à noite na calçada na porta de casa, do calor no rosto das fogueiras de São João, de subir nas árvores do quintal da minha casa e colher manga fresquinha, de fazer comidinha de verdade, dos tombos que me deixaram cicatrizes por diversas partes do meu corpo.

À época, eu não entendia o que era cuidado. Minha mãe me deixava brincar na rua até muito tarde da noite, mas eu sempre levava umas boas palmadas quando era levada demais. Apesar disso, tenho ótimas recordações da minha mãe. Lembro-me que ela sempre perguntava o que eu gostaria de almoçar, nunca esquecia sequer um aniversário, sempre fazia um bolinho e chamava meus amiguinhos para comemorar comigo. Sempre me protegia das maldades da minha irmã e era carinhosa, guardo na memória até hoje a sensação de sentir vibrando no meu corpo sua voz enquanto eu ficava em seu colo. Isso tudo me fazia crer que a minha mãe era uma boa mãe.

Aos dez anos de idade, tudo isso ficou para trás, pois aconteceu algo que mudou completamente a minha vida: a pedido da minha avó, eu e minha irmã nos mudamos de cidade e viemos morar em Brasília, na casa de uma prima de minha mãe (minha irmã mais velha já morava lá). Não conhecíamos essa tia nem por fotos, não sabíamos nada sobre ela, apenas que era casada e tinha um filho da minha idade. Foi a partir desse momento que começou a história de vergonha das minhas origens.

Nessa nova casa, recebemos atendimentos médico, odontológico, estudamos em escola particular e ganhamos roupas novas. À época, acreditei que tínhamos entrado num conto de fadas! Todavia, essa onda de encantamento pelas roupas, pelo conforto da casa, pelo banho

quentinho, logo cedeu lugar a outros sentimentos que eu era criança demais para saber lidar. Embora tivéssemos amparo financeiro, vivíamos uma segregação. Havia uma separação muito clara das coisas que eram do filho daquelas que eram nossas, como roupas, calçados, objetos e até comida!

Sempre fui uma criança muito levada, era curiosa, gostava de explorar o novo e falava pelos cotovelos. Queria saber de tudo, perguntava sobre tudo. Lembro-me que tinha sotaque nordestino bem acentuado e as pessoas se divertiam muito com minhas conversas, seja pelas histórias que contava, seja pelas palavras típicas do meu estado. Essa questão de fala foi um ponto de muita repressão na minha vida. Minha tia me corrigia o tempo inteiro: não é “arribar”, é levantar; não é “espocar”, é estourar; não é “assaranhado”, é arrepiado; não é “barroada” de carro, é batida de carro; “você está falando feio, está falando errado, tem que falar assim”. Essas eram algumas das repressões linguísticas as quais fui submetida. Com o tempo, fui aprendendo que falar dessa forma era errado, era realmente feio, “parecia aquelas ‘culuminhas’ do ‘buchão’ da roça”, como ela dizia. O curioso é que ela também é piauiense.

Com o tempo, também, fui internalizando que era vergonhoso falar *errado*, que era vergonhoso ser nordestina, ser pobre, indigno não ter o nome do pai na carteira de identidade, que a minha origem era totalmente fora do padrão e, portanto, vergonhosa. Toda vez que fracassava, seja por uma nota baixa na escola ou por um mau comportamento, minha tia dizia que eu era como uma erva daninha, que viveria sempre à margem da sociedade. Dizia, também, que eu tinha que estudar muito para ser alguém na vida, já que não podia contar com ninguém nem havia herança para receber, como o filho dela. Com o tempo, fui aprendendo a me silenciar, silenciar o que sentia, silenciar a minha origem.

Em parte, eu concordava com minha tia, pois sabia que realmente não podia contar com ninguém. Todavia, hoje acredito que tudo isso era, no mínimo, muito cruel para se dizer a uma criança de dez, onze anos de idade. Talvez isso tenha sido o fator motivador para que tivesse tomado algumas decisões erradas, como, por exemplo, contar a todas as pessoas que conhecia, que aquela era a *minha* família, que aqueles eram meus pais e meu irmão. Meus amigos não sabiam que eu não havia nascido nem crescido em Brasília. Eu tinha vergonha. Vergonha de dizer que era piauiense, mal conseguia pronunciar essa palavra. Só de pensar em dizer sobre minha *verdadeira* história me causava vergonha e dor, doía lembrar os sofrimentos que passei na infância e me doía, também, saber que eu não tinha uma família “comercial de margarina”.

Foram muitos anos vivendo essa *farsa*. Enquanto as pessoas ao meu redor acreditavam que eu tinha uma família perfeita, sofria por sufocar minha origem, sofria por vivenciar uma educação repressora. Na casa da minha tia não havia diálogo, “manda quem pode, obedece

quem tem juízo”, esse era o lema de lá. E eu tinha juízo, pois, embora me sentisse muito humilhada, muitas vezes, esse foi o “incentivo” que me fez querer mudar de vida e trilhar um futuro diferente para mim, um futuro diferente do que vivi na infância e diferente do que vivia naquele momento.

Acredito que o início do fim da vergonha das minhas origens se deu na faculdade. Ingressar numa universidade pública abriu a minha mente de uma forma que eu jamais poderia supor. É como se eu enxergasse o mundo através de uma lente embaçada e, ao adentrar na Universidade, passasse a usar as lentes corretas para o grau da minha miopia existencial. Em outras palavras, levava uma vida míope, não conseguia enxergar muito além da vergonha de onde vim nem daquela vida enquadrada que vivia.

A Universidade me possibilitou conhecer histórias de vidas diferentes, aprender sobre teorias diferentes, me levou ao encontro de mim mesma, fazendo-me enxergar que poderia ser o que quisesse independentemente da minha condição, seja ela física ou financeira, que vergonhoso é não se reconhecer na sua própria história. A UnB me ajudou a fazer as pazes com a minha infância, a reconhecer o valor da minha mãe e da minha tia, me fez compreender que minha mãe fez o que pôde, que se doou por mim e por minhas irmãs o máximo que pôde, ainda que tenha sido o mínimo para mim. A Universidade me fez enxergar que, apesar da dureza na educação e no afetivo, não poderia ser ingrata nem ressentida para com minha tia.

Diante disso, posso dizer que a UnB me transformou politicamente, me fez abrir os olhos para mim mesma e a olhar para a minha história de vida de uma forma transformadora, me fez olhar para as minhas origens sem culpa, sem vergonha e, sim, com orgulho de ter conseguido ultrapassar as minhas próprias limitações socioeconômicas e chegar onde cheguei em paz comigo mesma e em paz com as minhas origens. Enfim, a Universidade me mostrou que resiliência é o meu sobrenome.

Esta pesquisa, portanto, não é apenas sobre os estudantes socioeconomicamente vulneráveis do curso de Pedagogia, esta pesquisa é sobre mim, sobre a experiência de ter sofrido simplesmente por ser pobre. Nesse sentido, a escolha do problema de pesquisa desta dissertação em momento nenhum foi consciente, deu-se por um processo de reconhecimento da minha própria história de vida. Foi meu inconsciente que gritou pela concretização deste estudo.

Assim como meus sujeitos de pesquisa, também fui aluna socioeconomicamente vulnerável de Pedagogia. Por mais sem sentido que pareça, antes de adentrar no universo da minha subjetividade, não tinha a menor consciência de que fui aluna pobre, oriunda, também, das camadas populares. Até pouco tempo, acreditava ter cursado Pedagogia por influências de sujeitos que cruzaram meu percurso escolar. Talvez isso tenha tido peso na minha escolha, mas

será que, assim como alguns dos meus sujeitos entrevistados, não cursei Pedagogia por que era um curso de fácil acesso à educação superior, tendo em vista que meu desejo era cursar Psicologia? Será que o fato de não estar em sala de aula não confirma essa hipótese? Sinceramente, não tenho essas respostas. A única resposta que tenho é que minha formação em Pedagogia pela UnB contribuiu para que me tornasse uma profissional implicada politicamente com meu público de atendimento: os alunos socioeconomicamente vulneráveis da Universidade.

Diante desse mergulho subjetivo, posso afirmar que a memória educativa é um dispositivo importante para que ocorram transformações tanto em quem está em formação como em quem está atuando no mercado de trabalho. Não fosse por esse resgate da minha história de vida, ocasionado pela minha banca de qualificação, jamais saberia o porquê da escolha dos meus sujeitos, jamais teria consciência de que o meu problema de pesquisa era, também, o meu *problema* de vida.

INTRODUÇÃO

O ser humano é inequivocamente bom, bem-disposto para com o próximo, mas a instituição da propriedade privada lhe corrompeu a natureza.
(FREUD, 1930)

Embora a nossa Constituição Federal afirme que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza¹, sabemos que vivemos em um país de grandes desigualdades sociais, que, veladamente, divide as pessoas conforme a sua classe social. Isso porque essas disparidades são marcadas pela desigualdade econômica, fruto da má distribuição de renda, que é um dos fatores da exclusão social. Essas dissemelhanças, portanto, se mostram como mazelas e fenômenos que afetam grande parte da sociedade – se não a maioria dela.

Essa realidade produz efeitos em diversos âmbitos sociais, como, por exemplo, na educação. Isso porque, devido ao fato do nosso sistema educacional ser pautado por valores neoliberais que têm subordinado a educação aos interesses do mercado, trazem a lógica do capital para dentro da sala de aula. Nesse sentido, notamos que a educação está cada vez mais norteada por princípios competitivos que têm o intuito de atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, podemos perceber a existência de uma grande contradição: exige-se cada vez mais qualificação profissional para garantir uma vaga no mercado de trabalho e há cada vez menos oportunidades para isso. Dessa forma, quem mais possui recursos financeiros tem mais acesso a uma educação de qualidade, portanto, mais oportunidades.

Diante disso, podemos perceber que há uma reprodução do capital na escola, que advém da cultura dominante, daqueles que possuem o capital sobre as minorias, os menos favorecidos socioeconomicamente. Isso porque a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), reproduz, dentro da sala de aula, as relações sociais de dominação e submissão existentes na sociedade, trazendo para este espaço a violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1992). A partir daí, então, surgem os preconceitos que circulam dentro das escolas contra alunos das camadas populares.

É diante dessa realidade de reprodução do sistema capitalista e da consequente violência simbólica dentro das escolas – que contribuem diretamente para a exclusão de estudantes menos favorecidos economicamente – e, em consonância com a experiência acadêmica e profissional da pesquisadora, é que surge a questão central desta pesquisa: *a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente os futuros*

¹ Informação retirada do artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica, quando estes se tornarem professores?

Na minha caminhada profissional como pedagoga da Universidade de Brasília, lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários, sempre estive em contato direto com os estudantes participantes da assistência estudantil, seja por meio das seleções para ingresso nos programas da assistência, seja pelo acompanhamento acadêmico.

A partir desse contato, ao longo da minha experiência, sempre tive indagações acerca desses estudantes oriundos das camadas populares da sociedade. Questiono-me se conseguiram romper com suas próprias dificuldades socioeconômicas, enfrentadas ao longo de seu percurso escolar, ao ingressarem na educação superior em curso de licenciatura. É notório que esse processo – ingresso na Universidade – se deu em função de políticas públicas que ampliaram o acesso desses estudantes ao ensino superior. Houve uma junção de um empenho individual e de políticas inclusivas que possibilitaram o ingresso e a permanência em universidade pública.

A minha indagação a respeito desses sujeitos, portanto, é se conseguiriam aproveitar o “universo da universidade” para se tornarem bons profissionais. Como já dito, foi a partir do meu “mergulho subjetivo” após a banca de qualificação é que pude melhor conceituar como “bons profissionais”. Desse modo, questiono-me se os futuros professores, que hoje recebem auxílio do Estado para estudar nas universidades públicas, serão egressos no mercado de trabalho cientes do valor social e de transformação coletiva da educação. Essa, portanto, tornou-se a questão central deste trabalho.

Para dar forma e corpo epistemológico a esta pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa e o aporte teórico da Psicanálise. Essa escolha se deu a partir do meu interesse pessoal e acadêmico por essa teoria, que se justifica pelo fato dela abordar o homem como sujeito dividido – em consciente e inconsciente –, não como homem/indivíduo de relação dicotômica sujeito-objeto. Esse sujeito dividido nos coloca diante da imprevisibilidade, do impossível controle sobre nós e sobre o outro, pois não conhecemos o conteúdo inconsciente dos sujeitos, uma vez que “o conhecemos apenas enquanto consciente, depois que experimentou uma transformação ou tradução em algo consciente” (FREUD, 1915, P. 100-101).

Diante desse impossível controle, temos, na Psicanálise, a possibilidade de uma melhor compreensão das relações que permeiam a subjetividade do sujeito em confronto com os interesses da nossa sociedade capitalista, já que Freud (1930) nos “conforta” em afirmar que não existe harmonia entre o sujeito e a sociedade, ou seja, a Psicanálise é capaz de ajudar a sustentar o peso da angústia em aceitar que não somos sujeitos completos e, sim, sujeitos faltantes e reprimidos pelos padrões sociais vigentes.

A presente pesquisa, portanto, é dividida da seguinte forma: a primeira parte, composta pelo referencial teórico, subdividido em dois capítulos: “*A educação enquanto direito social*” e “*Psicanálise, educação e subjetivação política*”; a segunda parte, formada pelo “*Percurso metodológico*”; a terceira, destinada à “*Análise dos dados*”; e a última, reservada às “*Considerações finais*”.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

Refletir, sob a perspectiva do estudante, se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente os futuros pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores.

Objetivos específicos

- ✓ Analisar a efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior no tocante à democratização desse nível de ensino;
- ✓ Analisar o percurso educativo de estudantes de Pedagogia da UnB com perfil de vulnerabilidade socioeconômica no intuito de investigar se eles passaram por processos discriminatórios ao longo de sua educação básica e/ou superior;
- ✓ Investigar se os futuros pedagogos pretendem atuar como professores na educação básica;
- ✓ Identificar e analisar se ocorreram experiências na Universidade que operaram para que o futuro pedagogo se transformasse em um sujeito implicado politicamente com o coletivo e não somente engajado em seus interesses individuais.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(FRIRE, 1987)

Ao Estado cabe prover a todos o acesso à educação, sendo um de seus objetivos o preparo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, seu artigo 205 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com Charlot (2014), esse conceito e objetivos da educação são frutos da lógica econômica nas décadas de 1960 e 1970, época do Estado Nacional Desenvolvimentista – ou Estado Educador –, que consistia em pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento, uma vez que:

Pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares. (CHARLOT, 2014, P. 21)

Em outras palavras, o autor afirma que a ideia era ampliar a educação, prolongando a educação básica obrigatória a fim de que houvesse mais mão de obra qualificada para o crescimento do Estado. Todavia, ocorreu uma massificação da escola com efeitos de reprodução social e de democratização simultaneamente, pois, ao mesmo tempo em que se exigia uma maior qualificação para o trabalho por meio da escola, não havia igualdade de oportunidades para todos. Nessa época, portanto, em que a educação era vista como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social dentro da sala de aula, da igualdade de oportunidades impõem-se como temas principais de debate sobre a escola. Nesse sentido, não se fala em qualidade da instituição escolar, mas questiona-se a sua justiça social.

Charlot (2014) aponta que, na década de 1980, o Estado Educador é substituído pelo Estado Regulador, que traz consigo novas lógicas econômicas, sociais e educacionais, marcadas pela reestruturação do sistema capitalista, chamada de globalização, e pelas novas lógicas socioeconômicas calcadas pela qualidade, eficácia e diversificação. Isso porque, com a concorrência do mercado em crescimento, exige-se cada vez mais excelência e qualidade nos serviços e produtos. Essas novas lógicas, portanto, são consideradas como neoliberais, em que há cada vez menos a participação do Estado na economia, havendo total liberdade do comércio para “garantir” o crescimento econômico e o desenvolvimento do país.

Diante disso, podemos perceber que essa mudança do Estado não pode deixar de incidir sobre a escola, seja ela pública ou privada, uma vez que:

As novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas, também, de aumentar o nível de formação básica da população. (CHARLOT, 2014, P. 23)

De outro modo, as mudanças decorrentes do mercado, que colocam o Estado como Regulador e não mais como Educador, interferem diretamente na educação, posto que, para alcançar as novas lógicas econômicas, é preciso adquirir mais competências técnicas, ou seja, é preciso capacitar mais as pessoas e isso se dá, obviamente, por meio da escola, seja ela pública ou privada. Diante disso, portanto, podemos afirmar que a educação é pautada por valores neoliberais, principalmente nos dias de hoje, em que o capitalismo está cada vez mais penetrado na sociedade.

Limites e possibilidades da educação no Capitalismo

Segundo Charlot (2014), o neoliberalismo está progredindo na área da educação. Exemplo disso é a contratação de empresas privadas, em alguns países, para dirigir escolas públicas, no intuito de melhorar a eficácia das instituições escolares. Além disso, há, também, em diversos países, como no Brasil, o desenvolvimento de redes de escolas particulares. Nesse sentido, há um verdadeiro mercado da educação, no qual há uma competição entre as instituições de ensino para disputar qual a mais eficaz em produzir resultados, como a aprovação em vestibulares para ingresso em universidades.

Levando em consideração que a educação está pautada cada vez mais pela lógica do capital e que esta lógica coloca o Estado em segundo plano, uma vez que admite cada vez menos sua interferência no mercado, podemos perceber uma grande contradição. Se, por um lado, é preciso qualificar mais as pessoas para responderem às demandas do mercado; por outro, não há espaço para todos, uma vez que, na lógica de eficácia do capitalismo, quem paga mais caro tem uma melhor educação do que quem não possui recursos financeiros para tal.

Diante disso, podemos perceber que há uma reprodução do capital na escola, que reflete a sobreposição da cultura dominante – quem possui capital – sobre as minorias – os menos favorecidos socioeconomicamente. Desse modo, visto que o Estado não garante que todas as crianças sejam adequadamente educadas, independentemente da condição socioeconômica a qual pertencem, não contribui para o desenvolvimento de todas elas de forma igualitária. Isso,

por sua vez, resulta na distinção da educação das crianças, que varia conforme a sua classe social.

Althusser (1980) classifica o sistema escolar capitalista como um Aparelho Ideológico do Estado – AIE –, que funciona por meio da ideologia no intuito de assegurar a reprodução da qualificação diversificada da força de trabalho. Isso porque ensina saberes práticos, como ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas diretamente utilizáveis nos diferentes lugares de produção. Além disso, o autor afirma que:

A escola ensina, também, regras de bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classes. (ALTHUSSER, 1980, P. 21)

Essa assertiva evidencia que a reprodução da força de trabalho exige não apenas a qualificação desta, mas, sobretudo, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante, pois, sendo o proletariado uma força ativa e “perigosa”, no sentido de ter interesses antagônicos aos da burguesia, é preciso contê-lo e dominá-lo. A partir daí, então, surge a inculcação da ideologia burguesa na escola (ESTABLET & BAUDELLOT, 1971).

Patto (1999, p. 147) conceitua essa dominação como “desencontro entre dois seguimentos culturais distintos que resulta na segregação dos grupos e classe mais vulneráveis socialmente, supostamente portadores de padrões culturais completamente diferentes dos padrões da classe média”. Esses padrões, por sua vez, estão relacionados ao poder aquisitivo e condições de vida das pessoas, ou seja, quem tem mais condição financeira se sobressai a quem possui menos. Nesse sentido, por meio da ideologia da classe dominante, a escola tende a valorizar menos as crianças socioeconomicamente vulneráveis.

Diante disso, Bourdieu e Passeron (1992, p. 216) afirmam que não há neutralidade no sistema de ensino, uma vez que ele contribui para a reprodução da estrutura das relações de classes, para a inculcação cultural e doutrinação ideológica do poder político da classe dominante. Ou seja, a educação, enquanto aparelho ideológico voltado para a manutenção da hegemonia, “consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe”.

Levando em consideração as concepções desses autores, podemos perceber que essas funções da escola – reproduzir e inculcar – revelam a existência não só da ideologia da burguesia, mas, também, da ideologia do proletariado, embora de forma massacrada dentro da

escola. Isso nos leva a crer que a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses, ou seja, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado.

Freire (1987) afirma que essa relação de poder ocorre na escola a partir de uma visão “bancária da educação”, na qual a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Nessa visão bancária, portanto, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Desse modo, essa é uma “doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1987, P. 38).

Nesse sentido, sendo a educação bancária o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, mostra-se como uma educação repressora, na qual somente o professor detém o conhecimento e, portanto, cabe ao aluno apenas absorvê-lo sem questioná-lo. Isso revela a contradição professor-aluno e a impossibilidade de superá-la, uma vez que ambos não se fazem, simultaneamente, educadores e educandos. Dessa forma, segundo Freire (1987), fica claro que a educação reflete a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, ou seja, a educação bancária mantém e estimula essa contradição, bem como a reprodução do capital na escola.

Freire (1987) considera, ainda, que, assim como a ideologia da classe dominante ocorre dentro da sala, a ideologia do proletariado só pode ter origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações, tendo em vista que a possibilidade de que a escola se constitua num veículo de luta do proletariado fica quase inexistente.

Nessa perspectiva, é preciso que a classe operária se rebele contra esse sistema capitalista de educação. Para que essa “rebelião”, ainda segundo Freire (1987), ocorra de forma a superar a contradição da relação opressor-oprimido, no intuito de que o oprimido não se torne o novo opressor e sim homem liberto, é preciso fazer uso da educação de forma que ela seja transformadora, pois:

A violência dos opressores que os faz, também, desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, P. 16-17)

As palavras de Freire nos revelam que não somente a condição de oprimido é desumanizada, mas a do opressor também, uma vez que tratar o outro como menor não o faz

maior. Então, ao serem restaurados de suas condições, ambos – oprimido e opressor – transformam sua realidade e libertam-se, criando, assim, uma nova forma de humanidade sem que ninguém precise dominar e/ou ser dominado por alguém.

Políticas sociais de acesso à educação superior

A nossa Constituição Federal atual representa um salto de qualidade em relação às legislações anteriores, uma vez que, pela primeira vez, elenca a educação como um direito social, como foi posto aqui neste estudo anteriormente. Além disso, apresenta mais precisão e detalhamento na redação, introduzindo até mesmo instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, apesar desse texto constitucional, podemos notar com facilidade que o acesso e a permanência na escola continuam como promessas não cumpridas.

Conforme citado em outro momento desta pesquisa, a educação visa, entre outros objetivos, o preparo do sujeito para o exercício da cidadania. Nesse sentido, cidadania refere-se à condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, ou seja, ser cidadão é ser capaz de exercer direitos políticos e sociais.

Desse modo, a cidadania pode estar relacionada à classe social, uma vez que, quanto mais conhecimento uma pessoa tem, mais condição de exercer melhor seus direitos ela terá. Isso porque, como já afirmado ao longo deste trabalho, quanto mais recursos financeiros uma pessoa possui, mais acesso a uma educação de qualidade ela tem. Diante disso, podemos afirmar que a cidadania é um dispositivo que pode servir tanto para a manutenção das relações de classe como para a sua superação.

Feitas essas considerações, precisamos entender qual é o papel das políticas públicas sociais no tocante ao exercício desse direito – a educação –, tendo em vista que o acesso aos direitos, certamente, é uma das facetas fundamentais da cidadania. Nesse sentido, não há como se falar em exercício da cidadania sem que haja educação e vice-versa.

Cury (2002) afirma que, como a educação trata-se de um direito reconhecido sócio historicamente, é preciso que seja assegurado de fato e que, para isto, a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional – sabemos que já existem leis nacionais a esse respeito –, uma vez que:

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação

racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. (CURY, 2006, P. 3)

As ideias do autor apenas reafirmam o que vem sendo posto aqui nesta dissertação: a educação não é garantida de forma igualitária a todos. As camadas sociais menos privilegiadas da sociedade ficam à margem, sem condições mínimas para ter acesso a uma educação de qualidade. Há uma carga histórica a ser superada a fim de que essas pessoas excluídas desse processo, exploradas pela sociedade opressora em que vivemos, sejam verdadeiramente contempladas.

Essa realidade – sistema educacional elitista –, portanto, é indissociável da exclusão social, que é marcada por uma série de fatores, mas tem na educação um grande ponto de segregação social. Nesse sentido, embora a existência de políticas públicas sociais que priorizem uma educação de qualidade e ampliação de seu acesso às camadas menos privilegiadas não seja a solução definitiva para o problema, é um começo e vantagem não somente para o sujeito excluído, mas, também, para o país como um todo, tendo em vista que o alto índice de criminalidade, desemprego e seus efeitos em cascata estão associados, entre outros fatores, à baixa escolaridade.

Entrando nas políticas públicas de educação, tanto a CF/88 como LDB/96 dispõem, em seus artigos 208 e 4º, respectivamente, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I) educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”. Ou seja, as únicas etapas da educação que as duas maiores leis nacionais estabelecem como gratuitas e obrigatórias são a Pré-Escola (4 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos).

Em relação à última etapa da educação básica, o Ensino Médio, a CF/88 menciona que há a sua progressiva universalização, ao passo que a LDB/96 o elenca como educação básica obrigatória e gratuita – redação alterada em 2013, por meio da Lei nº 12.796. Já no que diz respeito à Educação Superior, tanto a CF/88 como a LDB/96 nada mencionam sobre a sua oferta, apenas informam que fica a cargo da União a sua organização.

Embora haja exigência legal em âmbito federal sobre a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, sabemos que não há garantia material desse ensino a todos, até mesmo o Ensino Fundamental, que é elencado nessas leis como um direito público subjetivo, isto é, direito que cabe penalidades ao Estado caso não cumpra sua oferta. Nessa perspectiva, o acesso e a garantia da Educação Superior pública e gratuita fica apenas no campo das ideias, uma vez que não há previsão legal para sua obrigatoriedade.

Essa realidade gera uma contradição na sociedade, uma vez que, segundo Gisi (2004), atualmente há a formação de muitos jovens com expectativa de ingressar na educação superior, entre outros motivos, em decorrência da importância atribuída a este nível de escolaridade na sociedade atual: seja pelo prestígio de se obter um diploma em nível superior, seja pela própria exigente do mercado de trabalho, conforme já mencionamos.

Isso poderia significar que, em alguns anos, teríamos um aumento considerável de jovens com diploma de educação superior se tal afirmativa não comportasse inúmeras questões não resolvidas ou o estabelecimento de políticas que não parecem ter sido formuladas com tal objetivo. (GISI, 2004, P. 2)

Dessa forma, levando em consideração que o Estado ainda não supre sequer a necessidade da Educação Básica pública a todos, tampouco garante a sua qualidade, muitas pessoas não conseguem alcançar uma vaga no sistema público de Educação Superior, principalmente as pertencentes às camadas sociais mais baixas. Um dos motivos dessa realidade, segundo Gisi (2004, p. 8), é que “as desigualdades frente à educação superior estão inseridas no contexto das transformações econômicas que priorizam o mercado em detrimento das políticas sociais”.

Nesse sentido, num país em que a prioridade é pensar e concretizar a educação na lógica do mercado, do capital, tendo a competitividade como um de seus pilares, podemos perceber que “há, também, uma desigualdade de acesso ao conhecimento que se verifica no decorrer da trajetória escolar, que resulta das condições socioeconômicas dos alunos” (GISI, 2004, P. 8).

Embora hoje em dia exista uma forma de ingresso mais simplificada de acesso à educação superior – o SISU² – essa realidade, portanto, ainda torna o ensino superior pouco acessível, uma vez que é ofertado, em grande parte, por meio de processos seletivos tradicionais totalmente elitistas que “deixam de fora” as pessoas que não puderam se preparar adequadamente pelo sistema público de educação básica nem tampouco custear seus estudos em escolas particulares. Nesse sentido:

Os beneficiados são aqueles candidatos preparados, aqueles que tiveram oportunidades educacionais, portanto, os que possuem capital social e cultural. Isto indica que os problemas relacionados ao acesso à educação superior devem ser buscados, também, na educação básica e nas condições socioeconômicas dos candidatos. (GISI, 2006, P. 6)

² Sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Fonte: <<http://sisu.mec.gov.br/inicial>>. Acesso em: 19/02/2018.

A assertiva acima nos leva a refletir que, por detrás do ideário das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência nos processos seletivos para ingresso na Educação Superior, há um grande mecanismo de exclusão dos alunos menos favorecidos socioeconomicamente, pelos motivos já mencionados neste texto. Portanto, esse é um problema que requer solução ainda na educação básica e não apenas na ampliação de acesso ao ensino superior.

Diante desse cenário, podemos perceber a importância das políticas sociais no tocante à redução das desigualdades sociais, buscando promover a inclusão por meio da educação, uma vez que o Estado não o garante de forma direta. Essas políticas voltadas para a Educação Superior encontram respaldo legal na nossa CF/88 em seu artigo 206, inciso I, que dispõe que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade, bem como em seu artigo 208, inciso V, que preceitua ser dever do Estado promover o acesso aos níveis mais elevados do ensino.

Exemplo dessas políticas de inclusão e de ampliação do acesso ao ensino superior oferecidas pelo Estado por meio do MEC é o FIES³, programa criado em 2001 destinado a financiar o ensino superior de estudantes que não possuem recursos para arcar integralmente com os custos em instituições particulares. Para participar do programa, é preciso possuir matrícula ativa em curso superior em uma IES particular que tenha avaliação positiva no SINAES⁴. O aluno deve restituir o governo após o término do curso de graduação em períodos próprios.

Outro exemplo é o PROUNI⁵, programa criado em 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais de 50% em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Podem participar do programa, de acordo com o portal eletrônico MEC, os estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior e que atendam a pelo menos uma das seguintes condições: a) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; b) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; c) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola

³ Informação retirada do portal eletrônico do Ministério da Educação: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/09/2017.

⁴ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

⁵ Informação retirada do portal eletrônico do Ministério da Educação: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/09/2017.

privada; d) ser pessoa com deficiência; e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura (nesses casos não há requisitos de renda). Observação: Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio e, para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

O sistema UAB⁶ também se configura como um exemplo de política social de acesso à educação superior. Foi instituído em 2006 e é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. De acordo com o documento *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década (2011-2020)*⁷, esse sistema fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior e apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O REUNI⁸, fundado em 2007, também entra no rol dessas políticas sociais e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com esse programa, segundo o portal eletrônico do MEC, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. No âmbito público, ele promoveu a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* universitários, ao passo que deu estímulo à iniciativa privada, que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o PROUNI. Enfim, as ações desse programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de minimizar as desigualdades sociais no país.

⁶ O sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 10/09/2017.

⁷ Esta publicação é fruto da parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em: 18/09/2017.

⁸ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Outra política social capaz de reduzir as desigualdades e promover a inclusão pela educação é o Sistema de Cotas – Lei nº 12.711 de 2012, que destina, nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação – MEC, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse montante, ainda há divisão entre estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; estudantes com renda superior a 1,5 salário-mínimo e estudantes que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

Essa exemplificação de políticas públicas sociais de acesso à educação superior evidencia, na prática, o que vem sendo exposto e argumentado ao longo deste estudo: o acesso a uma educação de qualidade é um privilégio de poucos, é ponto de grande segregação diante das desigualdades sociais existentes. Essas políticas, portanto, se fazem necessárias porque não existe igualdade absoluta de oportunidades educacionais diante de um Estado omissivo que não garante aquilo que é posto em lei.

Nesse sentido, podemos observar que essas políticas públicas sociais não resolvem por si mesmas a segregação resultante da educação elitista do nosso país. Entretanto, elas têm ampliado o ingresso à educação superior às pessoas menos privilegiadas da sociedade, dando oportunidade a esses sujeitos de transformarem suas vidas por meio de uma educação de qualidade a qual não tiveram acesso anterior à Universidade. Diante disso, podemos afirmar que essas políticas possuem um caráter reparador, no sentido de contribuir para a redução das desigualdades sociais, promovendo a inclusão por meio da educação.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, PSICANÁLISE E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA

Os homens são pouco acessíveis a motivos racionais, são inteiramente governados por seus desejos instituais.
(FREUD, 1927)

Formação docente e atuação profissional

A aprendizagem é algo fundamental na vida do ser humano e deve ser construída e reconstruída na companhia de educadores capacitados e qualificados. Isso porque precisam ser profissionais com potencial para propiciar aos seus alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, suporte para que sejam capazes de aprender de forma significativa e dar sentido a sua formação, transformando suas realidades.

Diante disso, para que a educação cumpra seu valor social, tenha sentido e poder de transformação na vida das pessoas, é preciso investimento na formação dos professores, temática que envolve muitos dilemas, mas sempre presente nas instituições educativas, sendo assunto de muitos grupos de estudos. Essa demanda surge a partir da necessidade de melhoria da qualidade do ensino e, sobretudo, a fim de atender às exigências da sociedade atual.

Sendo assim, embora se fale muito em formação de professores nos dias de hoje, poucos são os discursos providos de uma visão que contemple o professor enquanto sujeito. Nóvoa (2009, p. 27) alega que “há momentos em que parece que todos dizem o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas”. Nessa perspectiva, o autor defende a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, a qual abarque não somente a formação de conteúdos, metodologias, mas, sobretudo, a formação pessoal, bem como os possíveis contextos em que esses profissionais atuarão.

Desse modo, precisamos nos perguntar sobre qual tipo de profissional docente está sendo formado, pois, como também expõe Nóvoa (1995, p. 24): “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar e formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação”.

Posto isto, podemos concluir que a formação docente não se restringe à conclusão de um curso de licenciatura por parte de uma pessoa interessada em ministrar aulas. Ser professor requer mais do que uma habilitação. É preciso uma formação inicial e continuada para que o futuro professor disponha de mecanismos a fim de que consiga “gerir” uma sala de aula e dar conta das diversas e complexas relações que permeiam esse espaço.

Essas assertivas nos remetem a uma atividade que não se constrói apenas na academia, mas, principalmente, na prática, tendo em vista que o professor se torna professor a partir do momento em que atua como tal. Por isso se faz tão importante e necessária a prática docente dentro da formação, pois, ao exercer a atividade educativa, o futuro professor precisa lançar mão de mecanismos para aprender a lidar com fatores e acontecimentos que fogem ao seu controle em seu ambiente de trabalho. Essa habilidade, por sua vez, só pode ser adquirida por meio da *práxis*, onde o professor se constrói.

Nesse sentido, Blanchard-Laville (2005) aponta que o professor precisa dedicar-se a educar os alunos enquanto sujeitos e, estando nessa condição, devem ser sujeitos vivos, sujeitos de desejo, pois, se há um sujeito *desejante*, este apresenta melhores chances de aprender e de conhecer. E o que seria um aprendiz *desejante de saber*? Seria alguém que assume suas buscas e tenta dar sentido as suas dúvidas diante de um vasto mundo. Portanto, para que esse professor enxergue seus alunos dessa maneira, é preciso que haja uma profissionalização efetiva e, ao mesmo tempo, um trabalho pessoal de reflexão, tendo em vista que:

Profissionalizar não significa erradicar, sufocar, controlar os elementos do cenário pessoal; ao contrário, o importante é reconhecê-los, acolhê-los em si, trabalhá-los, no sentido do trabalho psíquico, para que se tornem menos totalitários no espaço profissional. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, P. 262)

Assim, em sua formação, o professor deve aprender que a aprendizagem não se restringe aos aspectos de cognição, pois, segundo Freud (1933), a obtenção de conhecimentos depende da relação professor-aluno, relação esta que ganha destaque no período de latência da criança (FREUD, 1905), que se situa entre os cinco e onze anos, coincidindo com o ensino escolar formal. Isso ocorre, de acordo com o autor, porque os sentimentos que antes eram direcionados aos pais, passam a ser dirigidos aos professores. Nessa perspectiva, a partir desse envolvimento afetivo, os educadores podem se beneficiar dessa influência que lhes foi transferida pela criança para trabalhar melhor as questões acadêmicas dentro da sala de aula. Essa dinâmica Freud (1912) chamou de transferência e é um conceito importante para o professor, pois, por meio desse conhecimento, pode elucidar para si o porquê dos conflitos, das relações tempestuosas e afetivas das crianças.

Desse modo, para dar conta desses aspectos em sala de aula, o professor deve criar um ambiente favorável de aprendizagem, ou seja, deve respeitar seus alunos como sujeitos ativos e não vê-los como sujeitos passivos, depositários de conhecimentos. Deve reconhecer que, na sala de aula, há a emergência do inconsciente de todos ao mesmo tempo e que não poderá

controlar essas relações, apenas usará mecanismos para tornar essas relações mais suportáveis e toleráveis, o que Blanchard-Laville (2005) denominou de função continente do professor.

Diante disso, levando em consideração a afirmação de Nóvoa (2009, p. 38) de que o professor é uma pessoa e essa pessoa é o professor, ou seja, que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”, podemos afirmar que precisamos de uma formação que prepare professores para um trabalho sobre si próprios, de autorreflexão.

Psicanálise e a educação para a realidade

A Psicanálise é uma teoria que não se restringe à análise clínica. O próprio Freud, pai da teoria psicanalítica, adotou tal postura sobre a possibilidade de sua aplicação em outras áreas. Exemplo disso pode-se encontrar em *O interesse da Psicanálise para as ciências não psicológicas (1913)*. Nesse texto, o autor elenca diversas áreas do conhecimento de “aplicação” possível da Psicanálise, como as ciências da linguagem, a filosofia, a biologia, a sociologia e, também, a educação. Para efeito de clareza, não há uma *aplicação* da Psicanálise a nenhum campo de saber. O que há, na verdade, é uma apropriação da concepção de homem dessa teoria que pode enriquecer ou redimensionar os outros campos de conhecimento.

Sobre a área da educação, Freud (1913, p. 361) declara: “pode ser educador somente quem é capaz de desenvolver empatia pela alma infantil”. Isso porque, segundo ele, nós adultos não compreendemos as crianças porque queremos esquecer a nossa própria infância, ou melhor, a angústia que sentíamos, uma vez que idealizamos essa etapa de vida. Essa constatação pode, por exemplo, nos levar a entender a origem de alguns desgastes apontados por muitos professores ao não conseguirem lidar com seus alunos em sala de aula. Em outras palavras, cria-se uma imagem de aluno ideal, que nunca existiu nem existirá, e os alunos concretos que o educador tem diante de si tornam-se decepcionantes, principalmente, se forem deslocados, também, do ideal social/cultural, como são os alunos das camadas empobrecidas.

Em *Novas conferências introdutórias à Psicanálise (1933)*, Freud retoma sobre a importância de sua teoria no campo da educação, embora confesse não ter se ocupado muito dessa temática. Por ter deixado esse campo em aberto, muitos autores contemporâneos se desdobraram sobre esse tema e desenvolveram frentes tecendo considerações importantes entre a Psicanálise e a educação.

Um das tônicas desses estudos é a imprevisibilidade advinda do inconsciente, ou seja, sobre o impossível controle sobre nós mesmos e sobre os sujeitos a nossa volta. Isso porque,

como já posto neste presente estudo, o inconsciente é uma instância psíquica a qual desconhecemos, portanto, imprevisível e incontrolável.

Freud, em 1937, em seu escrito *Análise terminável e interminável*, aborda a existência de três ofícios impossíveis: curar, educar e governar. Essa afirmação abriu margens para várias considerações na área educacional. Nas palavras de Lajonquière (2009, p. 26) “trata-se de uma impossibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que os resultados serão insatisfatórios”. Insatisfatórios porque não é a finalidade da educação fazer da criança a imagem e semelhança do desejo do educador. Nesse sentido, o autor afirma, ainda, que essa impossibilidade está embutida em todo ato educativo.

Para Voltolini (2011), o “impossível” não resulta apenas do impraticável controle do professor sobre o que ele ensina, mas, sobretudo, do como o educando toma seu ensino e sua presença. Nessa perspectiva, qualquer conhecimento que uma pessoa recebe requer participação, consentimento para que seja efetivada a troca, ou seja, não há educação se não há diálogo entre o professor e aluno, pois o educador precisa saber como seu ensino impactou a aprendizagem do aprendiz. Dito de outro modo, o ato de ensinar, transmitir conhecimento, só é validado se houver uma escuta da fala daquele que aprende, por isso, a importância de uma transferência positiva entre professor e aluno.

A partir dessas considerações, podemos entender o ato educativo como impossível porque este existe mediante o uso da linguagem, de modo que o laço social se faça através da palavra. Nesse sentido, é impossível “coagir” o outro ao nosso modo de pensar, uma vez que a subjetividade do ouvinte faz uma apropriação do que é dito de forma singular. Ou seja, não só não temos controle absoluto sobre o que falamos – não nos conhecemos inteiramente –, como, também, não temos nenhum controle sobre como o outro internaliza nosso discurso.

À vista disso, “qualquer intenção de maestria é impossível simplesmente porque falamos e, em nossa fala, estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona e que fala através de nós” (VOLTOLINI, 2011, P. 36). Sendo assim, podemos inferir que as incertezas da linguagem afetam a realidade da sala de aula e, em muitos, causam o mal-estar docente, uma vez que:

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da

sexualidade; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente. (PEREIRA, 2013, P. 486-487)

Essas angústias vividas pelos professores nos revelam que a impossibilidade está envolta em relações de poder e em desilusões pela incompletude dos sujeitos. Todavia, impossibilidade não significa impotência e, embora tenha as suas particularidades, a docência é uma profissão como outra qualquer. Ou seja, não há completude e perfeição em nenhuma ocupação profissional. Nessa perspectiva, as queixas dos docentes, muitas vezes, decorrem dessa idealização sobre outras profissões, sendo que, para nenhuma, há receitas prontas e efetivas nem tampouco garantias de bem-estar.

Diante dessa realidade, podemos afirmar sobre a importância de uma formação pessoal que ocorra dentro da profissão, que seja de autorreflexão, como já apontamos aqui. Isso porque, conforme alega Blanchard-Laville (2005, p. 316), a formação docente é um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, o qual abre e impele ao desenvolvimento e à mudança, pois, assim, “os professores podem ser ajudados, tal como eles mesmos poderão ajudar os alunos a transformar suas fraquezas em recursos”.

Desse modo, os “educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas” (PEREIRA, 2013, P. 489). Em outras palavras, os professores aprendem a lidar com a imprevisibilidade a partir das experiências advindas daquilo que não controla.

Outro ponto ao tratarmos das interlocuções entre a Psicanálise e a educação é a necessidade de deslocar o termo “Pedagogia” para “educação”. Isso porque, tanto Millot (1987) quanto Voltolini (2011), afirmam que não é possível a “aplicação” ou contribuição da Psicanálise à Pedagogia. Vejamos o porquê: Para Voltolini (2011, p. 10), “não existe uma Pedagogia psicanalítica porque a posição da Psicanálise no campo educativo é a de desmontar a Pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação”. Isso porque a Pedagogia, de forma geral, aposta em fórmulas, procedimentos e métodos para que haja controle do processo de ensino-aprendizagem e a Psicanálise afirma que esses objetivos são meras ilusões.

A teoria psicanalítica ensina, também, que essa forma controladora de conduzir a educação tem por finalidade atingir o “bem”, mas qual seria o *bem*? Adaptação social? Inserção na sociedade de consumo? Formação de cidadãos? Autonomia? Qualquer resposta a essas perguntas, de acordo com a Psicanálise, só pode ser respondida dentro do campo da imprevisibilidade, porque os educadores – pais e professores – não conseguem reproduzir em seus educandos seus próprios ideais ou desejos. Diante dessas considerações, portanto,

podemos afirmar que a Psicanálise é importante para a atuação dos professores porque abre o campo da educação para possibilidades e não se aplica a discursos fechados sobre o que ela seria.

A educação deve ser orientada para a realidade, nos diz Freud (1927, p. 289) ao afirmar que o ato educativo deveria se opor às religiões. Podemos complementar: opor-se a todas instituições e organizações de cunho dogmático. Isso porque, segundo o autor, “se alguém chegou a aceitar todos os absurdos que as doutrinas religiosas lhe apresentam, sem críticas e sem enxergar, inclusive, as contradições entre elas, não devemos nos espantar com sua fraqueza de intelecto”. É nesse sentido que a educação para a realidade se opõe à religião, uma vez que, de acordo com Lajonquière (2009), esta última prega uma educação de cunho moral hegemônico. Freud (1927), no entanto, sustenta que, ao se “libertar” da educação religiosa:

O ser humano se verá, então, numa situação difícil, terá de admitir seu completo desamparo, sua irrelevância na engrenagem do universo, já não será o coração da Criação o objeto da carinhosa atenção de uma Providência bondosa. Estará na mesma situação de um filho que deixou a casa do pai, que era aquecida e confortável. (P. 292)

Essa afirmação evidencia o fim do infantilismo, que coloca o sujeito na zona de conforto. Para Freud, a liberdade de pensamento decorre da superação dessa posição. Afinal, o ser humano não pode permanecer criança por toda a vida, “tem de finalmente sair ao encontro da ‘vida hostil’” (FREUD, 1927, P. 292). Esse processo, portanto, o autor chamou de educação para a realidade.

Diante disso, Speller (2004, p. 86) afirma que educar para a realidade é educar para e na castração, na impossibilidade da completude e nas possibilidades da incompletude, nos recursos do simbólico e do imaginário para tocar o real, para a brevidade do prazer e para a presença da incerteza, para o mal-estar da cultura, ou seja, “educar para que o humano se indague pelo desejo que anima seus atos, responsabilizando-se por eles, numa educação comprometida com a mudança e com a ética”.

Speller (2004) disserta que o complexo de Édipo está relacionado com o complexo de castração. Isso porque o primeiro refere-se ao conjunto de relações que a criança estabelece com as figuras parentais formando uma rede, em grande parte inconsciente, de representações e de afetos. Já o segundo provocará a interiorização da interdição aos dois desejos edipianos – incesto materno e assassinato do pai – e, assim, dará acesso à cultura pela identificação com a lei que regula o nosso desejo. Dessa forma, “com o Édipo e a castração, a criança ‘cai na real’ ou talvez fosse melhor dizer ‘cai na vida’, o que é nosso destino: viver buscando sentido”

(SPELLER, 2004, P. 29). Assim, a castração faz nascer o desejo ao nos tirar da posição de ser tudo para o outro, no caso, a mãe, que podemos criar nosso próprio percurso nesta vida.

Por fim, Millot (1987, p. 106) aponta que educar em vista da realidade não significa que a educação deve visar à adaptação do sujeito à realidade, mas, sim, ao reconhecimento dos desejos. Dessa forma, a autora afirma que “dizer não a um desejo é reconhecê-lo como dito, reconhecê-lo como desejo”. De outro modo, “educar para a realidade é sinônimo de educar com vistas a possibilitar o *reconhecimento* da impossível realidade do desejo” (LAJONQUIÈRE (2009, P. 152). Isso porque o homem é dividido entre a busca de seu bem-estar e o imperativo que o obriga a perseguir um desejo impossível (MILLOT, 1987).

Subjetivação política e inclusão pela igualdade

Subjetivação significa ato ou efeito de subjetivar, ou seja, subjetivação pode ser vista como o processo de tornar-se sujeito ou, de outra forma, a construção de si mesmo como sujeito por parte do indivíduo ou do grupo. Nesse sentido, subjetivação política, expressão concebida por Rancière (1992), refere-se ao postulado da igualdade como um enfrentamento permanente da injustiça. Em outras palavras, a subjetivação política concerne aos embates com o outro em busca do ideal de igualdade.

Diante dessas definições, Castro (2008, p. 255) aponta que “o processo de subjetivação política pauta-se por experiências que levam os jovens a interrogarem-se sobre o que está inadequado e difícil na convivência humana ao seu redor”. Esse processo, por sua vez, tem o poder de colocar os jovens frente às contradições de sua época e no alcance de outros que possam ajudá-los a responder tais questões e a agir frente a elas, desconstruindo paradigmas no intuito de minimizar as diferenças causadas por essas contradições. Nessa perspectiva:

O processo de subjetivação política não deve ser visto como uma aprendizagem de capacidades sociais e cognitivas que visam o eficiente estabelecimento de acordos e o manejo dos conflitos. Não se trata de uma “capacitação” em que o indivíduo adquire atitudes para viver melhor com os outros. Referimo-nos ao processo em que os sujeitos se dispõem a serem afetados por situações, nem sempre previsíveis, da convivência, dele esperando um sentido para as suas experiências e uma forma de as poderem comunicar aos outros. (CASTRO & MATTOS, 2009, P. 791)

Essa afirmação evidencia que a subjetivação política é um processo complexo que não tem a ver com a capacidade dos sujeitos de resolverem conflitos (tamponando as injustiças) e conviverem de forma melhor, mas, sim, com a sensibilidade desses sujeitos de se deixarem ser afetados por situações diversificadas, agradáveis ou não, buscando um sentido para suas

vivências e uma forma de as compartilharem com o outro, no intuito de minimizar as desigualdades frente às contradições sociais.

Posto isso, Castro e Mattos (2009, p. 791) afirmam, ainda, que “deixar-se afetar gera deslocamentos internos ao eu – tensões – que podem constituir-se como dispositivo de autoconhecimento e de conhecimento dos outros”. Desse modo, as identificações coletivas construídas em virtude de causas e objetivos a serem descobertos e compartilhados em meio aos conflitos e choques das vontades individuais constituem uma parte fundamental desse processo de subjetivação dos sujeitos, que ocorre em todos os espaços.

Nessa direção, Legnani e Almeida (2015, p. 5) levantam a importância de se compreender como se dão esses processos de subjetivação política nas escolas, tendo em vista que na educação escolar há o encontro inevitável com o diferente, com a alteridade. Esse contexto de diferenças gera impasses, conflitos e contradições, que, por vezes, são ignorados ou exterminados pelos professores. Isso ocorre porque, segundo as autoras, esses processos implicam conflitualidade, sendo entendida pelos docentes como resultante de uma “falha da autoridade escolar, de planejamento e controle e, por conseguinte, considerados como prejudicial à aprendizagem e ao ajustamento social”.

As autoras também destacam que o neoliberalismo veicula a ideia de que a realidade está pronta e acabada e que os sujeitos não têm o poder de transformar a sociedade. Todavia, levando em consideração o que aqui já foi posto sobre a impossibilidade da educação em relação à satisfação plena do desejo dos sujeitos que ensinam e aprendem, “o ato educativo deve visar, também, à transformação da realidade social, posto que, tal como o desejo, ela é, seguramente, não pronta, incompleta e inacabada” (LEGNANI, ALMEIDA & BELEZA, 2016, P. 37).

Nessa perspectiva, Freire (1979) afirma que, diante das limitações e possibilidades da educação, surge um pensamento pedagógico que pode levar o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, no intuito de se perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Cabe ressaltar, portanto, que o autor não separa a dimensão pedagógica da dimensão política da educação porque reconhece que educar é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

Diante dessa realidade, Legnani, Almeida e Beleza (2016) apontam que, para que ocorram mudanças, é preciso que haja disposição para os embates políticos e capacidade de conduzi-los dentro do campo do possível e, assim, aceitar o caráter da falta de certezas da

experiência em prol da transformação, falta que não é tomada como uma falha, mas como o cerne do que é a própria política e a educação, afinal, é a falta que nos faz mover.

A subjetivação política, portanto, segundo Rancière (1992), consiste na formação de um eu, não como um si mesmo, mas como uma relação de um si para um outro, na qual o que está em jogo é uma disputa sobre a igualdade, produzindo contestações sobre a ordem identitária vigente. Nesse sentido:

A subjetivação política relaciona-se, portanto, na experiência individual, com as vicissitudes do campo identificatório, ou seja, de como acontecem e são resolvidas, na trajetória de cada um, as questões emergentes da relação entre o “eu” e o “outro” vistas sob a égide da emancipação. No caso das crianças e dos jovens, por exemplo, tal processo estaria em curso nas situações em que lhes é requerido que ajam em conjunto com os outros, vivendo, trabalhando e relacionando-se com os demais na produção de um mundo em comum ou quando irrompem questões referentes à justiça, à igualdade e ao que vai mal, cuja resolução é feita sem recurso ao poder dos adultos ou à normatividade vigente. (CASTRO & MATTOS, 2009, P. 792).

A partir dessa afirmação, podemos inferir que a subjetivação política pode ser vista como um mecanismo importantíssimo no processo de transformação social dentro das escolas e na formação docente, uma vez que, a partir das experiências individuais dos sujeitos em consonância com as vivências dos outros, podem surgir produções que ultrapassem as barreiras das desigualdades, capazes de promover a diminuição da exclusão de pessoas socioeconomicamente vulneráveis no ambiente escolar.

Na obra *O futuro de uma ilusão*, Freud (1927) aponta que o ser humano vive o paradoxo de que sozinho ele não sobrevive. Diante disso, o autor afirma que foi o homem quem criou a civilização quando decidiu juntar-se aos outros para melhor dominar a natureza a fim de que o trabalho rendesse mais. Todavia, não suporta o que ele mesmo criou – a civilização, a família e o Estado – e sofre com essa criação. Isso porque, segundo Freud (1927, p. 246), por um lado, “a natureza não exigia de nós nenhuma restrição dos instintos, permitia-se nos fazer tudo” e, por outro, “ela tem sua maneira particularmente eficaz de nos restringir, ela nos mata de modo frio, cruel e inabalável”.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o homem quis dominar a natureza porque ela o ameaçava, sente falta da época em que se podia fazer de tudo, da satisfação plena. É esse paradoxo, portanto, que regula as relações entre as pessoas e nos prova que não é possível vivermos uma felicidade permanente. Isso porque Freud (1930, p. 34) alega que, “do mesmo modo que a satisfação de instintos é felicidade, torna-se causa de muito sofrer se o mundo exterior nos deixa à míngua, recusando-se a nos saciar as carências”. Diante dessas passagens,

o autor evidencia que não há harmonia entre os sujeitos e a sociedade porque precisamos de regras para convivermos e isso requer renúncia aos nossos próprios desejos.

A partir dessas considerações acerca da impossibilidade de felicidade e satisfação plenas, podemos inferir que, na contemporaneidade, o sujeito humano vê seu empreendimento sem sucesso algum de buscar apoio em seus pares na civilização para se ver livre de sua condição de desamparo. Como já foi dito, o contexto neoliberal é competitivo e individualista e nele cada um se vê sozinho para ganhar a própria vida. No entanto, apesar da nossa fragilidade estrutural como sujeitos humanos, a união com os pares não precisa ser somente para suportar a realidade, mas, sobretudo, para transformá-la, pois esta sim é passível de transformação; caso não fosse, obviamente, ainda viveríamos em cavernas.

Para tanto, faz-se necessário um modo de subjetivação política particular. Ou seja, que não negue as diferenças e os embates em torno do ideário da igualdade, mas que a igualdade estrutural que nos marca como sujeitos humanos seja pensada e levada a cabo ao encontro com o outro. É a partir da igualdade das realidades da morte e do nosso desamparo que diante delas podemos pensar nossa condição humana. É desse lugar que podemos realmente adentrar no campo da alteridade e da inclusão do outro *diferente*, mas igual e semelhante. Isto é, trata-se de um “estranho familiar” que não mais amedronta (LEGNANI & ALMEIDA, 2015).

Dessa forma, enquanto sujeitos faltantes e desamparados, somos todos iguais, uma vez que, independentemente de nossa condição socioeconômica, estamos sempre em busca de nossas satisfações, nos frustrando por nossa incompletude e indo em direção a caminhos totalmente incertos. Essa dialética entre igualdade e diferença, vinda da Psicanálise, não nega o sujeito e sua incompletude, os embates, os conflitos e se dá deslocada do campo do ideal. Entendemos esses processos de reflexões como fundamentais na formação do professor.

Por fim, podemos sintetizar os eixos teóricos que discutimos aqui da seguinte forma:

- A Pedagogia visa, sobretudo, métodos para que uma educação do ideal do professor prevaleça;

- A Pedagogia não questiona a finalidade da educação e tende a tomá-la como adaptação social, a qual, em nosso contexto, seria a inserção no mercado de trabalho e no mundo do consumo;

- Diante das diferenças socioeconômicas dos alunos das camadas empobrecidas, muitos educadores frustram-se porque sabem que nem todos os alunos conseguirão atingir esse ideal educativo pedagógico estabelecido pela Pedagogia;

- A subjetivação política visa um questionamento desse ideal na formação docente para que a transformação social seja possível. É uma aposta, pois não se tem controle sobre os efeitos do ato educativo;

- A condição humana posta por Freud mostra-nos que somos diferentes como sujeitos e, ao mesmo tempo, absolutamente iguais na ausência de controle sobre nós mesmos, inclusive a falta de controle sobre nossa própria morte. Por isso, nossa marca humana é o desamparo;

- Aceitar nossa fragilidade estrutural e que a realidade é transformável, mas que nunca atingirá o ideal, nos possibilita refletir sobre uma inclusão efetiva nas escolas. Inclusão em que nos vemos *iguais* – pelo desamparo humano – e *diferentes* do outro – pela singularidade de cada um –, condição que nos leva ao diálogo sem relações autoritárias e dogmáticas de poder dentro de uma horizontalidade na qual o professor transforma a si próprio e se transforma no coletivo junto aos seus pares e alunos;

- A autorreflexão e o movimento de transformação social nas escolas são antídotos contra o mal-estar docente.

CAPÍTULO IV – O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa teve por objetivo refletir, a partir de uma abordagem qualitativa à luz de uma leitura psicanalítica, se a formação em nível superior em Pedagogia da Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar, quando estes se tornarem professores, a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica.

A abordagem de pesquisa e o aporte teórico

A fim de dar conta do objetivo deste estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa. Para justificar essa escolha, se faz necessário trazer à tona algumas indagações acerca desse tipo de pesquisa. A primeira delas é sobre a própria função da pesquisa qualitativa, que, segundo Demo (1998), é perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, às quais damos o nome de qualidade. Nesse sentido, a próxima indagação se refere à indefinição desse termo qualidade. É preciso que nos questionemos sobre o que é qualitativo a fim de não nos atermos apenas a uma dimensão contrária ao quantitativo, afinal:

Não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual. (DEMO, 1998, P. 92)

Em outras palavras, o autor evidencia que todo fenômeno que envolva o homem não é puramente quantitativo ou puramente qualitativo em razão dele ter como elemento sua historicidade, possuindo, assim, a dimensão material, temporal e espacial. Dessa forma, o enfoque qualitativo, segundo Demo (1998), dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos, também, quantitativos e vice-versa. Portanto, a abordagem qualitativa aqui se refere ao olhar que é lançado ao problema de pesquisa, a forma de analisar e interpretar os dados construídos.

Nesse sentido, ao lançar esse olhar sobre o problema, Deslauriers e Kérisit (2010) defendem que a pesquisa qualitativa evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava. Pelo contrário, pois, na abordagem

qualitativa, a teoria é vista como um mapa marítimo, podendo-se calcular rotas e não como uma via férrea, rígida.

Richardson e Colaboradores (1989) apontam que a abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Isso porque ela nos dá a oportunidade de analisar as informações de forma não quantificáveis, não com foco na explicação, mas, sim, na compreensão dos fenômenos, porque é centrada no específico, no individual, permitindo-nos adentrar na subjetividade do problema em questão, uma vez que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON & COLARBORADORES, 1989, P. 39)

Diante dessa explicação prática, abarcando quais situações a metodologia qualitativa pode ser aplicada, podemos perceber a forte presença do homem nos processos analisados à luz dela. Posto isso, agora se fazem necessários alguns esclarecimentos acerca da visão de homem que foi adotada nesta pesquisa, tendo em vista que ela será embasada pelo aporte teórico da Psicanálise – teoria que traz uma abordagem de homem diferente das abordagens tradicionais.

Primeiramente, uma breve explicação sobre o termo indivíduo, apresentado por Richardson e Colaboradores (1989), que significa não *dividual*, indiviso, ou seja, significa homem indivisível. Esse conceito, portanto, tem um desencontro com que defende a Psicanálise, uma vez que, segundo Roudinesco e Plon (1998), para a teoria psicanalítica, o conceito de homem passa da noção lógica para o âmbito do sujeito da clivagem, isto é, o homem passa de sujeito da consciência para sujeito do inconsciente. Nesse sentido, há a “transformação” do indivíduo – homem indivisível – para o sujeito dividido – em consciente e inconsciente.

A partir dessa visão de homem como sujeito dividido, encontramos o conceito que é o carro chefe da teoria psicanalítica: o inconsciente. Freud (1915, p. 101) afirma que a suposição desse conceito é necessária e legítima, uma vez que possuímos várias provas de sua existência. Isso “porque os dados da consciência têm muitas lacunas; tanto em pessoas sadias como em doentes verificam-se com frequência atos psíquicos que pressupõem, para sua explicação, outros atos dos quais a consciência não dá testemunho”.

É a partir da existência do inconsciente que nos deparamos com aquilo que temos abordado ao longo desta pesquisa, a imprevisibilidade: pouco podemos prever, portanto, pouco podemos controlar. Essa é a grande sacada da Psicanálise, é justamente por termos consciência de que não temos controle sobre nada nem ninguém é que podemos compreender melhor o que se passa com o outro. Isso porque, nessa perspectiva, somos todos iguais, somos todos seres faltantes, uma vez que estamos em total desespero diante da morte.

Plastino (2001) afirma que a Psicanálise representa uma importante vertente dos saberes sobre o homem, tornando-se, assim, num instrumento teórico que não é possível ignorar no processo de transformação paradigmática, pois, ao afirmar a existência da realidade psíquica e seu caráter inconsciente, Freud subverteu as concepções do paradigma moderno sobre o homem, o conhecimento e o ser. Dessa forma, a partir dos saberes produzidos pela teoria psicanalítica, surge uma nova perspectiva ontológica e epistemológica, tendo em vista que:

Na questão central das relações entre o ser humano e a natureza, a obra freudiana também se afasta decididamente do paradigma da modernidade, que rejeita tanto a perspectiva da redução – que concebe o homem como inteiramente inserido na natureza – quanto a da disjunção – que o pensa como puro produto da cultura –, postulando, em vez desses extremos, a existência de uma relação complexa. (PLASTINO, 2001, P. 15)

Nesse sentido, ao articular as duas concepções, a teoria freudiana constrói uma concepção complexa do fenômeno humano e da vida social, uma vez que não visualiza o homem e a natureza de forma dicotômica. Diante disso, podemos observar que a Psicanálise teve grande importância nos processos de transformação paradigmática acerca do homem, do conhecimento e do ser ao afirmar a existência da realidade psíquica e seu caráter inconsciente.

Sendo a Psicanálise uma teoria que se debruça sobre a complexidade do homem em meio à sociedade, não pode ser uma teoria que restrinja à atuação clínica, como já foi apontado aqui nesta pesquisa. Nesse sentido, Mezan (1995, p. 127) afirma que “a Psicanálise é uma ciência como outras, um corpo de conhecimento coerente e subsistente por si mesmo, passível de ‘aplicação’ em territórios estranhos àqueles em que se formaram seus conceitos”. Ou seja, desvendando os processos inconscientes, a Psicanálise não teria por que se privar de demonstrar o funcionamento de tais processos em outros domínios da atividade humana (MEZAN, 1995).

Diante disso:

A Psicanálise extramuros ou em extensão diz respeito a uma abordagem, por via da ética e das concepções da Psicanálise, de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. (ROSA, 2004, P. 331)

Em outras palavras, a autora aponta que a psicanálise pode ser praticada em outros espaços em que haja a presença do homem, uma vez que suas relações são permeadas por fenômenos sociais e políticos. Essa realidade vai ao encontro das práticas de Freud, que fez uso recorrente da análise de fenômenos sociais para compreender processos individuais. Exemplo disso encontramos em seus escritos *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921), no qual discute a inserção do sujeito na cena social; e *Mal estar na civilização* (1930), em que busca relacionar a constituição psíquica e formas de enlaçamentos sociais.

Rosa e Domingues (2010, p. 183) afirmam que “a Psicanálise porta uma dimensão própria de sujeito e de objeto, a qual constitui o seu método específico de pesquisar e em que o desejo do pesquisador faz parte da investigação e o objeto da pesquisa não é dado a priori, mas sim produzido na e pela investigação”. Ou seja, segundo a autora, pautada pela dimensão do enunciado e da enunciação do discurso, a pesquisa psicanalítica produz conhecimento interceptando a transmissão de dogmas e de idealizações, mediante o conhecimento de uma série de contextos e histórias, acrescido de articulações fora da história oficial. Portanto, mais do que pelo tema e lugar, a pesquisa em Psicanálise se define pela maneira de formular as questões.

Diante do que foi elucidado acerca da complexidade da Psicanálise e sua possível aplicação a outros espaços, além do interesse pessoal da pesquisadora, essa foi a teoria escolhida para dar suporte e subsidiar a análise dos dados construídos ao longo desta pesquisa.

Delineamentos e trajetória da pesquisa

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira, realizada ao longo do segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, diz respeito ao levantamento e análise de dados acerca da quantidade de matrículas efetivadas em cursos de graduação do ano de 2000 a 2016; e a segunda etapa, concretizada no primeiro e segundo semestres de 2017, referente às entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes participantes da assistência estudantil da UnB, bem como suas análises.

A primeira etapa deste estudo ocorreu por meio de uma pesquisa documental efetuada por meio do Censo de Educação Superior realizado pelo INEP, disponível no portal eletrônico do MEC. A segunda foi executada durante os atendimentos pedagógicos realizados na Diretoria de Desenvolvimento Social.

Sujeitos e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes graduandos em Pedagogia pela Universidade de Brasília participantes da Assistência Estudantil⁹. A escolha desses sujeitos justifica-se devido ao fato deles possuírem perfil de vulnerabilidade socioeconômica, fato que possibilitou uma maior riqueza na construção dos dados, tendo em vista que esta pesquisa tem como foco a formação de professores e a redução da exclusão social.

Para serem participantes da Assistência Estudantil, os estudantes se submeteram a uma avaliação socioeconômica, que se destina a estudantes regularmente matriculados em disciplinas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado)¹⁰. Essa avaliação leva em consideração, entre outros critérios, a faixa de renda, que não deve ultrapassar um salário mínimo e meio *per capita*.

Após essa avaliação, de acordo com o item 4 do Edital n. 01 – 2º/2017, os estudantes que estiverem dentro dos critérios estabelecidos, passam a ser perfil para concorrerem a vagas nos programas da Assistência Estudantil, a saber: a) Alimentação gratuita no Restaurante Universitário; b) Programa Moradia Estudantil; c) Programa Auxílio Socioeconômico; d) Programa Bolsa Permanência do MEC; e) Vale Livro; f) Acesso à Língua Estrangeira; g) Auxílio Emergencial.

Ao serem contemplados com os programas supracitados, os estudantes passam a ter acompanhamento pedagógico semestral, uma vez que o rendimento acadêmico é um dos critérios de permanência nos programas. Foram nesses atendimentos pedagógicos que eu, enquanto pesquisadora e pedagoga da DDS, realizei as entrevistas.

Foram escolhidos oito estudantes matriculados a partir do quinto semestre. Essa escolha foi realizada de forma “aleatória” entre os participantes dos programas da Assistência Estudantil. A condição imposta de semestre é atribuída em razão deles estarem cursando mais da metade do curso – que são oito semestres regulares – e terem adquirido conhecimento e experiência acadêmica para subsidiarem sua postura de como pretendem atuar como profissionais da educação. Esses estudantes, que estão prestes a concluir a licenciatura e adentrar no mercado de trabalho, são, portanto, o público alvo desse estudo.

⁹ A Assistência Estudantil é uma política social de permanência e diplomação para estudantes em vulnerabilidade social operacionalizada pela Diretoria de Desenvolvimento do Decanato de Assuntos Comunitários.

¹⁰ Fonte: Edital N. 01 – 2º/2017 (Avaliação Socioeconômica para acesso aos programas de Assistência Estudantil). Disponível em: <<http://www.unb2.unb.br/administracao/diretorias/dds/assistenciaestudantil/>>. Acesso em: 10/10/2017.

Procedimentos e dispositivos metodológicos

A fim de compreender a construção dos dados e fazer uma leitura deles à luz da teoria psicanalítica, foi escolhida a análise de conteúdo. Richardson e Colaboradores (1989), apontam que as definições de análise de conteúdo têm mudado através do tempo, à medida que se aperfeiçoa a técnica e se diversifica o campo de aplicação. Sendo assim, pode-se dizer que ela é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a uma diversidade de discursos ou:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, P. 39).

Essas definições de análise de conteúdo nos revelam sua aplicação às comunicações em seus mais diversos discursos. Nessa perspectiva, ela pode aplicar-se ao presente estudo, uma vez que possui como dados, como já foi posto aqui anteriormente, a análise de documentos e de entrevistas.

Os autores acima, Richardson e Colaboradores (1989) e Bardin (2011), afirmam que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas, quais sejam: objetividade, sistematização e inferência. A objetividade refere-se à explicitação das regras utilizadas em cada etapa, como quais categorias usar; a sistematização, à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com as regras estabelecidas; e, a inferência, à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdades.

Feitas essas considerações, partamos agora para os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que, segundo Deslauriers e Kérisit (2010), não são capazes de prever com precisão os resultados que a análise qualitativa produzirá, mas espera-se encontrar uma descrição do procedimento de análise.

Gil (2008) define método como caminho para se chegar a determinado fim e o método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Nesse sentido, devido ao desenvolvimento das pesquisas ao longo dos tempos, hoje contamos com uma diversidade de métodos, “que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir” (GIL, 2008, P. 8).

Nessa direção, levando-se em consideração essa diversidade de métodos existentes hoje, a fim de responder aos objetivos específicos, obedecendo cada etapa da pesquisa, escolhemos os seguintes dispositivos norteadores para a construção dos dados:

Pesquisa documental

Gil (2008) afirma que há dados que, embora se refiram a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, vídeos, entre outros. Nesse sentido, para concretização da primeira etapa desta pesquisa, foi realizado um levantamento de dados, que teve por objetivo pesquisar quantos estudantes foram matriculados em cursos de graduação do ano de 2000 a 2016. Esse levantamento ocorreu por meio de uma pesquisa documental feita no Censo de Educação Superior constando das Sinopses Estatísticas da Educação Superior realizadas pelo INEP, disponível no portal eletrônico do MEC.

Entrevista semiestruturada

De acordo com Gil (2008), a entrevista é uma técnica na qual o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, no intuito de obter dados que interessem à investigação. Diante disso, podemos afirmar que a entrevista é uma forma de interação social, pois, conforme afirmam Richardson e Colaboradores (1989), ela permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, sendo um modo de comunicação cuja determinada informação é transmitida de um sujeito a outro.

Os autores supracitados relatam que há várias técnicas de entrevistas. A escolhida para a segunda etapa de construção de dados desta pesquisa foi a conceituada por Gil (2008) como entrevista por pautas ou, em outras palavras, entrevista semiestruturada ou, ainda, semirígida. Essa técnica é assim definida por apresentar certo grau de estruturação, tendo em vista que:

Se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. (GIL, 2008, P. 112)

A partir dessa conceituação, para realização das entrevistas, construímos um roteiro com eixos norteadores¹¹ que guiaram as perguntas para a obtenção de dados deste estudo, bem como

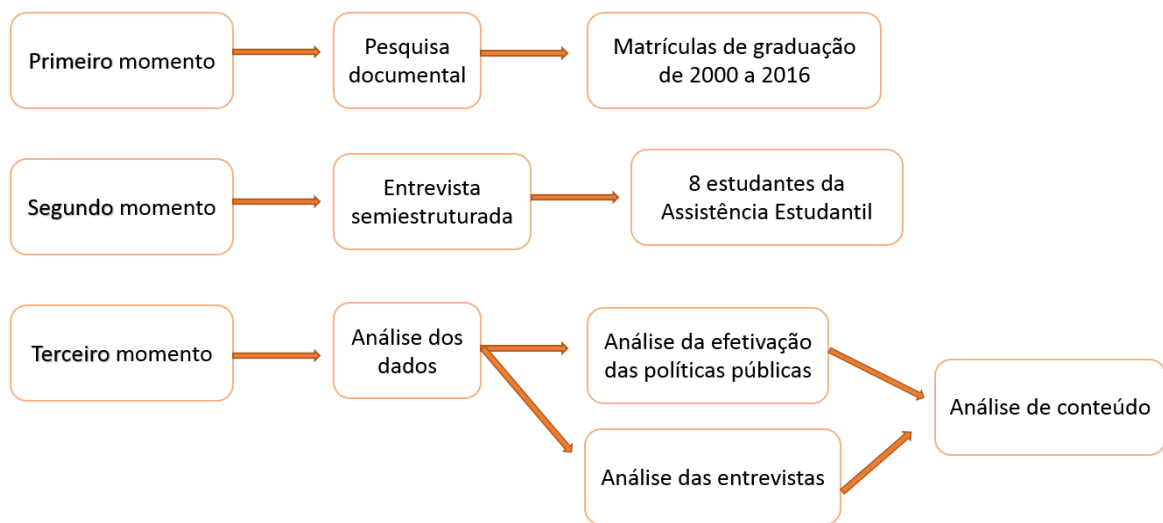
¹¹ Roteiro norteador de entrevista presente no Apêndice A.

para sua melhor análise. Sob o título “*Formação de professores na Universidade de Brasília*”, foi formulado em quatro eixos: 1) apresentação inicial, contendo as informações pessoais dos estudantes; 2) percurso escolar, com dados sobre a escolarização; 3) formação superior, constando experiências acadêmicas; e 4) pretensão de atuação profissional, abarcando questionamentos acerca do mercado de trabalho.

Além disso, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido¹² acerca da finalidade da pesquisa, expondo sobre o sigilo da identidade dos participantes, seu uso exclusivo para fins de estudos e permissão para gravação após a assinatura do termo. Diante disso, as entrevistas foram realizadas de forma presencial e gravadas em áudio para posterior transcrição.

Para melhor visualização da escolha dos procedimentos, conforme cada etapa deste estudo, segue o fluxograma:

Quadro 1 – Fluxograma do percurso metodológico



¹² Termo de consentimento livre e esclarecido presente no Apêndice B.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

Se quiseres poder suportar a vida, fica pronto para aceitar a morte.
(FREUD, 1905)

Como explicitado no capítulo IV, referente ao percurso metodológico proposto para esta pesquisa, adotamos a análise de conteúdo para interpretação e tratamento dos dados aqui construídos através da abordagem qualitativa à luz dos pressupostos da Psicanálise. Dessa forma, entende-se por análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens" (BARDIN, 2011, P. 50).

Essa técnica, portanto, propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências a partir de um conjunto de técnicas preestabelecidas. Nesse sentido, Bardin (2011, p. 123) aponta que "as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Em relação à pré análise, Bardin (2011, p. 123) afirma que "esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final". Sendo assim, essa fase é destinada a sistematizar as ideias iniciais propostas pelo referencial teórico abordado e estabelecer critérios para a interpretação e discussão dos dados construídos a partir da pesquisa de campo. Esse estágio da presente pesquisa, portanto, compreende a leitura geral do material eleito para análise, bem como a transcrição das entrevistas e a organização dos dados estatísticos coletados.

A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Ou seja, "esta fase, longa e fastidiosa, consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 2011, P. 129). Diante disso, retomamos os objetivos propostos e criamos categorias para análise a partir dos dados estatísticos coletados e da fala dos sujeitos extraídas das entrevistas.

A última fase da análise de conteúdo, composta pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado e produzido – documentos e entrevistas, no caso da presente pesquisa. Nessa perspectiva, a análise comparativa é realizada por meio da justaposição das categorias preestabelecidas para cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes daqueles que foram concebidos como diferentes. Diante disso, podemos afirmar que tratar os dados de uma pesquisa significa codificá-lo, pois:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2011, P. 131)

Em outras palavras, a autora define a codificação como a transformação dos dados brutos da pesquisa para dados sistematicamente organizados e agregados em unidades, representativos das características do conteúdo. Desse modo, a partir de resultados significativos e fiéis, podemos propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, P. 129).

Sendo a Psicanálise uma teoria que não se restringe à análise clínica, como já foi aludido diversas vezes aqui neste trabalho, podemos aplicá-la na análise de conteúdo sob o viés da abordagem qualitativa. Isso porque nos permite mostrar uma perspectiva de uma dada realidade – aos olhos do inconsciente – cabendo, assim, uma leitura/interpretação psicanalítica, uma vez que, tanto a análise de conteúdo quanto a abordagem qualitativa remetem a experiências e vivências humanas. Diante disso, de acordo com Freud, a Psicanálise é o nome:

1) de um procedimento para a investigação de processos psíquicos que de outro modo são dificilmente acessíveis; 2) de um método de tratamento de distúrbios neuróticos, baseado nessa investigação; 3) de uma série de conhecimentos psicológicos adquiridos dessa forma, que gradualmente passam a constituir uma nova disciplina científica. (FREUD, 1923, P. 274)

De outro modo, o autor defende que a Psicanálise se desenvolve nesses três planos indissociáveis acima descritos. Nessa perspectiva, podemos depreender que o método de investigação dos processos psíquicos é interpretativo. Esse método, por sua vez, é sustentado pela associação livre do analisando por meio da transferência a partir da atenção uniformemente flutuante do analista (FREUD, 1923).

Freud (1923, p. 279) afirma que o procedimento da associação livre “tem início convidando-se o paciente a se pôr no lugar de um auto observador atento e desapassionado, a ler apenas a superfície de sua consciência, obrigando-se, por um lado, à completa sinceridade e, por outro lado, não omitindo nenhum pensamento que lhe ocorra”, mesmo que lhe seja desagradável, lhe pareça absurdo ou insignificante.

A atenção flutuante deve estar presente em todo processo de análise. Ela consiste em “evitar ao máximo a reflexão e a formação de expectativas conscientes, não pretende fixar especialmente na memória nada do que se ouve e, assim, apreender o inconsciente com seu próprio inconsciente” (FREUD, 1923, P. 280). De outro modo, ela é a contrapartida da associação livre, na qual consiste em não atribuir uma importância particular a nada daquilo que escutamos, sendo conveniente prestarmos a tudo a mesma atenção flutuante.

Rosa e Domingues (2010, p. 186) apontam que “a análise dos dados, na pesquisa psicanalítica, deve ser orientada pela escuta e transferência instrumentalizada do pesquisador em relação ao texto”. Nesse sentido, a escuta na clínica tem como base a teoria e a atenção à fala do analisando. Na pesquisa, o processo é semelhante, uma vez que se trabalha com a fala – áudio das entrevistas – e com o texto escrito – transcrição das entrevistas –, buscando identificar sentidos que trazem contribuição original para o problema de pesquisa norteador da investigação.

Para tratamento e discussão dos dados coletados e construídos ao longo desta pesquisa dividimos a análise em duas partes: na primeira, foi feita uma leitura minuciosa de todos os dados estatísticos coletados, bem como construídas tabelas e gráficos comparativos acerca da quantidade de matrículas em cursos de graduação efetivadas ao longo dos últimos dezesseis anos e delimitado o tipo de análise a ser feita; na segunda parte, houve a transcrição de todas as entrevistas realizadas, leitura atenciosa de todo o conteúdo transcrito e criação de categorias para análise. Nesse sentido, a partir da interpretação dos dados estatísticos, foi feita uma análise sobre a efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior. Logo em seguida, foram analisadas as entrevistas.

Análise da efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior

A ideologia é eterna como o inconsciente.
(ALTHUSSER, 1970)

Para análise das políticas públicas educacionais aqui estudadas, foi feito um recorte temporal de dezesseis anos datados do ano de 2000 ao ano de 2016, conforme descrito no percurso metodológico. Dessa forma, para fins de melhor compreensão e tratamento dos dados,

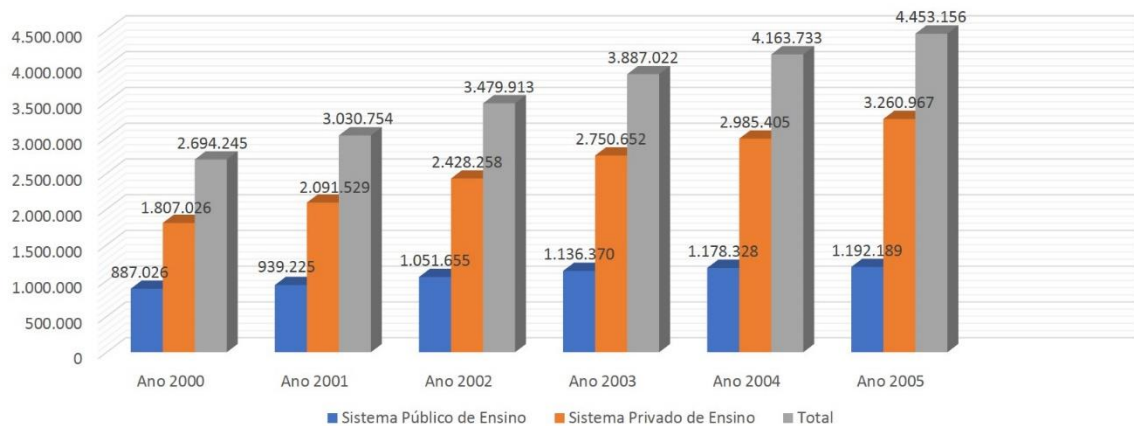
as políticas públicas aqui estudadas foram dispostas consoante sua atuação no tempo. Nesse sentido, foram analisados dois períodos temporais: anos 2000 a 2005, referentes aos programas FIES e PROUNI; e anos 2006 a 2016, voltados para o Sistema UAB e o REUNI.

Programas FIES e PROUNI

De acordo com o censo da Educação Superior realizado pelo INEP, no ano 2000 foi registrado o total de 2.694.245 matrículas em cursos de graduação presencial e, no ano 2005, 4.453.156¹³. Diante dessa informação, podemos observar que houve um crescimento de 1.871.871 matrículas durante esse período, ou seja, o número de alunos matriculados no ensino superior presencial se elevou em 65,28% em 5 anos consecutivos. É notório que essa realidade foi possível devido ao surgimento das políticas públicas sociais de acesso à educação superior no formato dos programas FIES e PROUNI. Para melhor visualização do crescimento de matrículas ao longo desses anos em decorrência dos programas supracitados, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 1

Censo de Educação Superior Presencial – Ano 2000 a 2005



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos 2000 a 2005 realizado pelo INEP.

Como podemos visualizar acima, em 2001, ano de implementação do FIES, tivemos o total de 3.030.754 alunos matriculados em cursos de graduação, número bem superior ao ano anterior a sua vigência. Após a efetivação do PROUNI, em 2005, esse número cresceu para 4.453.156, ou seja, houve um aumento significativo de matrículas registradas após a

¹³ Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso: 28/09/2017.

implementação desses programas. Em quatro anos o acesso ao ensino superior obteve um crescimento de 46,93%.

Outro ponto que não podemos deixar de mencionar é a relação do total de matrículas efetivadas com a divisão dos sistemas público e privado de ensino. No gráfico 1 podemos perceber que a educação pública se mantém quase linear enquanto que a privada sempre apresenta um crescimento elevado em todos os anos. Nessa perspectiva, em quatro anos de implementação desses programas, a educação privada obteve um salto de 80,46% de crescimento ao passo que a pública cresceu somente 34,40%. Diante dessa realidade, é notório que essas políticas públicas não contribuíram de forma positiva para o crescimento da educação pública e, sim, para o fortalecimento do sistema privado de ensino.

Desse modo, embora FIES e o PROUNI tenham cooperado para o aumento da oferta de vagas na educação superior como um todo, precisamos admitir que eles não foram capazes de democratizar o acesso a esse nível de ensino. Isso porque, segundo Gisi (2004), essas políticas educacionais para a educação superior, formuladas com base em orientações advindas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, buscam responder às exigências econômicas da sociedade.

Gisi (2004) afirma, ainda, que, além dessa vertente economicista assumida pelas reformas educacionais não favorecer o acesso à educação superior, ela esvazia o processo de formação ao enfatizar um ensino instrumental e imediatista. Diante dessa realidade, as pessoas socioeconomicamente vulneráveis continuam excluídas desse nível de ensino, tendo em vista que essas políticas se restringem às instituições privadas e não atendem aos alunos menos abastados da sociedade, uma vez que, para se beneficiar desses programas, é preciso apresentar renda para custear os estudos, seja para as situações de bolsas parciais, como o PROUNI, ou arcando com todo o custo ao concluir a graduação, no caso do FIES.

Esses programas, portanto, dizem respeito à oportunidade de acesso das camadas populares ao ensino superior privado. Nesse sentido, os argumentos de Gisi (2004) vêm a calhar com o posicionamento de Cury (2005) ao apontar que essas políticas públicas de acesso ao ensino superior, visando a inclusão social, tratam-se de medidas “compensatórias”, com intuito de equilibrar o acesso aos bens sociais, levando-se em consideração o princípio da igualdade na escolaridade, bem como na inserção profissional mais qualificada. Portanto, são políticas que têm o propósito de reparação daquilo que o Estado não conseguiu suprir, conforme é assegurado em lei: igualdade de oportunidade escolar gratuita a todos.

Diante disso, esses programas podem ser considerados exemplos práticos dos valores neoliberais embutidos na educação, pois, ao mesmo tempo em que o Estado *oferta* às pessoas

com menos recursos financeiros o acesso à educação superior por meio dessas políticas públicas, aquece a economia pela contrapartida financeira delas, além, é claro, de oferecer uma educação a fim de suprir as necessidades do mercado.

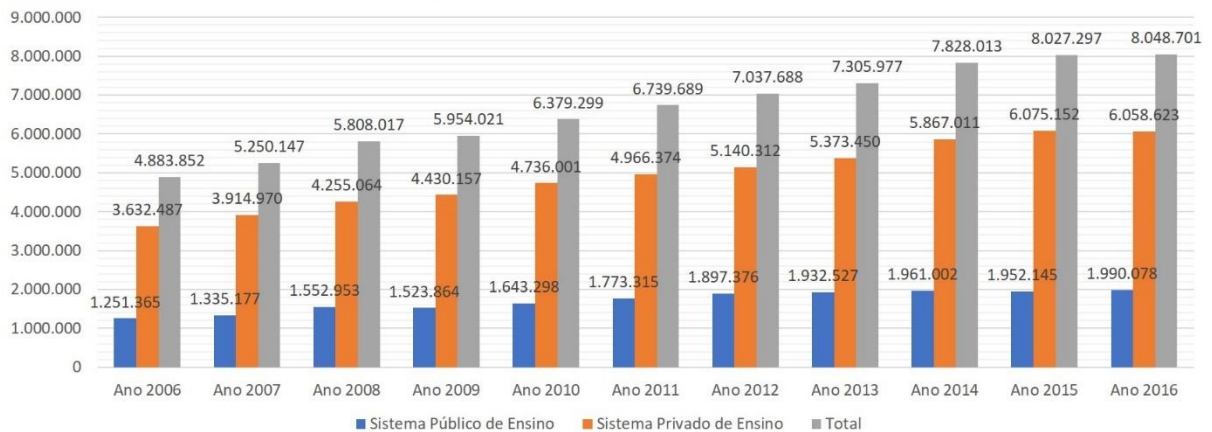
Essas políticas públicas, portanto, trazem uma falsa noção de democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que contribui para a manutenção do modelo privatizante do sistema de ensino traçado no passado, que legitima a distinção dos estudantes conforme sua classe social, ou seja, contribuem para a manutenção da estratificação existente na sociedade.

Sistema UAB, Programa REUNI e Lei de Cotas

Nos últimos dez anos houve uma grande mudança e reestruturação da educação superior no país. Graças a essa mudança, o número de estudantes matriculados em cursos de graduação tanto na modalidade presencial como a distância aumentou de 4.883.852, em 2006, para 8.048.701, em 2016. Nesse período de tempo ocorreu um aumento de 3.164.849 matrículas realizadas nesse seguimento de ensino, ou seja, o acesso ao ensino superior cresceu 64,80% na última década, conforme consta no gráfico a seguir:

Gráfico 2

Censo de Educação Superior Presencial e a Distância – Ano 2006 a 2016



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos 2006 a 2016 realizado pelo INEP.

De acordo com as informações contidas no gráfico acima, podemos notar que a expansão de matrículas na educação superior se deu em conformidade com o surgimento de políticas públicas de acesso a esse nível de ensino, assim como nos anos anteriores aqui apresentados. A diferença é que somente nesse período de tempo – 2006 a 2016 – é que essas políticas foram direcionadas para o sistema público de ensino.

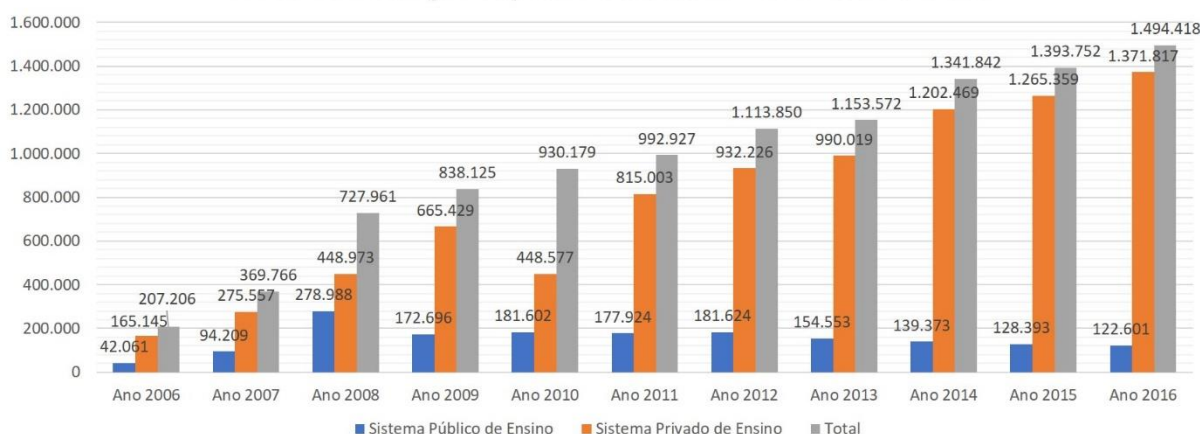
Em 2006, a partir da criação do Sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, o ensino superior obteve um grande salto de qualidade. Isso porque, de acordo com o artigo primeiro do Decreto n° 5.800, de junho de 2006¹⁴, esse sistema possui, entre outros objetivos: reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EAD.

A UAB pode ser considerada um tipo de política pública voltado para o sistema público de educação com intuito de contemplar o público socioeconomicamente vulnerável, uma vez que é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância¹⁵, para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação. Portanto, é um sistema que começa a contemplar quem não possui condições de frequentar um ensino de qualidade presencial pela sua dificuldade de acesso nem impõe contrapartida financeira a seus egressos.

De acordo com Censo de Educação Superior realizado pelo INEP, até 2005 – ano anterior à criação da UAB –, o número de matrículas em EAD chegou à casa dos 100 mil. Após a sua instituição, esse número passou a ter crescimento expressivo nos anos seguintes, chegando a marca de 1.494.418 matrículas registradas em EAD no ano de 2016, ou seja, a EAD cresceu 840,81% em dezesseis anos. Nesse sentido, o Sistema UAB poderia ser considerado um tipo de política pública social de acesso à educação superior eficiente, não fosse pelas informações constantes do gráfico a seguir:

Gráfico 3

Censo de Educação Superior a Distância – Ano 2006 a 2016



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior do ano de 2016 realizado pelo INEP.

¹⁴ Fonte: Portal eletrônico do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso: 01/10/2017.

¹⁵ Fonte: Portal eletrônico da fundação CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>. Acesso: 04/10/2017.

Como podemos observar, é discrepante a diferença de crescimento do sistema privado para o sistema público de educação. Ironicamente, desde a criação da UAB, a educação em EAD da iniciativa privada vem crescendo em um ritmo bastante acelerado, somando quase que o total de matrículas em todos esses anos. Nesse sentido, a educação pública vem apresentando um crescimento irrisório, melhor dizendo, vem apresentando queda na taxa de matrículas. Ou seja, a UAB é um sistema pouquíssimo (ou nada) eficiente no que diz respeito ao acesso a esse nível de ensino na modalidade a distância.

Essa realidade pode ter relação com a própria natureza desse sistema, que prioriza oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica¹⁶, uma vez que a meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de professores do Ministério da Educação¹⁷. Nessa perspectiva, a UAB tem como foco a oferta de cursos de licenciatura e não de grau bacharelado, ou seja, a nossa modalidade de educação a distância pública não tem a diversidade de cursos de graduação que o sistema privado de ensino oferece.

Nessa perspectiva, o Estado precisa melhorar sua oferta pública de cursos a distância para que as pessoas que estiveram em desvantagem na educação básica e não possuem recursos financeiros para frequentar o ensino presencial sejam contempladas nesse nível de ensino, ainda que de forma reparadora.

Em relação ao REUNI, de acordo com suas Diretrizes Gerais, esse programa tem por objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (P. 10)

A partir desse objetivo, que está presente no Decreto nº 6.096/2007, foram criadas as seguintes diretrizes: flexibilidade curricular, formação e apoio pedagógico aos docentes, mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, o REUNI possibilitou não apenas a expansão de vagas na educação superior por meio da criação de novos

¹⁶ Fonte: Artigo 1º do Decreto nº 5.800/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20/10/2017.

¹⁷ Fonte: Portal eletrônico da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em: 20/10/2017.

campi universitários, institutos federais, valorização docente e técnica, como, também, viabilizou a permanência universitária através dos programas de assistência estudantil.

Diante disso, podemos afirmar que o REUNI é uma política pública social não apenas de acesso ao ensino superior, como, também, de permanência. A partir desse programa, outras questões para além do acesso à educação superior tornaram-se pauta de discussão nesse âmbito, afinal, ele tem por objetivo não apenas o acesso, mas, também, à diplomação dos estudantes. Portanto, não fosse por essa política pública, o acesso à educação superior pública no nosso país seria praticamente inexistente, se comparado ao crescimento das instituições privadas de ensino superior ao longo da última década.

A Lei de Cotas – também é uma política importante no tocante à ampliação do acesso aos menos favorecidos socioeconomicamente ao ensino superior, assim como a recente forma de ingresso realizada pelo SISU/ENEM aceita pelas universidades públicas. Nesse sentido, após a implementação do Sistema de Cotas e o acesso pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio, pudemos perceber que ocorreu um movimento de miscigenação maior no contexto universitário. Podemos afirmar que houve uma mudança na “cara” da universidade. Isso porque mais estudantes advindos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas passaram a fazer parte do alunado universitário.

A educação superior e seu acesso para além dos últimos dezesseis anos

Diante dos dados apresentados nos gráficos e apontamentos aqui expostos, pudemos observar que, no decorrer dos últimos dezesseis anos, a educação superior passou por grandes mudanças, que acarretaram no crescimento da oferta de vagas em cursos de graduação e melhora na qualidade do ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que essa reestruturação do ensino superior público – ampliação do acesso e permanência – se deram por conta de muita luta por meio de movimentos em defesa da educação, uma série de políticas públicas pensadas, repensadas e aplicadas ao longo do tempo, como as políticas aqui estudadas.

Segundo Cury (2005), essas políticas públicas:

Têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas *includentes* corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. (P. 15)

Em outras palavras, o autor evidencia que essas políticas podem contribuir para a redução da desigualdade social, uma vez que se afirmam como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. Isso porque a situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas, portanto, “focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado” (CURY, 2005, P. 15).¹⁸

Embora essas políticas públicas sociais de acesso à educação superior tenham contribuído para que as pessoas socioeconomicamente vulneráveis tenham começado a adentrar nas universidades, fazendo com que o ensino superior no país tenha expandido seu acesso e permanência ao longo desses anos, é notório que a nossa educação precisa mudar o rumo de seu trajeto. É preciso superar o valor neoliberal embutido em toda sua ação a fim de que todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, possam ser educadas de forma igualitária para que não haja qualquer tipo de discriminação social com aluno vulnerável e que todos possuam melhores condições e oportunidades tanto no acesso, permanência e diplomação na universidade, bem como no mercado de trabalho.

Nesse sentido, podemos depreender que as políticas públicas não são suficientes para que essa realidade mude, pois, embora elas possibilitem um maior acesso aos estudantes vulneráveis socioeconomicamente, elas não contribuem por si mesmas para a inclusão social desses sujeitos. Isso porque, no contexto das universidades públicas, frequentemente, são inculcadas ideias de que os alunos ingressantes nesse sistema de ensino são iguais, que não importa sua forma de ingresso e que todos estão em pé de igualdade dentro da universidade.

Esse discurso “universitário” apenas reforça e favorece mecanismos que perenizam as desigualdades sociais, que conservam os ideais da cultura dominante dentro do espaço acadêmico, uma vez que parecem ignorar as diferenças culturais, escolares e econômicas dos sujeitos. Nesse sentido, esse discurso contribui para a manutenção dos traços de violência simbólica já sofridos na educação básica pelas camadas populares.

Nessa perspectiva, de forma oculta, esses discursos revelam, dentro da universidade, resquícios de um Aparelho Ideológico do Estado, uma vez que visam a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas (ALTHUSSER, 1980). Isso porque

¹⁸ A noção de política pública *includente* do autor está pautada pelo princípio Constitucional da *igualdade*, que se traduz em *isonomia*, que estabelece uma relação dialética entre a igualdade e a justiça, ou seja, constitui em tratar desigualmente os desiguais.

submete os sujeitos das camadas populares a uma ideologia que ignora suas diferenças socioeconômicas e os colocam em falso patamar de igualdade em relação aos estudantes mais privilegiados socialmente.

Diante dessa realidade, Cury (2002, p. 11) afirma que “é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo”. Assim, as políticas educacionais devem ser pautadas pelo princípio da igualdade a fim de promoverem uma escolarização na qual os estudantes possam obter os mesmos direitos sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade. Isso porque a situação educacional do país, em contraste com os benefícios que a educação propicia e, em contradição com os valores sustentados por uma legislação avançada, é ainda excludente (CURY, 2005).

Após a breve análise das políticas públicas aqui estudadas, pudemos perceber que antes da implementação da LDB/96 e, mais precisamente, antes de 2007, praticamente não existiam políticas ou programas que visassem a ampliação, o acesso e a permanência de estudantes oriundos das camadas populares na educação superior pública. Diante disso, embora tenhamos consciência de que essas políticas públicas não foram capazes de democratizar o acesso à educação superior, precisamos admitir que houve um começo, que começamos um processo de democratização, tendo em vista que isso é algo processual e, como tal, sofre retrocessos, como notamos nos últimos dois anos, nos quais houve uma queda no quantitativo de matrículas registradas na educação superior.

Análise das entrevistas

A palavra escapa ao que fala.
(SPELLER, 2004)

Após a leitura flutuante do conteúdo transcrito das entrevistas, fizemos a passagem dos dados brutos para dados organizados, isto é, organizamos todo o material para iniciarmos a análise. A primeira parte consiste numa breve apresentação dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, a partir do conteúdo presente nas entrevistas, organizamos as informações gerais dos estudantes no intuito de realizar uma breve apresentação deles. Segue a seguir um quadro síntese com essas informações:

Quadro 2

DADOS DEMOGRÁFICOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS								
INICIAIS	ED. BÁSICA	IDADE	RAÇA	INGRESSO	SISTEMA	ORIGEM	RESIDE	ASSISTÊNCIA
A.A.R	Pública	49	Parda	PDS	Universal	Januária - MG	São Sebastião - DF	PBP - MEC e RU
A.F.C	Pública	40	Preta	ENEM	Universal	Floriano - PI	Paranoá - DF	PBP - MEC e RU
D.O.S	Pública	22	Parda	ENEM	Universal	Taguatinga - DF	Recanto das Emas - DF	PBP - MEC e RU
K.P.S.J	Pública	23	Parda	Vestibular	Universal	Ceilândia - DF	Recanto das Emas - DF	PBP - MEC e RU
L.C.A	Pública	21	Parda	Vestibular	Universal	Taguatinga - DF	Ceilândia - DF	PBP - MEC e RU
L.S.J	Pública	21	Parda	Vestibular	Universal	São Domingues - GO	Valparaíso - GO	PBP - MEC e RU
L.S.T	Pública	20	Parda	PAS	Universal	Ceilândia - DF	Águas Lindas - GO	PBP - MEC e RU
M.N.M	Privada (bolsista)	30	Parda	Vestibular	Universal	Valparaíso - GO	Taguatinga - DF	PBP - MEC e RU

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima nos traz algumas informações relevantes sobre nossos sujeitos de pesquisa. Foram oito alunos entrevistados, sendo seis mulheres e dois homens. Possuem idade entre 20 e 49 anos, alguns são de origem fora do Distrito Federal e todos residem em regiões administrativas fora de Brasília. O ingresso na Universidade ocorreu por meio da Seleção de Portador de Diploma Superior, Vestibular Tradicional, Exame Nacional do Ensino Médio e Programa de Avaliação Seriada. Nenhum estudante se submeteu ao sistema de cotas no processo de seleção e todos são participantes da Assistência Estudantil, contemplados com os Programas Bolsa Permanência do MEC e Bolsa Alimentação.

Após essa breve apresentação inicial dos sujeitos deste estudo, avancemos agora para a análise de suas falas. Do conteúdo das entrevistas, partimos da codificação para a formulação das categorias de análise com temas-eixo, utilizando o referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral, ou seja, fizemos a passagem dos dados brutos para dados organizados. Em seguida, criamos unidades de registro com frases comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico a partir dos excertos de falas dos sujeitos contidas nas unidades de contexto, que são os recortes em parágrafos das respostas obtidas pelos sujeitos. Por fim, realizamos as inferências e interpretação, respaldadas pelo referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a formulação das categorias de análise segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza). Nesse sentido, vale esclarecer o que são as unidades aqui tratadas: a unidade de registro é a unidade de significação codificada e a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, isto é, são os fragmentos de texto

que englobam a unidade de registro, que contextualizam a unidade de registro no decurso da entrevista (BARDIN, 2011).

A primeira categoria criada para a análise das entrevistas intitula-se “*Pedagogia, uma escolha (in) consciente*” e refere-se ao porquê da escolha do curso e influências conscientes e/ou inconscientes dessa escolha; a segunda, “*A origem que envergonha*”, diz respeito às possíveis experiências de preconceito vivenciadas ao longo da educação básica e/ou na universidade; a terceira, “*O eu professor e o professor coletivo em formação*”, está relacionada às contradições entre teoria e prática da formação, a relação professor e aluno, ou seja, tem a ver com as possíveis experiências que contribuem para que os futuros professores se subjetivem politicamente; a quarta, “*O profissional do futuro*”, refere-se à pretensão de atuação profissional dos futuros pedagogos, se pretendem ser professores ou atuar em outros espaços além da sala de aula; e a quinta, “*Inclusão pela (des) igualdade*”, trata-se de como os futuros pedagogos se veem atuando com seus futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis.

Os nomes dos sujeitos entrevistados foram preservados em anonimato com suas iniciais e, para a exposição de suas narrativas, escolhemos pseudônimos literários para uma maior proximidade com os sujeitos e suas histórias de vida. Procuramos relacionar as características dos alunos entrevistados com personagens fictícios baseados em histórias reais da autora Tracy Chevalier, que escreve romances épicos, misturando ficção com grandes feitos da História, como revoluções, guerras, lutas sociais. Todos os personagens escolhidos são de origem familiar humilde e de grande presença em suas histórias. Essa escolha se deu pela paixão da pesquisadora pelos livros da autora americana e pelo encantamento de suas histórias bem elaboradas. Segue abaixo uma breve apresentação de nossos personagens entrevistados:

M.N.M – Nicolas Des Innocents, do livro “A dama e o unicórnio” (Século XV):

Nicolas é um artista encarregado de desenhar tapeçarias representando cenas de batalhas sangrentas para a Corte, todavia, consegue convencer seu patrono a mudar o tema original da obra para abordar aquilo que deseja: os cinco sentidos. Sedutor e malicioso, deseja não apenas concluir sua arte, mas, também, seduzir e conquistar a filha do dono da encomenda. M.N.M, com seu aparente jeitinho maroto, se assemelha a esse protagonista na medida em que deseja explorar todas as áreas que a Pedagogia possa oferecer e se aventura na informática, na gastronomia, aulas particulares, entre outras áreas.

A.F.C – Aliènor Chapelle, do livro “A dama e o unicórnio” (Século XV):

Alienor é uma moça simpática, bondosa e, acima de tudo, corajosa e trabalhadora. Começou a trabalhar muito cedo para contribuir no sustento da família. Aparentemente, A.F.C tem um pouquinho dessa personagem, precisou entrar no mundo do trabalho ainda muito jovem para ajudar sua família e demonstra ser uma pessoa bondosa, disposta a se doar por onde atuar profissionalmente.

L.S.J – Ella Turner, do livro “O azul da virgem” (Século XVI):

Após sonhos inquietantes e sem explicação acerca de seu passado, Ella passa a realizar uma busca incessante sobre seus antepassados, no intuito de entender o porquê de seus pesadelos e acaba descobrindo segredos incríveis e faz as pazes com seu presente. L.S.J se assemelha a essa personagem por não saber o porquê da escolha de sua profissão, todavia, busca meios em sua formação para apaziguar os dilemas de sua escolha e ser uma boa profissional.

L.S.T – William Blake, do livro “Viva chama” (Século XVII):

Da mesma forma que William, homem sério e poeta comprometido com as questões sociais decorrentes da Revolução Francesa, L.S.T, rapaz sério e rebuscado, aparenta ser um jovem implicado com as contradições de sua época e demonstra desejo de transformação social na educação.

K.P.S.J – Catharina Vermeer, do livro “Moça com brinco de pérola” (Século XVII):

Catharina é uma mulher forte, esposa de um pintor famoso e mãe de vários filhos. Com o passar do tempo, ela passa a perder a fé numa vida de felicidades dentro do casamento por ter um filho após o outro e o marido viver muito ocupado para ela. K.P.S.J um pouco se parece com essa personagem no sentido de perder um pouco a fé na profissão na qual está se formando, não vislumbra um caminho de felicidade dentro de sua atuação profissional.

A.A.R – Mary Anning, do livro “Seres incríveis” (século XIX):

Assim como Mary, menina dedicada e sonhadora, destinada a grandes feitos na história de sua época, mesmo diante de tantos preconceitos por sua condição de mulher no mundo do conhecimento científico dos homens, A.A.R se mostra como uma mulher sonhadora e disposta a buscar transformações em seu campo de atuação profissional, ainda que enfrente muitos preconceitos por conta de sua idade em seu ambiente de formação.

D.O.S – Honor Bright, do livro “A última fugitiva” (Século XIX):

Honor é uma mulher à frente de sua época, corajosa e resistente, ajuda um grupo revolucionário a esconder escravos fugitivos daqueles que os perseguem. Assim como essa personagem, D.O.S também demonstra possuir uma capacidade empática forte para com seus semelhantes em vulnerabilidade e desejo de justiça, no sentido redução da desigualdade social no contexto escolar.

L.C.A – Gertrude Waterhouse, do livro “Anjos caídos” (Século XX):

Gertrude é uma mulher simples, não teve oportunidade de estudo ou mesmo instrução, seguiu o caminho mais fácil para ascensão em sua época: arranjar um bom casamento, não que tenha casado com homem rico, mas havia condição de sustento a todos em casa. Todavia, faltava-lhe um pouco de brilho no olhar, falta-lhe amor. L.C.A, assim com essa personagem, aparenta ter escolhido o caminho mais simples diante de sua realidade: ingressar num curso superior por meio de uma seleção mais simples, mais fácil. Entretanto, não tem certeza se está no caminho certo, falta-se paixão pela profissão.

Quadro 3

PSEUDÔNIMO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	
INICIAIS	PERSONAGENS
A.A.R	Mary Anning
A.F.C	Aliènor Chapelle
D.O.S	Honor Bright
K.P.S.J	Catharina Vermeer
L.C.A	Gertrude Waterhouse
L.S.J	Ella Turner
L.S.T	William Blake
M.N.M	Nicolas Des Innocents

Feita essa breve apresentação literária de nossos sujeitos entrevistados, partamos agora para as análises das entrevistas, conforme as categorias criadas:

Pedagogia, uma escolha (in) consciente

Como eu nunca soube o que fazer de fato, quando me perguntavam qual curso eu ia fazer eu nunca conseguia responder, né? Aí, não sei, eu fui fazer Pedagogia. É um curso multidisciplinar, né? Depois fui tomando gosto, sabe? (Nicolas Des Innocents)

Freud (1915, p. 100-101) afirma que só podemos chegar ao conhecimento do inconsciente apenas quando o conhecemos em nível do consciente, isto é, depois que experimentou uma transposição ou tradução em algo consciente. Diante disso, enquanto

sujeitos, todos temos desejos, temores, ideias preconcebidas que não sabemos exatamente de onde surgem, que não foram escolhas nossas exatamente, mas que simplesmente se manifestam. Nessa perspectiva, podemos afirmar que há fatores inconscientes atuando sobre nossa vida o tempo todo, quer estejamos dormindo ou acordados. Isso porque:

Em favor de um estado psíquico inconsciente, que a cada instante a consciência abrange apenas um conteúdo mínimo, de sorte que a maior parte do que denominamos conhecimento consciente deve, de qualquer maneira, achar-se em estado de latência por longos períodos de tempo, ou seja, em um estado de inconsciência psíquica. (FREUD, 1915, P. 102)

Diante disso, podemos afirmar que apenas uma pequena fração das nossas memórias encontra-se ativada, demarcando os limites da nossa consciência porque todas as outras estão em estado latente, isto é, estão escondidas, em estado de inconsciência. Desse modo, enquanto sujeitos, toda a nossa vida está pautada em nossas escolhas, que, muitas vezes, não necessariamente são aceitas por nosso inconsciente, exemplo disso é a escolha de uma profissão, a escolha de um curso superior.

Eu não sei ainda porque eu escolhi Pedagogia (risos), eu estava em dúvida quando fui fazer a minha matrícula [...]. Então, eu fiquei olhando lá os cursos, aí eu vi Pedagogia, aí não sei porque, mas me bateu um interesse muito forte assim e eu me inscrevi. (Ella Turner)

O trecho acima foi extraído da fala da aluna Ella Turner em resposta à pergunta referente à escolha do curso de Pedagogia. Podemos perceber que ela não tem clareza acerca de sua escolha ao afirmar não saber o porquê de estar matriculada nessa graduação, embora alegue ter tido “*um interesse muito forte*” pelo curso. Nesse sentido, podemos inferir que seu discurso nos remete a uma escolha que não ocorreu de forma consciente, embora haja vestígios de desejo pelo curso em sua fala:

Eu achei bom que eu tô gostando muito, sempre gostei muito dessa área e na minha igreja eu era catequista, então, gostava muito dessa coisa de ficar na frente, falando, aí me interessei por isso [...]. Ninguém queria que eu fizesse Pedagogia, todo mundo falava isso. Tinha uma tia que era professora e ela falava “sai disso, que isso é sofrimento”. Então, se fosse pra mim levar por esse lado eu teria desistido, né? Mas eu continuei persistindo, não desisti não (risos). (Ella Turner)

Ao analisar essas falas, podemos perceber que a escolha da aluna Ella pelo curso de Pedagogia não se deu ao acaso. Ao mesmo tempo em que ela afirma não saber de onde surgiu o desejo pelo curso, há, em seu discurso, a presença de elementos que sugerem sua escolha a partir de vivências passadas, em que esteve na posição de professora e gostava desse lugar que ocupava. Além disso, apesar da falta de apoio, a aluna insistiu em sua escolha.

Speller (2004) afirma que o “eu” cartesiano é a morada da verdade e que o “eu” da Psicanálise é o lugar do desconhecimento, isto é, o que se realmente é; o desejo inconsciente revela-se não no discurso racional, mas onde menos o pensamento controla. Diante disso, podemos depreender que a escolha da aluna Ella Turner pelo curso de Pedagogia ocorreu de forma inconsciente, a partir do lugar onde ela não possui acesso, portanto, não soube justificar sua escolha. Isso porque “os processos inconscientes denunciam um sujeito dividido, cindido, ignorante de suas próprias verdades, das determinações inconscientes de suas escolhas, pensamento, atos” (SPELLER, 2004, P. 16).

Segundo Freud (1899), as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente. Todavia, o autor alega que, ao procurarmos averiguar em nossa memória quais as impressões que se destinaram a influenciá-los até o fim da vida, o resultado é: ou absolutamente nada ou um número relativamente pequeno de recordações isoladas, que são frequentemente de importância duvidosa ou enigmática. Isso porque:

É somente a partir do sexto ou sétimo ano – em muitos casos, só depois dos dez anos – que nossa vida pode ser reproduzida na memória como uma cadeia concatenada de eventos. Daí em diante, porém, há também uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória. (FREUD, 1899, P. 819)

Em outras palavras, o autor aponta que aqueles acontecimentos que nos parecem importantes por seus efeitos imediatos ou diretamente subsequentes são recordados e aqueles que julgamos não serem essenciais são esquecidos. Na perspectiva, quando conseguimos lembrar um episódio por muito tempo, encaramos o fato de tê-lo retido na memória como uma prova de que ele causou em nós, à época, uma profunda impressão (FREUD, 1899). Exemplo disso podemos perceber nas seguintes falas:

Eu sempre amei Pedagogia (risos), desde criança eu falava que ia ser professora [...]. Eu brincava de ser professorinha. (Catharina Vermeer)

Eu acho que desde criança eu sempre tive vontade de ser professora, não sei porquê, acho que era porquê eu gostava de brincar de escolinha. (Gertrude Waterhouse)

Desde muito pirralho eu queria ser professor, mas não sabia de quê [...]. Mas pela vontade de ser docente, não pela afinidade com criança ou com adulto, mas pela vontade da docência. Eu via minha mãe corrigir prova e achava legal. (William Blake)

A partir dos excertos das falas dos sujeitos acima podemos inferir que suas experiências vividas no passado marcaram e contribuíram, de certa forma, para impactar o que eles são hoje

e em suas escolhas nos dias atuais. Cada um vivenciou uma experiência aparentemente banal, como brincar de escolinha, de ser professora, lembrar a mãe corrigir provas, mas que os marcaram de forma tão profunda que as trazem à tona quando questionados sobre suas escolhas presentes.

De acordo com Freud (1912, p. 134) “todo ser humano, pela ação conjunta de sua disposição inata de influências experimentadas na infância, adquire um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa”. Em outras palavras, essa habilidade, denominada por Freud de transferência (1912), consiste no deslocamento do sentido atribuído a pessoas do passado para pessoas do nosso presente, que ocorre por meio do nosso inconsciente.

Nesse sentido, para Freud (1912; 1917), a transferência é um fenômeno que ocorre na relação entre o paciente e o terapeuta, quando o desejo do paciente é apresentado atualizado com uma repetição dos modelos infantis, isto é, as figuras parentais e seus substitutos serão transpostas para o analista. Sendo assim, os sentimentos, desejos, impressões dos primeiros vínculos afetivos serão vivenciados e sentidos na atualidade.

Essa vivência pode ocorrer tanto de forma positiva como de forma hostil, negativa. Dessa maneira, a transferência pode se apresentar como forma de resistência ao tratamento analítico, mas, sobretudo, como processo de cura. Diante dessa realidade, portanto, o manejo do mecanismo da transferência mostra-se como parte essencial na técnica no processo de análise do paciente. Isso porque:

Nós superamos a transferência demonstrando ao doente que seus sentimentos não têm origem na situação presente nem se aplicam à pessoa do médico, mas repetem algo que já lhe ocorreu no passado. Desse modo, nós o obrigamos a transformar sua repetição em lembrança. A transferência que, afetuosa ou hostil, parecia significar a mais forte ameaça ao tratamento, torna-se, então, seu melhor instrumento, aquele com o qual podem se abrir os mais cerrados compartimentos da vida psíquica. (FREUD, 1917, P. 588)

Diante da assertiva acima, podemos afirmar que esse mecanismo de transferência, positiva ou negativa, não se restringe ao tratamento psicanalítico, uma vez que nossas relações amorosas e afetivas passadas se manifestam e são transpostas inconscientemente nas nossas relações presentes, podendo afetar diversos âmbitos de nossas vidas. Essas experiências, portanto, podem ser observadas dentro da escola, a partir das relações entre professor e aluno na sala de aula, como nos casos apresentados abaixo:

Eu acho que no meu inconsciente o futuro era ser professora [...]. Eu sempre tive muito apoio dos meus professores [...]. Eu tive um professor que foi assim um divisor de águas pela atenção que ele deu pra mim, eu tava fazendo tratamento de coluna e ele me chamou pra conversar, perguntou porque eu tava faltando, pediu pra chamar minha mãe pra ver o que a gente tava precisando. Então, assim, essa ajuda que ele deu, esse olhar diferente pro

aluno, isso me fez sentir e pensar “poxa, um dia eu posso ter esse olhar diferente pro aluno que tiver comigo também”. Então, o fato dele ter se interessado pela minha situação, falar com minha mãe, ele chegou a ir lá em casa e conversar com minha mãe [...]. Então, essa atenção e esse cuidado que ele teve comigo me influenciou bastante assim no sentido da relação professor aluno, ficou no meu inconsciente, eu poderia até seguir engenharia, mas eu jamais ia esquecer essa relação que tive com esse professor e não só ele, tive essa relação com vários professores, inclusive, os meus professores se juntaram e pagaram minha formatura no ensino fundamental. Então, Sempre vi engajamento dos professores não só na questão conteudista, mas na questão social também, isso foi uma coisa que marcou bastante. (Honor Bright)

Eu amava uma professora minha que eu tinha na primeira série, porque assim, ela não era só professora, ela também era tipo uma amiga, eu percebia que ela se preocupava comigo. Eu tinha muita dificuldade quando eu era criança, nossa, muita dificuldade mesmo. Demorei a ler, a escrever, demorei a fazer tudo e ela teve essa paciência, esse cuidado, ela tinha aula de reforço, ela morava perto do prédio que eu morava, a gente conversava direto, ela era carinhosa comigo. Era bem legal assim a nossa relação. Aí, assim, se for analisar por isso, eu acho que ela pode ter influenciado em alguma coisa [...]. Tinha também um professor de história que gostava de encenar e eu achava isso lindo, de encenar a história, contando. Acho que quando você tem alguém que te inspira fica mais fácil fazer uma escolha. (Gertrude Waterhouse)

Freud (1912, p. 136) afirma que a transferência pode se suceder conforme a *imago paterna* ou a *imago* da mãe, do irmão etc ¹⁹. Nesse sentido, com base nos trechos das falas acima, podemos inferir que houve uma transferência positiva com os professores das alunas entrevistadas a partir de suas figuras paterna e materna, respectivamente.

Quando a aluna Honor relata o cuidado com o qual os seus professores lhe tratavam se importando com sua saúde, indo até a sua casa no intuito de ajudá-la além da sala de aula, inclusive arcando com os custos de sua formatura, percebemos nitidamente a transferência paterna que ocorreu nessa relação entre professor e aluna. Nessa situação, os professores ocuparam a função de pai da aluna Honor, uma vez que demonstraram cuidados e preocupações de pai indo ao encontro de sua mãe, bem como arcando com suas despesas escolares.

A partir do discurso da aluna Gertrude, podemos perceber que houve uma transferência da função materna com sua professora. Quando a aluna afirma que “*ela não era apenas uma professora*”, mas, também, amiga, pois se preocupava com ela, tinha paciência, era carinhosa,

¹⁹ Segundo Roudinesno e Plon (1998), imago significa uma imagem inconsciente de objeto, realizada e construída em idades precoces e que fica investida pulsionalmente. Em outras palavras, a imago determina a forma pela qual o sujeito apreende o outro, é elaborada com base nas primeiras relações reais e fantasmáticas com membros da família.

fica evidenciada essa função, tendo em vista que esses são atributos que uma mãe costuma ter para com uma filha diante de uma situação de dificuldade como a relatada acima.

Segundo Voltolini (2011, p. 31), “alguém que escolheu ser professor não chegou a essa decisão por acaso, mesmo se acredita ter feito sua opção sem muita reflexão, já que contam numa escolha profissional não só motivações conscientes, mas, também, fantasias inconscientes”. Observe os excertos das falas a seguir em resposta ao porquê da escolha do curso de licenciatura:

Pois é, esse é um problema. Na verdade, era um problema porque eu nunca tive nenhum tipo de orientação vocacional, nenhuma em toda a minha vida, mas o fato de ter conseguido ingressar no ensino superior já foi uma vitória muito grande. Então, eu via lá uma lista de cursos e, como eu gosto muito de humanas, eu pensei que Pedagogia seria uma boa área pra mim, também era mais fácil passar [...]. Nunca tinha visto o currículo de Pedagogia, então, foi meio que uma certa aposta. (Honor Bright)

Ah, meu Deus, isso é tão complicado (risos). Na verdade, eu queria História. Eu tentei História e não consegui, aí pensei: ‘cara, não posso arriscar, porque minha família é muito humilde, eu não posso ficar perdendo muito tempo estudando, ficar viajando, tentando, tentando, eu não tinha tempo pra isso’. Então, eu decidi fazer Pedagogia porque era próximo de História, tem tudo a ver, eu posso fazer História depois, fazer disciplina que eu posso usar depois, aí eu tentei e consegui. Foi mais por isso mesmo que escolhi Pedagogia, pela questão de ser mais simples, de ter alguma coisa a ver com o curso que eu queria. (Gertrude Waterhouse)

A aluna Honor afirma não ter sido submetida a nenhum tipo de orientação vocacional profissional ao longo de sua vida e acredita ter escolhido o curso de Pedagogia por ter sido uma forma de acesso mais fácil em termos de pontuação na seleção de ingresso. Depreendemos, então, que, aparentemente, foi uma escolha sem muita reflexão. Podemos perceber isso em sua própria fala, na qual alega não ter tido nem sequer conhecimento da estrutura curricular do curso e afirma que foi “*uma certa aposta*”, já que “*o fato de ter conseguido ingressar no ensino superior já foi uma vitória muito grande*”.

Já a aluna Gertrude deixa bem claro em seu discurso que, na verdade, gostaria de ter ingressado em outro curso, a saber: História. Isso porque em seu próprio relato ela afirma ter escolhido Pedagogia porque era próximo ao curso que pretendia, que poderia aproveitar disciplinas para cursá-lo depois, que fez essa escolha “*pela questão de ser mais simples*”.

Podemos inferir, a partir dos excertos das narrativas das alunas Honor e Gertrude, que a inclinação de ambas pelo curso de Pedagogia gira em torno de uma ambivalência: uma escolha consciente e outra inconsciente. A escolha consciente está relacionada à facilidade de acesso ao curso por uma questão de pontuação na seleção de ingresso, fato presente de forma explícita na

fala das duas alunas. A escolha inconsciente, por sua vez, refere-se às influências que elas tiveram ao longo de sua escolarização, como, por exemplo, a veneração advinda das situações marcantes vivenciadas com seus professores anteriormente aqui relatadas, influências essas que têm peso na hora da escolha profissional (VOLTOLINI, 2011, P. 32).

Além dessas influências de professores do passado vindas de forma inconsciente, existem, também, as influências que ocorrem de modo consciente a partir do mecanismo de identificação. Isso porque, de acordo com Freud (1921, p. 60), “a Psicanálise conhece a identificação como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa”. Diante disso, podemos afirmar que a identificação faz parte de processo de constituição do sujeito, uma vez que, segundo Mezan (1988), o sujeito é constituído por um conjunto de identificações com o outro. Nesse sentido, essa identificação com outras pessoas pode gerar em nós influências que podem acarretar em mudanças e escolhas na nossa vida, como, por exemplo, a escolha profissional.

Por causa de algumas professoras do meu ensino básico, umas duas que eu gostei muito e eu quis seguir a profissão por causa delas. (Catharina Vermeer)

Teve alguns sujeitos na minha trajetória. O diretor de uma escola que era um educador que eu admirava pra caramba, um tio que é diretor de escola também, alguns professores que eu admirava, então, eu acho que esses educadores que eu tive contato me influenciaram a ter a minha decisão. (William Blake)

No discurso dos dois alunos acima podemos perceber que, ao serem questionados sobre as possíveis pessoas que os influenciaram para decisão de qual profissão seguir, ambos mencionaram professores que cruzaram seus caminhos e deixaram marcas que tiveram peso em suas escolhas profissionais. Desse modo, podemos inferir, a partir desses excertos de fala, que essas influências de professores do passado se deram a partir do processo identificatório que eles tiveram com esses sujeitos. Percebemos claramente isso quando eles relatam que escolheram a profissão de professor por causa desses sujeitos, porque gostavam muito deles, os admiravam. Ou seja, esses alunos têm consciência que foram influenciados para essa tomada de decisão, portanto, depreendemos que essas foram escolhas conscientes.

A origem que envergonha

A gente tinha que falar da gente e nem todo mundo é aberto, né? “Olha, minha mãe é isso, meu pai é isso, minha família é assim e tudo mais”. (Honor Bright)

O referencial teórico desta pesquisa nos mostrou que, devido aos valores neoliberais embutidos na educação de nosso país, há uma diferença muito marcante no modo de educar nossos jovens e crianças, que varia conforme sua classe social. Desse modo, as crianças e os jovens menos abastados da sociedade têm seu acesso à educação comprometido. Isso porque, desde os tempos remotos, devido à divisão de classes arraigada na nossa sociedade, temos a presença da reprodução do capitalismo dentro das escolas. Observe o relato a seguir em resposta à pergunta sobre possíveis experiências de preconceito vivenciadas ao longo da educação básica:

Já passei uns traumas na escola, quando fui para o ensino médio. O meu ensino básico foi muito ruim, muito ruim mesmo, principalmente na área de exatas. Então, assim, eu cheguei num nível bem menor do que os outros alunos que já estudavam nessa escola, eles sabiam muita coisa. Eu sempre fiquei de recuperação, normalmente em três, quatro matérias desde a oitava série até o terceiro ano [...]. A escola que eu estudava treinava muito bem pra UnB, pro vestibular, aí eu não conseguia captar a mensagem de física, de matemática, essas exatas. Por conta disso, eu passei um preconceito muito grande. Eu era uma das pessoas mais humildes na escola, meus professores e a própria orientadora educacional diziam que eu não tinha capacidade de ficar naquela escola, como se lá não fosse pra aluno muito pobre igual eu. Me orientaram a ir na psicológica e eu fui na psicóloga, fui até na psiquiatra e elas disseram que o problema não era eu, que o problema era do ensino que eu tive [...]. Eu passei um preconceito muito grande assim dos professores, apesar de que eu notei muita diferença deles comigo e da gestão da escola no final do terceiro ano depois que fui na terapia, mas eu passei sim muita dificuldade. (Catharina Vermeer)

Althusser (1980, p. 69) aponta que a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, funciona por meio da ideologia, que significa “o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. Nessa perspectiva, como vimos no nosso referencial teórico, o autor alega que a ideologia imposta dentro da escola é a da reprodução do capital. Portanto, as relações ocultas que ocorrem dentro da sala de aula são permeadas por ideias que têm o intuito de atender às demandas do comércio.

Diante disso, podemos perceber elementos no trecho do discurso acima da aluna Catharina que evidenciam essa reprodução na escola. A passagem de fala “*a escola que eu estudava treinava muito bem pra UnB, pro vestibular, aí eu não conseguia captar a mensagem de física, de matemática, essas exatas*” denuncia essa prática neoliberal dentro da instituição escolar. Nesse sentido, depreendemos que a escola está a serviço do mercado, uma vez que está interessada em aprovar seus alunos, em capacitá-los para garantirem uma vaga na universidade pública, que, por sua vez, possui um processo seletivo acirrado para ingresso, no qual adentram apenas os tidos como “mais aptos”, os que sobrevivem ao sistema capitalista de ensino.

Desse modo, aqueles que não captam a mensagem de física, de matemática, ficam à mercê do processo educativo. São os “menos aptos”, aqueles que não *merecem* a atenção da escola, são os alunos-problema que não conseguem acompanhar o ritmo da instituição, são aqueles alunos invisíveis que sofrem preconceito dentro da escola. Digo invisíveis porque são sujeitos que são discriminados no ambiente escolar de forma velada por sua condição socioeconômica, que têm suas dificuldades escolares associadas à inadequação do ambiente familiar diante de insuficiência nas práticas de criação dos filhos, uma vez que:

O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança; barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos. (PATTO, 1997, P. 260)

Patto (1980; 1992; 1997) afirma que o fracasso escolar dos sujeitos das camadas mais empobrecidas é visto pela escola como problema da família, está relacionado ao seu nível socioeconômico, ou seja, à desorganização familiar. Na passagem acima, a autora aponta que a pobreza e conseqüente carência cultural são notadas pelas instituições como insuficientes, desfavoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Essa visão deturpada da escola fortalece a reprodução do capital, contribuindo para a inculcação da ideologia dominante (ESTABLETE & BAUDELLOT, 1971) e conseqüente violência simbólica dentro da sala de aula. Isso porque, segundo Bourdieu e Passeron (1992), a consolidação da violência simbólica permite que a escola exerça não a violência física, mas a violência mediante forças simbólicas por meio da doutrinação e dominação, que, por sua vez, forcem os sujeitos a pensarem e agirem de forma que não percebam que legitimam a ordem vigente. Exemplo disso podemos perceber no seguinte excerto de fala da estudante Catharina: *“me orientaram a ir na psicológica e eu fui na psicóloga, fui até na psiquiatra e eles disseram que o problema não era eu, que o problema era do ensino que eu tive [...], eu passei um preconceito muito grande assim dos professores”*.

Podemos depreender que a força simbólica utilizada pelos professores da aluna foi culpabilizá-la pelo seu *fracasso* por ser aluna pobre e fazê-la crer nisso, tanto é que a orientaram a procurar ajuda e ela acatou, como quem aceita suas dificuldades escolares como problemas pessoais. Desse modo, podemos inferir que, talvez, esses professores tenham se eximido de sua

responsabilidade de docentes, que é – ou deveria ser – ensinar, não terceirizar (os problemas de) aprendizagem e buscar meios de acolher e incluir seus alunos.

Essa realidade apenas enfatiza a fala de Patto (1992, p. 107) de que “a escola tem uma incapacidade crônica de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independentemente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social”. Isso porque o ciclo de reprodução de preconceito com alunos das camadas mais empobrecidas da sociedade não é uma prática isolada dos professores, como já vimos ao longo desta pesquisa. Portanto:

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas de Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. (PATTO, 1992, P. 114-115)

Em outras palavras, a autora enfatiza o que vem sendo retratado ao longo deste estudo: o problema do fracasso escolar e conseqüente preconceito e exclusão de alunos advindos das camadas populares giram em torno do neoliberalismo presente na nossa sociedade, que reflete na educação. Nesse sentido, Patto (1992, p. 115) aponta, ainda, que “num país como o Brasil é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por seus interesses”. Nessa perspectiva, a falta de dinheiro significa professores com formação precária e mal pagos, desvalorização profissional e escolas sucateadas, desencadeando fatos que têm como resultado final a má qualidade do ensino.

O preconceito contra alunos vulneráveis socioeconomicamente se perpetua para além da educação básica. Ironicamente, em cursos de formação de professores, podemos presenciar cenas dessa realidade em sala de aula, como casos encontrados neste presente estudo. Aqueles alunos provenientes das camadas populares que sofreram preconceito na educação básica e até mesmo aqueles que afirmaram não se lembrarem de terem sido submetidos a nenhuma circunstância de discriminação, passam por situações de preconceito por conta de sua condição socioeconômica no ambiente universitário. Observe os seguintes trechos de falas:

Eu posso dizer que eu sofro preconceito, sim, aqui dentro da Universidade. Aqui tem uma miscigenação muito grande de ciclo social, tem do mais alto ao mais baixo [...]. Várias vezes eu já fui discriminada por ser mais velha. A gente sente uns olhares assim por ser mais velha, as pessoas não sabem o que tem por trás disso, né? Da luta de cada um e eles te olham e pensam “poxa, por que só agora?”, né? Porque minha oportunidade surgiu só agora. Aqui

tem muito preconceito, a gente enfrenta isso nos olhares o tempo inteiro, principalmente em relação a minha idade e com relação também a minha condição financeira, tem gente que fala “nossa, mas como assim você ainda não tem um curso de língua estrangeira?” Eu não tive condição de pagar. (Mary Anning)

Eu diria que eu sofri mais agora, dentro da Universidade. Assim, por conta da minha idade, entendeu? Por conta de ser mãe, por estar fora dos padrões que a UnB, que a sociedade acredita que seja o correto para estar dentro da universidade, que é aquele período de dezoito aos vinte e poucos anos [...]. A gente sente quando vem a formação de grupos e ninguém quer fazer grupo comigo porque sou mais velha, principalmente em início de semestre, a gente vê que existe bastante preconceito, o pessoal não é tão coletivo com quem é mais velho. Então, essa questão de idade é bem acentuada, infelizmente, tem preconceito por parte dos colegas, mas sempre tive muito apoio de todos os professores com quem tive aula até hoje. (Aliènor Chapelle)

A partir desses excertos de falas, podemos inferir que há elementos em comum nas vivências relatadas pelas duas alunas, Mary e Aliènor. Ambas afirmam, de forma expressa, que já passaram por situações de preconceito dentro da Universidade por conta de suas idades. As duas relatam circunstâncias em que ocorre discriminação de maneira explícita por parte de seus pares acadêmicos, como podemos observar nas seguintes passagens: *“a gente sente uns olhares assim por ser mais velha, as pessoas não sabem o que tem por trás disso, né? Da luta de cada um”, “a gente sente quando vem a formação de grupos e ninguém quer fazer grupo comigo porque sou mais velha [...], a gente vê que existe bastante preconceito, o pessoal não é tão coletivo com quem é mais velho”*.

Outro item comum que podemos perceber no discurso de Mary e Aliènor, embora não tenha sido relatado de forma enfática, é o preconceito sofrido por questões socioeconômicas. Quando Mary alega que sua oportunidade de ingressar na Universidade surgiu apenas agora e Aliènor afirma estar fora dos padrões sociais de idade para cursar uma graduação, fica evidenciado um ponto retratado no referencial teórico desta pesquisa: a relação do acesso à educação superior com os recursos financeiros familiares. Nesse sentido, quem mais possui recursos financeiros mais tem condições de adentrar mais cedo no ensino superior, uma vez que pode custear uma educação de qualidade que lhe dê base para obter aprovação no vestibular recém concluído o Ensino Médio.

Diante disso, por detrás da intolerância de idade denunciada pelas alunas, podemos inferir que há uma discriminação muito maior e preocupante dentro da universidade: o preconceito contra alunos das camadas mais empobrecidas da sociedade. Essa distinção com o alunado vulnerável socioeconomicamente ocorre de forma velada não apenas em relação à

idade, mas, também, ao lugar de origem desse grupo de sujeitos e se estende, inclusive, na relação professor e aluno, como podemos observar:

Quando eu cheguei na Universidade, eu ficava meio assim porque quando tinham as apresentações nas minhas aulas as pessoas tinham que falar de qual região elas vinham e, às vezes, quando a gente falava Recanto, Samambaia, sempre tinha uns olhares assim [...]. Eu não me sentia pertencente. Até porque a gente sabe que a UnB é vista como uma universidade elitista, né? E aí, quando eu cheguei, demorou pra ficha cair. Então, um momento desconfortável foi esse das apresentações, onde a gente tinha que falar da gente e nem todo mundo é aberto, né? ‘Olha, minha mãe é isso, meu pai é isso, minha família é assim e tudo mais’. Eu já não era tão aberta pra falar disso, mas, com o tempo, eu fui amadurecendo e até que hoje isso não influencia tanto. Quando eu entrei, eu ficava com um pouquinho de vergonha, mas depois eu vi que não tem nada a ver isso aí e relevei. A universidade foi muito responsável porque ao mesmo tempo que tinha pessoas que se afastavam das camadas populares, das cidades satélites, tinham pessoas que se aproximavam e faziam ver que isso realmente não importa, o importante é você tá aqui, viver, se inteirar com a universidade. Hoje eu já nem ligo mais. (Honor Bright)

A minha professora de projeto 4 é meio assim. Como eu moro na Ceilândia e, do meu grupo, eu sou uma das poucas que não tem carro, né? Eu não tenho carro, então, eu sempre ando muito de ônibus e as reuniões são sempre muito tarde, vai até mais tarde. Então, eu sempre procuro ir embora mais cedo, mas aí a professora fica falando que eu tenho que ficar até o final da reunião. Só que ela não entende que eu moro longe, aí eu tenho que pegar não sei quantos ônibus pra ir pra casa e é perigoso ficar andando sozinha à noite. Acho que essa falta de compreensão da situação de onde você mora e por eu ser mulher também, eu acho que pode ser considerado preconceito, mas acho também que pode ser coisa da minha cabeça, não sei. (Gertrude Waterhouse)

No discurso das alunas Honor e Gertrude existem trechos de fala que delatam o preconceito em relação às regiões administrativas em que se domicíliam. Quando Honor afirma que recebe olhares ao relatar onde reside – área de baixo poder aquisitivo – podemos depreender que as pessoas em volta, seus colegas de turma, desaprovam essa informação e demonstram hostilidade quanto a isso, comprovando o preconceito socioeconômico velado no olhar. Outra forma de preconceito velada podemos notar na fala de Gertrude, na qual a aluna relata que sua professora não leva em consideração a distância de sua residência, o meio de transporte para ir para casa e o perigo que corre por estar num papel de vulnerabilidade, que é ser mulher na nossa sociedade. De outro modo, suas particularidades socioeconômicas não são consideradas.

Blanchard-Laville (2005, p. 140) afirma que professores e alunos são sujeitos com uma história singular de sua relação com o saber e que a sala de aula “trata-se de uma situação face a face bem específica, que não pode deixar de atualizar as circunstâncias pessoais, as angústias, os processos psíquicos nos professores e nos alunos, processos em parte interdependentes”. Em outras palavras, numa situação de interação, é impossível deixar de lado a dimensão psíquica

dos sujeitos, é impossível não se comunicar, mesmo que esse vínculo didático gere mal-entendidos.

Nessa perspectiva, podemos inferir, a partir do trecho de fala de Gertrude, que há um desentendimento entre ela e sua professora, ainda que não de forma expressa. Se, por um lado, a aluna “esquiva-se” de ficar até o término da aula por uma questão real de vulnerabilidade – estar exposta a mazelas da sociedade por falta de segurança ao ir para casa; por outro, a professora não se manifesta de forma empática para com ela, uma vez que não se vê na situação de real perigo da aluna, apenas enxerga aquilo que lhe convém: a aluna não tem interesse em permanecer em sua aula. Depreendemos dessa situação, portanto, que, inconscientemente, a professora age de forma preconceituosa, tendo em vista que não compreende as peculiaridades do contexto familiar o qual sua aluna está inserida.

O eu professor e o professor coletivo em formação

Quero atuar como professor. Na verdade, não sei, né? Eu acho que, depois que eu terminar o curso, vai acontecer alguma coisa boa na minha vida, porque eu acredito que tudo você tem uma recompensa, né? (Nicolas Des Innocents)

A educação proporcionada pela instituição escolar difere-se de outras práticas educativas, como as que ocorrem na família, no trabalho, na igreja e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ação intencional com objetivo claro de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças, jovens e até mesmo adultos. Devido a tão importante missão, a formação de professores deve ser debatida constantemente na sociedade no intuito de buscar melhorias para a atuação profissional docente, quer seja na formação inicial ou na formação continuada.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 13), a formação de professores, além de estar ignorando o desenvolvimento pessoal do professor, “não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes”. Desse modo, o autor alega que esses dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Enquanto aluna de graduação do curso de Pedagogia da UnB, pude perceber que a formação docente na Universidade oferece uma autonomia muito grande aos seus discentes para trilharem seus próprios caminhos dentro da formação. Nesse sentido, a prática, essencial para o processo de construção de qualquer profissão, fica basicamente a critério do aluno. O

currículo do curso deixa margens para o futuro pedagogo postergar sua prática docente, sendo obrigatória a sua atuação apenas no estágio supervisionado, ao final do curso. Diante disso, o aluno pode percorrer mais da metade de seu processo de formação sem vivenciar a prática docente, fato que pode prejudicar sua atuação como futuro professor. Observe os relatos de experiência a seguir:

Hoje eu percebo que eu gosto da Pedagogia, não gostava no início muito não, achava meio paia. Acho que as pessoas no início não gostam por causa dessa coisa meia florida, eu odiava isso, não gostava de nada. Eu gosto agora porque eu tô indo na prática, vendo como funciona. Se eu não tivesse ido, eu ia tá com esse receio ainda, eu gosto dessa parte prática, faz falta essa questão da prática. Quando você não vai em escola você não consegue visualizar seu público direito [...]. Eu procuro andar em todos os lados da pedagogia pra ver o que eu quero, porque ficar só no abstrato não é a mesma coisa [...]. Na escola que eu fico, no estágio supervisionado, têm umas professoras que são recém formadas aqui pela UnB e elas têm muita dificuldade, aí o povo fala “ah, a UnB é uma das melhores na pedagogia”. Só que cadê? Não tem essa questão de você ir na escola, ficar tipo um semestre cuidando de uma turma ou auxiliando, vendo como é que funciona, não tem isso. Mesmo eu correndo com esse tanto de coisa, eu ainda sinto que eu tô vazia de tudo. (Gertrude Waterhouse)

Aqui na UnB a gente estuda mais é a teoria, né? Tem pouca prática, assim, não vamos muito pra prática [...]. Dessa vez eu consegui no estágio supervisionado, foi muito bom pra mim porque tive a vivência da prática. (Ella Turner)

A partir dos trechos de fala de Gertrude e Ella, podemos depreender que, aos olhos dessas alunas, o curso de Pedagogia da UnB não possui uma formação articulada com o projeto real de escola, uma vez que não insere o aluno no contexto de sala de aula desde o início da formação, distanciando a formação acadêmica da realidade da escola. Diante disso, ambas criticam o curso no sentido de haver pouca prática e dela ocorrer apenas ao final do curso, na fase de estágio supervisionado, a qual elas estão cursando no momento. Agora, analise o excerto de fala seguinte:

Acho que aqui não formam a gente pra escola particular, porque nas próprias escolas falam que os alunos da UnB falam demais, criticam demais. Em compensação, dizem que a gente tem pouca metodologia, que a gente estuda pouca didática, mas é isso, a gente fica mais na teoria mesmo do que na prática porque é mais cômodo. Mas na própria extensão da universidade a gente pode ir pra prática, é só querer ir. (William Blake)

O relato do aluno William nos traz uma realidade de formação um pouco diferenciada da formação aludida pelas alunas Gertrude e Ella. Desse modo, podemos inferir, a partir do último excerto de fala, que a formação em Pedagogia da UnB possui, sim, uma articulação entre teoria e prática por meio da Extensão Universitária, bem como instiga o pensamento crítico em

seus alunos, que são vistos fora da Universidade como sujeitos que “*falam demais, criticam demais*”. O que não existe, no ponto de vista do aluno William, é uma obrigatoriedade por parte da Universidade em estar inserido na prática, o que se torna mais cômodo para o aluno em formação.

Sabemos que, conforme o artigo 207 da CF/88, as universidades obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim como as outras instituições públicas, a Universidade de Brasília cumpre com esse princípio. Desse modo, segundo o portal da eletrônico da UnB²⁰, a proposta da extensão universitária é melhorar a realidade social por meio de ações concretas da comunidade acadêmica, ou seja, a extensão é pilar essencial para colocar em prática o aprendizado, promover a integração e entender as necessidades do país. Nesse sentido, podemos inferir que a extensão universitária é uma contribuição da comunidade acadêmica à sociedade.

Os oito estudantes de Pedagogia entrevistados para esta pesquisa participam da Extensão Universitária da UnB e todos eles já passaram pela experiência da docência. À época das entrevistas, os oito estavam envolvidos em projetos de extensão com atuação em ambientes carentes, em comunidades da periferia, do entorno do Distrito Federal. Ou seja, esses sujeitos têm ou já tiveram contato com pessoas socioeconomicamente vulneráveis ao longo da formação, uma vez que já estiveram em campo em comunidades de baixa renda, atuando com sujeitos de risco social. Essa realidade podemos observar nos seguintes relatos acerca das vivências por meio da Extensão Universitária:

Eu até comecei aquele GENPEX, só que eu tinha muita dificuldade porque, às vezes, a gente tinha que ir pra Ceilândia à noite [...]. Aí eu resolvi sair e peguei outra linha do EJA, que é a FORMANCIPA, que é lá no Novo Gama e eu tô gostando, a gente vai lá e faz monitoria, dá aula, auxilia os alunos, tem ensinamento, tem planejamento na escola de jovens e adultos, é muito interessante trabalhar com a comunidade do Pedregal. (Mary Anning)

Projeto RONDON eu fiz semestre passado na escola na estrutural. Hoje eu tô no Estágio Supervisionado com o Projeto 3 no Senado. Lá a gente trabalha com a medida socioeducativa de quem é pego por maconha. O professor faz atendimento a esses indivíduos e a gente faz o acompanhamento junto com ele, eu gosto de tá com isso. (Aliênor Chapelle)

Faço parte do grupo GENPEX, que estuda o movimento popular no Paranoá, é extensão e meu Estágio Supervisionado, Projeto 4. Antes eu tava com informática na educação de jovens e adultos à noite, fiz ABCerrado na Estrutural, que era alfabetização a partir da flora e fauna do Cerrado com “criança problema”. Já fui do Pró Docência, que estuda as licenciaturas da

²⁰ Fonte: <<http://www.unb.br/extensao>>. Acesso em: 20/12/2017.

UnB com entrevista e estudos teóricos, fiz Pibic, já apresentei trabalho fora em Congresso. Assim, eu gosto muito de estar na comunidade, de trabalho com esse público. (Honor Bright)

Já participei do GENPEX, fiquei um ano na EJA. Gostei muito, foi onde me despertou muito mais para área de Pedagogia. Já participei de Projeto em abrigo de menores e participei do PET Música, era um trabalho social em lugares carentes. (Catharina Vermeer)

De Projeto de Extensão eu participei desde o segundo semestre na parte de Economia Solidária lá na Santa Maria com crianças pobres da escola. Eu gostava muito, fiquei nele até a professora sair, porque não continuou depois [...]. Agora eu tô só no Projeto 4, que é o Estágio Supervisionado na sala de aula. (Ella Turner)

Eu participo do Projeto PIBID na escola 304 Norte, a gente auxilia o professor na sala e trabalho, também, com o Projeto no TCU de EJA, que dá aula para os terceirizados de lá. (Gertrude Waterhouse)

Eu já fui coordenador do CA da Pedagogia, desde calouro eu era presidente discente do departamento MTC, fiquei dois anos lá. Já participei do Movimento Estudantil, que aí eu participava discussões nacionais em encontros e viagens. Fiz um ano e meio extensão com pesquisa sobre professores bacharéis nos Institutos Federais de Educação. Fiz trabalhos voluntários em creches e agora tô no Estágio Supervisionado na escola e faço pesquisa no Pibic com educação em Ciências. (William Blake)

Eu fazia projeto com Economia Solidária, era tipo um trabalho voluntário em comunidade carente, foi o Projeto 3 e 4. Agora eu sou professor particular de informática, dou muita aula pra idoso, já dei aula de informática no TCU para os terceirizados de lá, trabalho com informática para a terceira idade. (Nicolas Des Innocents)

De acordo com Nóvoa (1995, p. 12), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Nessa perspectiva, podemos depreender, a partir dos relatos de experiência supracitados, que a formação em Pedagogia da UnB tem desempenhado esse papel, uma vez que oferece uma formação articulada com a realidade da sociedade, na qual coloca seus sujeitos em formação para atuarem com a escola e o aluno real e não com a escola e aluno ideais.

A partir dos relatos dos estudantes entrevistados acerca da relação teoria e prática dentro da Universidade, podemos perceber que há uma incoerência em suas respostas. Ao mesmo tempo em que eles afirmam que na UnB os estudantes perpassam mais pela teoria, que pouco vivenciam a prática, eles citam diversas experiências além do *campus* universitário, nas quais

têm a oportunidade de colocar em prática, por meio da extensão, aqueles ensinamentos adquiridos nas dimensões do ensino e pesquisa da Universidade.

A Universidade da Brasília, assim como as outras universidades públicas federais, segundo o artigo 207 da CF/88, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Isso significa dizer que ela pode organizar-se da maneira que achar conveniente em relação a seu funcionamento e isso está incluso, também, a forma de sistematizar o seu ensino. Nessa perspectiva, podemos inferir que, aos olhos dos estudantes entrevistados, a disposição didático-científica da Universidade, talvez, não seja a melhor forma de colocar o aluno na prática de forma mais frequente.

Nóvoa (1995, p. 13) defende que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”. Segundo o autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

Em outras palavras, a formação docente deve oferecer ao futuro professor mecanismos para que ele se forme de maneira crítica e participativa, trilhe seus próprios caminhos a fim de construir o seu eu professor, a sua identidade profissional. Diante disso e, conforme as respostas dos alunos acerca das suas vivências acadêmicas de extensão, podemos depreender que a UnB oferece esse tipo de formação crítico-reflexiva.

Desse modo, a partir do momento em que a Universidade possibilita experiências extra *campi* em diversos ambientes e áreas de atuação da Pedagogia aos seus alunos, ela contribui, sim, para uma formação crítica e participativa, na qual seus alunos podem escolher seus próprios projetos, realizar um trabalho livre e de investimento pessoal, contribuindo para uma formação que investe no eu professor e no professor coletivo. Isso porque o professor é uma pessoa e precisa “(re) encontrar espaços de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhe aprimorar-se dos seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro da sua história de vida” (NÓVOA, 1995, P. 13).

Segundo Castro (2008, p. 254), “entender a si mesmo como parte de um todo maior – uma nação, por exemplo – requer uma lenta transformação subjetiva que redimensiona o sentido de lugar e de inserção do jovem”. Nesse sentido, a convivência com o outro que é semelhante e, sobretudo, com o outro que é diferente – estranho – propicia às pessoas experiências de uma ordem que ultrapassam barreiras e podem transformar uma dada realidade.

A Extensão Universitária é um espaço de trocas que propicia essa transformação por meio da subjetivação política, processo que ocorre mediante experiências capazes de levar os

sujeitos a indagarem-se acerca daquilo que está inadequado, desigual e difícil na convivência em sua volta, de forma a fazê-los agirem diante dessas contradições no sentido de promover a igualdade (CASTRO, 2008, P. 255).

Como vimos, Legnani e Almeida (2015) afirmam que as escolas são ambientes privilegiados para que ocorram processos de subjetivação política. Nessa perspectiva, quando o professor em formação entra em contato com alunos em vulnerabilidade socioeconômica, por meio da Extensão Universitária, seja pela prática docente, pesquisa ou observação participante, ele se torna parte desses processos de subjetivação, uma vez que trabalha juntamente com os alunos no intuito de promover a inclusão deles no contexto educacional.

Como vimos anteriormente, a Universidade dispõe de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (CF/88). Essa soberania, por assim se dizer, reflete na sala de aula, na forma como um professor universitário conduz o processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina, projeto, grupo de estudo, entre outros. Essa autonomia, no entanto, não isenta o professor de ser submetido às restrições didáticas e institucionais nem tampouco deixa de ser submetido a seu inconsciente (BLANCHARD-LAVILLE, 2001).

Isso significa dizer que, embora possua autonomia na condução do ensino, o professor não pode ignorar outras questões institucionais, como a ética profissional nem muito menos escapar às peripécias de seu inconsciente, que atua em sala de aula juntamente com o inconsciente de uma turma inteira de alunos. Isso porque:

O inconsciente cinde o sujeito: mediante a clivagem, uma parte de seu ego lhe escapa ao controle. E nem por isso essa parte se torna menos incidente sobre seus comportamentos, ainda que apesar dele mesmo. De modo particular, os efeitos de inconsciente se revelam em sua fala: o sujeito diz outra coisa ao dizer aquilo que se diz. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, P. 142)

Esses efeitos de inconsciente se manifestam, em outros modos, na maneira como o professor trata seus alunos. É nesse momento que a autoridade profissional se confunde com autoritarismo em sala de aula. Isso porque muitos docentes, de forma inconsciente – ou não – se utilizam dessa prerrogativa de autonomia didático-científica para se sobreporem aos alunos, de modo que isso configura-se como abuso, como foi relatado pelos sujeitos entrevistados abaixo:

Acho que quando você tá numa disciplina e tá fazendo algum tipo de discussão com o professor e ele tá falando sobre alguma coisa e você não concorda e vai falar o seu ponto de vista, eles meio que falam de um jeito que a sua opinião não vale porque você não tem embasamento teórico, então, esquece o que você falou. Eu acho que isso meio que vai cortando porque eles querem que você participe, mas ao mesmo tempo vai te cortando, aí você não entende como é que funciona essa relação. (Gertrude Warerhouse)

Em relação a professor e aluno, eu já vi abusos, abusos de tudo quanto é jeito. Tem o caso recente de uma professora. Ela teve um surto, acho que tem problema psicológico. Ela chegou a agredir alunos, saiu vídeos na internet, agrediu verbalmente e tal, disse que quem mandava era ela, ela tava gritando, expulsando aluno de sala, puxando o trabalho da mão de aluno, quase bateu em um. (William Blake)

Freire (1987, p. 37) afirma que, quanto mais analisamos as relações entre educador e educandos, em qualquer nível da educação, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Segundo o autor, “essas relações são narrações de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade”. Desse modo, a narração ou a dissertação é algo que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Os trechos de fala supracitados trazem à tona elementos que parecem denunciar esse tipo de relação entre professor e aluno dentro da Universidade, que ocorre de duas formas: uma velada e outra “escancarada”. A primeira podemos perceber na seguinte situação: a aluna Gertrude relata que, em momentos de discussão em sala de aula, nos quais há discordância entre aluno e professor e este desconsidera a fala do discente, dando a entender falta de conhecimento, de modo a retrain sua participação em aula, como observamos no seguinte trecho “*eles querem que você participe, mas ao mesmo tempo vai te cortando, aí você não entende como é que funciona essa relação*”. Diante dessa realidade, podemos supor que esse docente consente com uma educação em que ele “aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 37).

Podemos depreender, a partir do relato do aluno William, que há, também, a presença desse tipo de educação de forma não mais velada, mas, sim, de maneira reveladora e abominável. Quando ele alega que uma professora agrediu verbalmente um aluno, dizendo que “*quem mandava era ela, que ela tava gritando, expulsando aluno de sala, puxando o trabalho da mão de aluno, quase bateu em um*”, podemos perceber que essa docente, a grosso modo, além de apresentar comportamento abusivo e antiético, compactua com uma educação repressora, na qual “educar se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, P. 37). Todavia, também é preciso analisar se essa docente não estava em adoecimento psíquico ao reagir desse modo com os estudantes.

Outro fato não menos importante do que o abuso e a repressão na relação professor e aluno, é o preconceito dos docentes em relação a seus discentes advindos de famílias em vulnerabilidade socioeconômica. Patto (1992, p. 112) afirma que “uma concepção de ser humano em termos de apto e inapto estrutura a prática de professores” no tocante à educação de crianças e jovens ditos pobres. Segundo a autora, a maneira preconceituosa e negativa como os professores se referem a esses alunos tem sido registrada repetidas vezes nos últimos anos:

“Burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. (PATTO, 1992, P. 112-113)

Esses são exemplos de como as crianças e jovens são taxados por sua condição socioeconômica a título de qualquer dificuldade que possam vir a ter. Infelizmente, essa realidade não se restringe apenas à educação básica, pelo contrário, ela se estende até a educação superior, bem como em outros contextos da vida. Exemplo disso podemos observar no seguinte relato:

Meu primeiro MM no histórico foi de uma professora abusiva, muito abusiva, foi um dos professores que me fizeram chorar falando que eu não devia estar aqui, que eu escrevia mal, que eu era muito lesado, como eu tinha passado no CESPE escrevendo tão mal. Como se por ser de família humilde eu não fosse capaz. Eu era calouro, tinha acabado de chegar. (William Blake)

O excerto de fala acima nos traz elementos que revelam uma conduta, no mínimo, abusiva e preconceituosa por parte da professora supracitada. Podemos depreender, a partir desse trecho de narrativa, que o aluno interpretou a conduta de sua professora da seguinte forma: ela associou sua dificuldade acadêmica com sua condição social. Prova disso está em sua própria fala: “*como se por ser de família humilde eu não fosse capaz*”.

O profissional do futuro

Acho que aqui não formam a gente pra escola particular, porque nas próprias escolas falam que os alunos da UnB falam demais, criticam demais... (William Blake)

Ao analisarmos os relatos acerca da pretensão de atuação profissional dos sujeitos entrevistados, classificamos os alunos em quatro grupos de respostas, totalizando dois alunos em cada grupo: a) aqueles que não sabem se querem atuar como professores; b) aqueles que desejam trabalhar em outras áreas da Pedagogia; c) aqueles que pretendem ser docentes apenas no início da carreira; d) aqueles que pretendem, de fato, seguir a profissão de professor.

Pereira (2013) afirma que há algo de trágico no que concerne à aplicação da Psicanálise à educação. Segundo o autor, impossibilidade e impotência são proposições modais que revelam como o encontro entre as duas disciplinas, definitivamente, não se faz sem desarmonia. Isso porque:

Do lado da Psicanálise, todo drama, lástima, infusão de piedade e horror que o trágico contém, e que pode se encontrar também no ato de educar, mostramos sua face de *impossibilidade*; enquanto que, do outro lado, o da educação, aquilo que é trágico mostra-nos, antes, sua face de *impotência*. (PEREIRA, 2013, P. 486)

Como vimos, Lajonquière (2009) alega que a dimensão impossível do ato educativo implica que os resultados na educação serão insatisfatórios, uma vez que não temos controle sobre o que o outro recebe daquilo que ofertamos. Nesse sentido, Pereira (2013) afirma que a Psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais. Em outras palavras, esses autores evidenciam que o docente vive como impotência o que seria impossível de se atingir em qualquer profissão.

Esse sentimento de incapacidade gera angústias que afetam a atuação do professor, bem como traz insegurança e incertezas no docente em formação, como podemos observar na resposta da aluna abaixo acerca de sua pretensão de atuação profissional em sala de aula:

Não tenho vontade de ser professora. Assim, eu tô fazendo por onde querer porque isso é um sonho desde criança, mas eu acho muito complicado. Eu tô tentando ver se eu me aprimoro de mais coisas pra ser uma boa professora [...]. Se eu tivesse tido uma formação melhor e me sentisse mais segura pra poder alfabetizar uma criança, eu acho que eu poderia querer ser professora, mas, por esse meu medo, eu não tenho vontade, tenho medo de fracassar com uma criança que tem dificuldade e ela carregar essa dificuldade pro resto da vida dela [...]. (Gertrude Waterhouse)

Blanchard-Laville (2005, p. 316) entende por formação docente “um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e empela ao desenvolvimento e à mudança”. Nessa perspectiva, precisa de tempo para acontecer e se faz em vários níveis. De outro modo, a formação de professores não ocorre somente dentro de um curso de licenciatura, ela vai além da formação inicial e ocorre em outros espaços, além da sala de aula de formação. Além disso, não existe receita pronta para ser professor e encarar uma turma.

A partir do trecho de fala do relato de Gertrude, podemos depreender que a aluna não tem a intenção de atuar como professora porque sente-se insegura, acredita que não passou por uma formação boa o suficiente para alfabetizar uma criança e que, por isso mesmo, tem receio de fracassar. Podemos notar, também, que, apesar dessas justificativas para não querer atuar como docente, a aluna afirma estar buscando meios para se tornar uma professora capaz. Diante

disso, podemos inferir que Gertrude está, de maneira totalmente equivocada, no caminho de busca por certezas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos anteriormente, a impossibilidade é uma dimensão do ato educativo, uma vez que não podemos prever seus resultados, o que gera angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato (PEREIRA, 2013). Nesse sentido, para assumir a função de professor, é preciso abandonar a busca por certezas e aceitar que existe incerteza, insegurança, que existe falta. O professor em formação precisa lidar com a falta de que não existe formação completa. A formação docente é dinâmica e o professor não se constrói apenas formação inicial, ele se constrói, sobretudo, dentro da profissão, a partir do momento que atua como tal e busca por melhorias dentro da sua atuação.

Essa visão complexa da formação de professores passa despercebida por muitos alunos de Pedagogia e, também, por muitos professores dentro da Universidade. Isso porque muitos deles, como já foi posto aqui nesta pesquisa, visam uma formação baseada em receitas prontas de como alfabetizar, como tratar seus futuros alunos, como lidar com a diferença em sala de aula. Apegados a essa visão deturpada de formação, o futuro pedagogo se vê frustrado ao final do curso, no qual se sente desprovido de bagagens necessárias para ser um bom professor, como se a formação fosse um acumulado de recursos e fórmulas para atuar como tal.

Analise as falas abaixo:

Desejo ser professora porque eu gosto, mas acho muito desgastante. Se tiver outra área ou se eu achar um local legal pra trabalhar de professora eu vou, mas assim, é desgastante, né? Professor sofre muito. Eu ainda tô vendo se quero (risos). Eu quero ser professora, eu acho (risos). (Catharina Vermeer)

Tenho interesse em ser professora, mas não sei se vou continuar nesse ramo para sempre, porque tem gente que entra pra sempre [...]. Eu gosto da profissão, gosto de ser docente entre aspas porque não sei se tenho o dom. Mas também tenho vontade de atuar na educação profissional não sendo professora, né? Porque realmente ser professora não é muito minha área, é muita cansaço, mas na parte de educação, de pensar a educação, de pensar projetos, de pensar currículo. Mas professora eu tenho certeza que eu vou querer só pelos próximos anos depois da graduação. (Honor Bright)

Segundo Lajonquière (2013), a Psicanálise é incapaz de embasar qualquer uma Pedagogia, muito menos formula uma formação profissional no campo da educação. A teoria psicanalítica “diz respeito à ‘formação’ dos adultos implicados na educação e, em particular, àquela dita profissional”. Nesse sentido, Freud (1932) afirma que, para a educação reencontrar a sua verdadeira missão, seria desejável que os adultos – educadores ou não de profissão – se submetessem em algum momento de suas vidas à Psicanálise.

Em outras palavras, os autores supracitados defendem que ter conhecimento sobre a teoria psicanalítica e/ou submeter-se à análise clínica não traz um manual de como ser um bom professor, mas contribui para que o docente – em formação ou regente – tenha um entendimento de que possui impulsos inconscientes e saiba lidar, de maneira mais pacífica, com as manifestações inconscientes de seus alunos, criando, assim, um ambiente favorável de aprendizagem, aquilo que Blanchard-Laville (2005) denomina de invólucro psíquico em sala de aula.

O discurso das alunas Catharina e Honor traz elementos que sugerem o receio de serem professoras. Embora afirmem desejar atuar na docência, há passagens em suas falas que desmontam esse desejo, como a alegação da profissão ser desgastante, ser sofrido ser professor, ser preciso ter dom para a sala de aula. Nessa perspectiva, se essas alunas adquirissem um pouco de conhecimento sobre questões inconscientes que permeiam as relações entre as pessoas, talvez, esse receio docente cairia por terra e elas teriam um conforto para estarem na sala de aula, um acalento de que não podem controlar o ato educativo nem tampouco o comportamento de seus futuros alunos e trabalhar com vistas a uma educação possível, não uma educação ideal.

Em se tratando de atuação profissional, todos os alunos entrevistados afirmaram ter interesse em trabalharem na escola pública e não na rede privada de ensino. Além da estabilidade financeira apontada por alguns, há outros elementos que contribuem para essa preferência, como podemos notar nos seguintes excertos de fala:

De preferência, na escola pública, que é onde eu quero fazer diferença, onde tem muita coisa errada [...]. A Universidade, nesse ponto, ela abre muito a mente da gente, ela corrige muita coisa errada que tá no sistema, ela mostra como é que você desenvolve e, pra desenvolver um trabalho, para poder passar isso, seria interessante ser na rede pública. (Mary Anning)

O ensino da particular é muito bom, mas eu queria entrar no ensino da pública pra fazer a diferença porque tem muito professor que não tem interesse, que, por ser pública, acha que pode deixar os meninos fazer o que quiser, não precisava se esforçar tanto, então, eu queria entrar na pública pra mostrar que a pública também é uma coisa boa, pra mim, é melhor que a particular, na minha opinião. Por isso que eu quero ingressar na pública. (Ella Turner)

As duas alunas, Mary e Ella, argumentam que desejam atuar na rede pública para fazerem a diferença, tendo em vista que na escola governista há muita coisa errada, onde existem professores desinteressados, que não se importam de fato com seus alunos. Essa visão humanista das entrevistadas nos remete a uma formação que se preocupa com o engajamento social de seus alunos em formação.

Nessa perspectiva, a partir dos trechos de fala supracitados, podemos perceber o reconhecimento das alunas em relação ao próprio processo de formação, que instiga os discentes no sentido de desejarem atuar de forma crítica enquanto profissionais de educação, engajadas não apenas com o ensino técnico, mas, sobretudo, com a formação pessoal de seus futuros discentes. Isso porque ambas afirmam haver professores pouco implicados com seus alunos, deixando-os a mercê do processo de ensino e aprendizagem significativa.

Outro ponto importante frisado pelos futuros docentes acerca da preferência pela escola pública é a autonomia profissional. Todos os alunos entrevistados alegaram que a rede privada de educação possui um sistema engessado de ensino, no qual não há liberdade de atuação para o professor em sala de aula. Analise os trechos abaixo:

Foi bom eu ter a vivência nas duas escolas. A particular, não sei, é uma coisa muito assim, não sei explicar, você tem que viver como se fosse um robzinho fazendo tudo, sei lá, não gostei [...]. (Ella Turner)

Eu pretendo na pública. Tipo assim, eu não quero trabalhar em um local que tenha um sistema engessado, que eu não possa aplicar o que eu aprendi com tanto curso aqui dentro, né? (Aliènor Chapelle)

Segundo Nóvoa (1995, p. 14), “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. Essa realidade é uma contradição, uma vez que o espaço de vivências da sala de aula contribui para um processo de transformação de perspectiva, que leva à produção, pelos próprios professores, de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, quando Ella alega que “*tem que viver como se fosse um robzinho fazendo tudo*” e Aliènor aponta que não quer “*trabalhar em um local que tenha um sistema engessado*”, no qual não é possível aplicar o conhecimento adquirido ao longo da formação, podemos notar que ambas estão se referindo a uma instituição que não favorece uma atuação profissional significativa, em que pese a importância da troca de experiências profissionais como construção da própria profissão.

Ainda sobre a preferência pelo sistema público de ensino no tocante à autonomia profissional, observe os seguintes relatos:

Na pública, com certeza (risos). Porque na pública, querendo ou não, a gente tem certa liberdade, a gente consegue colocar pra fora as nossas ideias e entrar num consenso, tanto é que a gente tem a gestão democrática na escola, tem o PPP, então, a gente participa. Eu acho que, na escola pública, os professores são participativos [...], a gente tem um poder maior de transformação e na escola particular a gente não tem muito isso, a gente tem uma coisa fechada, aquela lógica mercantilista. Eu fui auxiliar num colégio

particular por um ano e a gente não tinha voz, né? O planejamento era pronto e a gente executava [...]. Acho que na escola pública é onde eu me vejo, onde eu me encaixo, até porque eu vim dessa realidade, então, eu quero atuar nessa área. (Honor Bright)

Na escola particular você não tem a liberdade que vai ter na pública. Por mais problemas que tenha na pública, na carreira, é lá que a gente pode desenvolver o que a gente aprende de verdade, ver o aluno de outro jeito, trabalhar de forma diferenciada e não aplicar planos de aula, mas montar plano de aula pra cada sujeito, cada aluno, pra cada classe diferente. Já a escola particular não te permite isso tudo, você tem que fazer o que os diretores e pais mandam [...]. Então, acho que a gente sai formado daqui pra ir pra escola pública. (William Blake)

Assim como as alunas Ella e Aliènor, Honor e William também alegam haver mais liberdade de atuação dentro da instituição pública de ensino. Os últimos dois entrevistados explicitam de forma mais clara sobre essa autonomia. Podemos depreender, a partir de seus trechos de fala, que ambos percebem a escola particular como uma instituição enviesada pela lógica do capital, na qual não há espaço para a subjetividade do aluno, mas, sim, adequação ao sistema. Isso porque alegam que, no sistema privado de ensino, não há espaço de participação para os professores, eles apenas cumprem planos de ensino prontos e acabados sem considerar as individualidades de turma e de alunos e obedecem aos comandos dos donos do capital – os pais e diretores.

Quando Honor e William apontam que, na rede pública de ensino, o professor possui mais liberdade de atuação, consegue elaborar seus próprios planos de ensino, adequando-os conforme as necessidades de sua sala de aula e conseguindo trabalhar de forma diferenciada e participativa, podemos notar que defendem um projeto de educação transformadora e não uma educação pautada pela repetição e passividade. De outro modo, esses futuros professores ensinam por uma educação dialógica, pautada pela troca mútua, pelo diálogo, que irrompe para uma educação verdadeira (FREIRE, 1987) ou, nas palavras de Voltolini (2011, p. 16), “uma educação ideal possível, ainda que esta dependa de muitas transformações para atingir o nível desejado”.

Inclusão pela (des) igualdade

Inclusão, né? Acho que tem que ser um direito de todo mundo. Nasceu, você tem direito à educação. (Mary Anning)

Dos oito entrevistados, apenas dois alunos responderam que a finalidade da educação para o aluno em vulnerabilidade socioeconômica é “*tornar as pessoas melhores*”, serve para

“as pessoas possuírem mais condições de vida, saírem da condição de pobreza”. Diante desses trechos de fala, podemos depreender que, para esses entrevistados, a finalidade da educação para esse público é oferecer condições para que essas pessoas possam ser inseridas dentro da sociedade do consumo e, conseqüentemente, fortalecer o sistema capitalista.

Sob outra perspectiva, os outros seis alunos entrevistados trouxeram questões mais complexas acerca dessa finalidade educativa. Para esses futuros professores, a educação tem o objetivo de formar as pessoas para além do ensino técnico constituído pelo conhecimento científico, tem a função de formar esses sujeitos vulneráveis para a vida, abrindo-lhes novos horizontes, como podemos observar nos seguintes trechos de fala:

Colaborar para o crescimento, formação de um sujeito assim que tenha capacidade de, sei lá, modificar o mundo, né? De tentar, pelo menos, modificar o meio que ele está ali inserido [...]. Colocar aquele indivíduo pra poder conseguir ver além. Acho que isso aí tá faltando muito na rede, aquele professor que seja implicado com aquele aluno, tá faltando muito. (Aliènor Chapelle)

Eu acho que é apresentar novos horizontes, apresentar coisas que eles jamais viram, como autonomia e pensando crítico. Porque essas camadas, elas não têm muito essa análise do que tá acontecendo no mundo, então, é a gente apresentar o conhecimento junto a essa capacidade de criticar, seja crítica boa ou ruim, né? Mas de ter autonomia também em relação aos estudos, em relação à transformação na comunidade. (Honor Bright)

Eu acho que é de abrir a mente da pessoa, ver outros horizontes, sei lá, de liberdade. Porque quando você aprende você sabe o que você tá fazendo, quando você tem instrução você sempre pensa antes de fazer as coisas, não faz de qualquer jeito, não aceita as opiniões do jeito que estão prontas, você procura criticar elas pra ver se isso é verdade [...]. Acho que a educação serve pra libertar as pessoas dessa caixinha. (Gertrude Waterhouse)

Acho que o trabalho que tem que ser diferenciado, tem que fazer com que se reconheça a identidade, que se fortaleça, que se fortifique como sujeitos, mostrar pra eles que eles são pessoas porque eles não se sentem pertencente à comunidade [...]. É uma formação integral, formar o indivíduo para o mercado de trabalho, para a vida, para si próprio [...], tem que se formar como pessoa, ter uma formação emancipadora, integral. (William Blake)

Conforme já foi exposto ao longo desta pesquisa, para Freud (1927), a educação deve ser direcionada para a realidade, no sentido de que o sujeito não pode permanecer criança por toda a vida, deve sair dessa fase e ir ao encontro daquilo que ele chamou de vida hostil ou, em palavras mais simplistas, a dureza da vida adulta. De outro modo, a educação em vista da realidade significa sair do estado de conforto em busca de mudança, de transformação. Esse processo, por sua vez, é doloroso e longo, no qual, segundo Freud (1927, p. 292), “o sujeito se verá numa situação difícil, terá que admitir seu completo desamparo” (FREUD, 1911).

Nessa perspectiva, Freud (1927, p. 292) afirma que o desamparo diz respeito às incertezas sobre o que está porvir e que, “quanto às inevitabilidades do destino, contra as quais não existe remédio, o homem aprenderá a suportá-las com resignação”. Isso porque nós não sabemos nada sobre nosso futuro nem tampouco podemos controlar qualquer ato ou decisão sobre ele. Desse modo, o autor aponta que, diante dessa incerteza, sabendo o sujeito que pode contar apenas com as próprias forças, ele aprende a usá-las corretamente.

A partir dos excertos de fala de Aliênor, Honor, Gertrude e William, acerca da finalidade da educação para o público socioeconomicamente vulnerável, depreendemos que esses alunos, de maneira (in) consciente, defendem uma educação pautada naquela abordada por Freud (1927) com vistas à realidade. Percebemos isso mais claramente nos seguintes trechos de fala: “*modificar o mundo, o meio que está inserido*”, “*autonomia, pensamento crítico*”, “*transformação da comunidade*”, “*abrir a mente, libertar*”, “*formação emancipadora, integral*”. Em seus relatos, aparecem elementos que sugerem que esses sujeitos vulneráveis não têm sentimento de pertencimento à comunidade, não têm consciência de sua condição de oprimido pelo sistema capitalista nem vislumbram galgar patamares mais altos de crescimento e que, por isso mesmo, necessitam de uma educação que favoreça uma mudança de paradigmas.

Para se atingir esses objetivos educacionais propostos pelos alunos entrevistados é preciso lançar mão de uma educação libertadora (FREIRE, 1987), na qual o sujeito precisa reconhecer a sua condição de oprimido, “esmagado” pelo capital, e buscar meios de superação. Desse modo, para que isso ocorra, ele carece de submeter-se a um processo de subjetivação política (CASTRO, 2008), em que pese lutar com seus pares contra aquilo que os oprimem, que lhes é desigual e que os incluam na sociedade de forma a transformar suas próprias vidas e o meio em que vivem. Portanto, essa educação só pode ser voltada para a realidade, uma vez que esses objetivos requerem mudança no *status quo*, em outras palavras, exigem um deslocamento do princípio do prazer para o princípio da realidade²¹.

A partir do nosso referencial teórico e análises feitas nesta pesquisa até aqui, podemos perceber que esse tipo de educação voltada para a realidade tem estado pouco ou nada presente dentro das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Além disso, podemos notar,

²¹ Princípio do prazer/Princípio da realidade: são um par de expressões introduzido por Sigmund Freud em *Formulações sobre dois princípios do funcionamento psíquico* no ano de 1911. Segundo o autor, o princípio do prazer – ou princípio do prazer-desprazer se empenha em ganhar prazer, ao passo que o princípio da realidade diz respeito ao que é real, ainda que desagradável. Ou, nas palavras de Roudinesco e Plon (1998, p. 603): “o primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o bebê no seio da mãe, por exemplo), e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa).

também, que a escola ainda não aprendeu a incluir, de fato, o aluno vulnerável socioeconomicamente. Isso porque, como vimos ao longo deste estudo, a discriminação com o aluno pobre ocorre, muitas vezes, de forma velada, passando por despercebida e, portanto, ignorada dentro do contexto escolar. Exemplo disso podemos observar no seguinte relato:

Têm professores que vão trabalhar nessas escolas (públicas) e não sabem lidar com esses jovens, esses alunos que não vão alimentados pra escola, que têm problema com pessoas violentas e estão reproduzindo tudo aquilo que escutam e só mandam eles calarem a boca. Então, podar o que esses alunos são na escola, não tentar conversar, ver o que está acontecendo ao invés de mandar calar a boca quando fala palavra, tentar entender o porquê falou aquilo é uma forma de discriminar. (William Blake)

Segundo Speller (2004, p. 63), os estilos de viver, os gostos dos alunos podem ser diferentes dos do professor, mas que nem por isso devem ser ignorados ou silenciados, “há que se percebê-los e dar espaço para eles”. Nessa perspectiva, o modo de enxergar o mundo e agir diante dele, muitas vezes, não ocorre de forma pacífica. Esse é um comportamento típico dos jovens, que estão numa fase de mudanças e descobertas, nas quais “fazer barulho” é uma forma de se expressarem, demonstrarem que têm desejos e angústias próprias.

Essa forma de expressão particular dos jovens, não raras vezes, é vista como atos de rebeldia e falta de educação por muitos professores, como pudemos observar no relato último de William. Diante disso, observe a seguinte citação:

O pichar pode ser interpretado não como vontade de destruir, mas de reconhecimento, de identificação numa sociedade que só proporciona anonimato aos por ela marginalizados. É isso o que a Psicanálise quer dizer quando afirma que temos que dar um lugar a alguém, promover um nome. (SPELLER, 2004, P. 64)

A partir da referência acima podemos estabelecer uma relação comparativa entre o processo de grafiteagem exposto pela autora e os comportamentos interpretados como desobediência e indisciplina. Do mesmo modo que o grafite ou a pichação é uma forma de expressão, de reconhecimento e de identificação daqueles sujeitos que são marginalizados da sociedade e os faz terem voz, os atos de aparente insubordinação em sala de aula de alunos socioeconomicamente vulneráveis é um meio de manifestação, de expressar uma falta, aquilo que os inquietam, é uma maneira que eles têm de dar voz a seus desejos e temores que, possivelmente, são reprimidos em casa e, certamente, ignorados por alguns professores na escola.

É nesse clima de embate e conflito em torno do que comparece como diferente, portanto, é que a subjetivação política se faz importante dentro das escolas, uma vez que, nessas circunstâncias:

As escolas que exercitam trocas discursivas, convocando os alunos como parceiros sociais para pensar e enfrentar suas questões subjetivas, articuladas aos problemas objetivos que os acometem, coletivamente, têm maiores possibilidades de produzir responsabilização nos alunos e mudanças nas posturas segregativas e na cultura institucional perpassada por atos de violência. (LEGNANI; ALMEIDA; BELEZA, 2016, P. 36)

Em outras palavras, as autoras evidenciam que as escolas que se utilizam de situações que propiciam vivências coletivas no intuito de resolver questões emblemáticas acerca do que é diferente e causa estranhamento, conflito, têm mais chances de trabalhar rumo à alteridade, no sentido de minimizar os preconceitos e exclusão no ambiente escolar. Isso porque essas práticas coletivas, em torno do ideário de igualdade (RACNIÈRE, 1992), são capazes de subjetivarem os sujeitos acerca de suas diferenças a fim de se tornarem responsáveis por si e pelo outro, promovendo mudanças rumo à igualdade.

Nesse sentido, os processos de subjetivação política no interior das instituições educativas são essenciais, uma vez que, para promoverem mudanças, eles pressupõem a construção de um saber acerca de ser *um* no mundo social. Esses processos, portanto, “resultam dos conflitos e impasses nas relações humanas e da circulação de palavras quando sujeitos se propõem, coletivamente, à cesura do instituído e investem em uma ação política voltada para algum tipo de mudança na vida institucional ou em seu entorno” (LEGNANI; ALMEIDA; BELEZA, 2016, P. 35).

Diante dessa realidade, podemos perceber novamente a importância da Psicanálise no ambiente escolar, uma vez que ela serve de sustento e suporte para as tensões inerentes às relações que ocorrem dentro da sala de aula. Isso porque, segundo Voltolini (2011, p. 70), “o educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu”. De outro modo, o autor evidencia que o educar promove laço social e, nas palavras de Freud (1927), o educar é sinônimo de processo civilizatório.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que a educação não se restringe ao ensino técnico de conhecimento científico, mas, sobretudo, promove laço social, possibilita a redução das desigualdades e é, portanto, inerente à civilização, temos que a relação entre professor e aluno é um ponto essencial no tocante a esse processo. Nesse sentido, a forma com a qual o

futuro pedagogo tratará seus discentes quando este tornar-se professor é um ponto a ser considerado nesta pesquisa. Observe os seguintes relatos em resposta ao questionamento acerca de como imaginam sua relação com os alunos socioeconomicamente vulneráveis que perpassarem pelo seu caminho profissional:

É meu universo, é o meu mundo [...]. A gente, quem tá nesse meio, quem é da comunidade, entende mais, acho que consegue desenvolver melhor porque você conhece a realidade, é a minha realidade porque eu conheço [...], então, se eu tenho conhecimento daquilo é muito mais fácil, muito melhor, acho bem mais interessante. (Mary Anning)

Eu me imagino feliz, eu gosto. Sinceramente, eu gosto. Eu acho que eu prefiro esse tipo de criança porque é uma parcela da sociedade que não é todo mundo que tá pronto pra se envolver e, por eu ter vivido uma situação parecida, né? Eu ter começado a usar drogas muito cedo, então, eu vivi muito isso. Então, a experiência de um profissional que viveu consegue lidar mais fácil, né? Eu me vejo muito feliz com essas crianças, até prefiro [...], eu quero estar realmente nesse campo, não me vejo em escolas particulares com grandes nomes, não me vejo de jeito nenhum, eu gosto de estar nessa área que ninguém ou poucas pessoas querem estar. (Honor Bright)

Acho que vai ser muito boa porque já trabalhei em creche no meio de criança pobre, pais drogados [...]. Foi uma relação boa que eu pude me ver, me colocar no lugar deles e ver até coisas que eu vivi. (Catharina Vermeer)

Eu tento imaginar porque a minha infância também foi uma infância muito difícil, né? Então, fico me imaginando no lugar daquelas crianças. (Ella Turner)

Eu acho que é desafiador trabalhar com essas pessoas quando você não é do contexto. Então, eu acho que, como eu venho de uma comunidade já carente, estudei em escolar pública que tinham vários alunos de ambientes socioeducativos, a gente que já veio desse contexto a gente se entende. Então, pra mim, eu acho que ia ser mais fácil ir pra uma comunidade que eu me visse nos estudantes. (William Blake)

Essa foi a última pauta abordada pelas entrevistas com os futuros pedagogos. Em meio às respostas acerca de como imaginam a sua relação didática com os alunos das camadas mais empobrecidas da sociedade, selecionamos essas respostas acima para análise. Como podemos notar, todos os alunos entrevistados afirmaram imaginar essa relação da forma mais positiva e saudável possível, tendo em vista que a realidade desses alunos é a própria realidade deles. Nesse sentido, segundo esses futuros professores, atuar junto a esses sujeitos seria mais fácil porque eles conhecem suas realidades de vida, uma vez que vivenciaram realidades parecidas, e, portanto, têm melhores condições de entendimento e poder de transformação.

Segundo Freire (1987), a escola possui uma função conservadora, uma vez que reflete e reproduz as injustiças que ocorrem na sociedade ao mesmo tempo em que se mostra como

uma força inovadora. Isso ocorre pelo fato do professor possuir um certo tipo de autonomia relativa que, enquanto educador, o possibilita posicionar-se em prol da mudança ou da acomodação, tendo em vista que não existe educação neutra (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Nessa perspectiva, a partir dos trechos de fala dos estudantes entrevistados, principalmente dos últimos excertos, podemos depreender que eles desejam atuar por meio de uma educação que propicie a transformação dos sujeitos em formação, uma vez que se veem na situação dos seus futuros alunos e vislumbram mudanças para eles. Em outras palavras, podemos inferir que esses professores em formação ensinam por uma atuação profissional crítica, voltada para o social e sua transformação e não pela reprodução do capital e preconceito contra aqueles menos favorecidos da sociedade, isto é, desejam atuar pautados por uma educação libertadora (FREIRE, 1987).

Essa suposta relação de empatia dos professores em formação entrevistados para com os futuros alunos socioeconomicamente vulneráveis nos remete à educação voltada para a realidade retratada ao longo desta pesquisa, bem como para a possibilidade de inclusão social por meio da igualdade inerente a esse tipo de educação. Isso porque o desemprego advindo do princípio da realidade, no qual não possuímos controle sobre nossas vidas, nos coloca em pé de igualdade com qualquer sujeito, independentemente de sua classe social.

Desse modo, se, por um lado, esses futuros profissionais da educação se julgarem capazes de melhor lidar com o público vulnerável porque já estiveram na posição de vulnerabilidade enquanto alunos na educação básica; por outro, ocupam o mesmo lugar simbólico de desamparo, de desproteção contra o destino incerto e imprevisível que aguarda a todos nós. Diante disso, podemos pensar a inclusão social de alunos das camadas empobrecidas por parte desses futuros profissionais não somente pelo viés das desigualdades sociais existentes, mas, sobretudo, por meio do princípio da igualdade: a igualdade material e a igualdade de desamparo.

Segundo Legnani, Almeida e Beleza (2016, p. 38), para que ocorram mudanças no contexto educacional, é preciso haver disposição para os embates políticos e capacidade de conduzi-los dentro do campo do possível e não da utopia. Nesse sentido, as autoras alegam que “é importante acatar, sempre, o caráter da falta de certezas da experiência em prol da transformação, falta que não é tomada como uma falha, mas como o cerne do que é a própria política”.

Desse modo, para que ocorra inclusão efetiva de alunos socioeconomicamente vulneráveis na escola, é preciso que os sujeitos envolvidos se submetam a um processo de subjetivação política, a fim de que enfrentem, juntos, os embates decorrentes das diferenças

sociais existentes, promovendo uma educação inclusiva ideal possível. Esse processo, por sua vez, só pode ser viável por meio de uma educação com vistas à realidade, na qual os sujeitos, conscientes de sua condição de incompletude, possam seguir rumo à transformação de sua realidade.

Diante de todos os relatos aqui analisados, podemos depreender, a partir das experiências vivenciadas pelos nossos sujeitos, que a UnB possui e cumpre um papel essencial na formação de seus futuros professores: propicia reflexões e vivências ao longo da formação que têm o poder de subjetivar politicamente seus alunos no sentido de se transformarem em professores críticos e, possivelmente, implicados com seus futuros alunos. De outro modo, contribui para uma formação engajada não apenas com o eu professor, mas, sobretudo, com o professor coletivo, voltado para os interesses da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se situa, tradicionalmente, do lado do bem. É para o bem de seu aluno que se supõe que o educador trabalha. Nesta perspectiva, ele não pode ser outra coisa senão inimigo dos desejos [...]. Uma educação que os levasse em conta – os desejos – não poderia continuar tendo como meta o bem ou a felicidade. Mas qual poderia, então, ser sua missão?

(MILLOT, 1987)

Ao longo desta pesquisa, nos debruçamos sobre a investigação acerca do processo de formação docente, no tocante as suas possibilidades de contribuição para a redução do ciclo de exclusão de alunos socioeconomicamente vulneráveis quando estes futuros profissionais se tornarem professores. Exclusão essa que, conforme nossa revisão literária, existiu no passado e ainda se mostra bastante presente nas nossas escolas atuais, sejam elas públicas ou privadas.

Para dar conta dessa investigação, buscamos compreender algumas questões envolta dessa temática. A primeira delas diz respeito às possibilidades da educação dentro do Sistema Capitalista. Como vimos no nosso referencial teórico, a educação brasileira é permeada por valores neoliberais (CHARLOT, 2014), o que significa dizer que ela gira em torno da lógica do comércio. Em outras palavras, é uma educação baseada na competitividade, na eficiência, ou seja, é pensada para atingir resultados, seja para ingressar na universidade, seja para adentrar no mercado de trabalho.

Podemos depreender que essa educação neoliberal contribui para a reprodução do capital dentro da escola (ALTHUSSER, 1980), que, por sua vez, gera a inculcação da ideologia dominante (ESTABLET & BAUDELOT, 1971) dentro desse contexto. Essa realidade faz que com ocorra a sobreposição da cultura dominante sobre as minorias, gerando preconceitos com o aluno socioeconomicamente vulnerável, que, por hora, sobre violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Isso porque não há neutralidade no ensino, pois, da forma como ele é posto, contribui para a reprodução da estrutura das relações de classes e, consequentemente, exclusão do aluno pobre, uma vez que a escola tende a valorizar menos esse público (PATTO, 1999).

Diante dessas constatações, percebemos que a escola, especialmente a privada, nunca conseguiu incluir, de fato, o aluno oriundo das camadas populares. Levando em consideração que a nossa educação tem objetivos claros e específicos de atender às demandas do mercado, notamos que a escola não está preocupada com aquele “aluno problema”, que “não aprende porque é burro igual o pai que não teve estudo”, a escola não quer perder tempo com o “aluno favelado que não tem futuro”. O que a escola quer é ser eficiente e obter resultados. Então, por

que insistir e incluir um “aluno que não vai passar no vestibular” e que, portanto, não vai dar prestígio para a escola?

A existência de preconceito e discriminação por parte dos professores com alunos socioeconomicamente vulneráveis, encontrada a partir da nossa revisão literária, nos levou a uma outra questão, não menos importante para este estudo: o acesso à educação superior das pessoas menos abastadas da sociedade. Nossas pesquisas trouxeram resultados alarmantes de estudos realizados acerca desse assunto. Conforme dados do INEP, em dezesseis anos, a educação superior pública cresceu apenas 124,35% ao passo que a privada obteve um salto de 391,12%. Nessa perspectiva, conforme informações dos gráficos elaborados para esta pesquisa, atualmente, o sistema privado de ensino compreende 75,3% da educação superior do país, ou seja, a cada quatro estudantes de graduação, três frequentam uma instituição privada²².

Podemos depreender que esses estudos, portanto, evidenciam a relação direta entre o poder aquisitivo das pessoas e seu ingresso na educação superior. Nessa perspectiva, esse nível de ensino é praticamente acessível a quem mais possui renda, tendo em vista que o sistema público comporta uma fração mínima da quantidade total de oferta de vagas no ensino superior no país.

Essa realidade ocorre, entre outros motivos, conforme abordamos ao longo desta pesquisa, porque o governo não investe o suficiente na educação superior a fim de que todos possam condições de acesso e permanência nem tampouco garante acesso a uma educação básica de qualidade para que todos sejam educados de forma igualitária e, assim, possam condições iguais de se submeterem aos processos seletivos universitários totalmente elitistas que temos hoje.

Diante desse cenário de desigualdades de acesso e permanência e a discrepância na oferta da educação superior pública em relação à privada é que surge a demanda do nosso primeiro objetivo específico de pesquisa, que consistiu em analisar a efetivação das políticas públicas de acesso à educação superior no tocante à democratização desse nível de ensino. Elaboramos esse como um de nossos objetivos específicos porque, ao analisarmos a evolução do acesso à educação superior nos últimos dezesseis anos, notamos que o ensino público passou a ter crescimento expressivo após a implementação de políticas públicas sociais para seu acesso.

Desse modo, de acordo com os resultados e análises de nossas pesquisas expostas aqui neste trabalho, os programas sociais de acesso ao ensino superior se fizeram necessários, entre outros fatores, devido às desigualdades de oportunidades de acesso e permanência do público

²² Fonte: Apresentação coletiva de imprensa das Notas Estatísticas do Censo de Educação Superior de 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso: 20/12/2017.

socioeconomicamente vulnerável. Nessa perspectiva, esses programas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005).

Ao analisarmos minuciosamente o crescimento da educação superior após a criação e implantação dos programas sociais aqui escolhidos para análise – FIES, PROUNI, UAB, REUNI e Lei de Cotas – notamos que a oferta de vaga do sistema público de ensino dobrou nesse período temporal à medida que a do sistema privado, que já era o dobro da oferta pública, triplicou nesse espaço de tempo. Esses dados nos revelam o potencial de crescimento da rede particular enquanto empresa voltada para o lucro. Isso porque, apesar do aumento da oferta de acesso à educação pública em decorrência das políticas públicas de acesso ao ensino superior, a rede privada se sobressai.

Nesse sentido, sabemos que a expansão da educação superior não pode ser confundida com democratização de fato, uma vez que, para atingir esse objetivo e chegarmos à justiça social, seriam necessárias condições de acesso, permanência e formação profissional condizentes com os requisitos de uma sociedade democrática” (BONETI, GISI & FILIPAK, 2013, P. 254). Todavia, após a breve análise das políticas públicas aqui estudadas, pudemos perceber que antes delas praticamente não existiam políticas ou programas que visassem a ampliação, o acesso e a permanência de estudantes oriundos das camadas populares na educação superior pública. Diante disso, embora tenhamos consciência de que essas políticas públicas não foram capazes de democratizar o acesso à educação superior, precisamos admitir que houve um começo, que começamos um processo de democratização, tendo em vista que isso é algo processual e, como tal, sofre retrocessos.

Após concluirmos essas análises, partimos para as entrevistas a fim de dar conta dos nossos outros três objetivos específicos, que consistiram em analisar o percurso educativo desses estudantes de Pedagogia em vulnerabilidade social no intuito de investigar se eles já sofreram preconceito na educação básica e/ou superior por sua condição socioeconômica; investigar se eles pretendem atuar como professores na educação básica; e identificar e analisar se ocorreram experiências na Universidade que operaram que esses futuros pedagogos se transformassem em sujeitos implicados politicamente com o coletivo e não somente engajado em seus interesses individuais.

Conforme descrito no percurso metodológico, escolhemos oito estudantes de Pedagogia em vulnerabilidade socioeconômica, participantes da Assistência Estudantil, que já cursaram mais da metade do curso. Decidimos fazer dessa forma, tendo em vista que os estudantes, a essa altura do curso, já passaram, em algum momento, pela experiência da docência. A

vulnerabilidade socioeconômica, também, foi um fator relevante para a escolha dos sujeitos, uma vez que o nosso problema de pesquisa envolve a formação de professores e a exclusão social.

A partir das respostas dos sujeitos obtidas por meio dos eixos temáticos, presentes no nosso roteiro de entrevista semiestruturada, criamos categorias de análise para melhor discussão e tratamento dos dados construídos. As falas dos sujeitos entrevistados foram interpretadas e analisadas na perspectiva da abordagem qualitativa, que se justifica por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, uma vez que ela nos oportuniza analisar as informações de forma não quantificáveis, não com foco na explicação, mas, sobretudo, na compreensão dos fenômenos, porque é centrada no específico, no individual, permitindo-nos adentrar na subjetividade do problema em questão (RICHARDSON & COLABORADORES, 1989).

A partir dessa abordagem, optamos pela Psicanálise como aporte teórico para realizarmos uma leitura e análise dos dados construídos por meio das entrevistas. Permitimo-nos escolher analisar nossos dados à luz da teoria psicanalítica devido a sua possibilidade de *aplicação* em outros contextos, além do *setting* analítico, tendo em vista que sua atuação em extensão diz respeito a uma abordagem, por via da ética e das concepções da Psicanálise, de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico (ROSA, 2004).

Para dar conta de responder ao nosso objetivo principal de pesquisa, que consiste em *“Investigar se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente os futuros pedagogos, quando estes se tornarem professores, no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica”*, criamos cinco categorias para melhor analisarmos nossas entrevistas. Vamos recapitular um pouco dos resultados encontrados em cada uma delas:

Na primeira categoria, intitulada *“Pedagogia, uma escolha (in) consciente”*, percebemos que alguns sujeitos escolheram o curso por motivos conscientes, como aqueles que desejavam ser docentes desde a infância ou que foram influenciados por professores que perpassaram por seu percurso educativo. Outros alunos afirmaram não saberem o porquê de sua escolha, logo, depreendemos que ela ocorreu de maneira inconsciente, tendo em vista que suas respostas revelam o desejo oculto desses sujeitos de atuarem como professores, ainda que aleguem o contrário, ou seja, essa escolha surgiu a partir de um lugar onde não possuem acesso. Desse modo, podemos notar que são falas contraditórias que evidenciam os processos

inconscientes, os quais colocam os sujeitos como divididos, ignorantes de suas próprias verdades, das determinações inconscientes de suas escolhas, pensamento, atos (SPELLER, 2004, P. 16).

A segunda categoria, “*A origem que envergonha*”, recebeu esse título devido às respostas dos sujeitos entrevistados, as quais revelaram sentimento de vergonha ao relatarem sobre suas condições, bem como falta de sentimento de pertencimento. Poucos estudantes afirmaram ter sofrido preconceito por sua condição de renda no período da educação básica enquanto que a maioria deles alegou se sentir discriminada em algum momento dentro da Universidade, inclusive por professores, por serem socioeconomicamente vulneráveis.

Essa realidade evidencia que o preconceito que ocorre com o aluno pobre ultrapassa os muros da escola e se estende pelos *campi* universitários, dentro da própria formação de professores! Assim como na instituição escolar, na Universidade, também, há professores que destilam seus preconceitos contra seus alunos pobres, seja por meio de tratamentos inadequados, seja por “perseguição” acadêmica, como pudemos perceber por meio das falas de alguns de nossos sujeitos entrevistados.

“*O eu professor e o professor coletivo em formação*” foi nossa terceira categoria assim intitulada por influência de Nóvoa (1995), que defende uma formação docente que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça uma auto formação participada. Nesse sentido, a partir das análises de falas de nossos sujeitos, podemos depreender que a Universidade oferece esse tipo de formação aos seus futuros professores. Isso porque, por meio do seu tripé estrutural ensino-pesquisa-extensão, os coloca diante de situações extra *campi* com bagagem teórica a fim de se desenvolverem em diversos campos de atuação na sociedade. Nesse sentido, podemos inferir que essa prática, portanto, contribui para uma formação participativa, preocupa não somente com o eu professor, mas, sobretudo, com o professor coletivo, voltado para os interesses sociais.

A nossa quarta categoria, “*O profissional do futuro*”, nos remete ao desejo – ou não – de nossos futuros pedagogos de atuarem como professores de educação básica. Surpreendentemente, alguns alunos que, no início das entrevistas, afirmaram querer seguir a profissão de professor desde crianças já não mais têm esse desejo enquanto que aqueles que não sabiam o porquê de sua escolha desejam ser professores, ainda que não pela vida inteira, como disseram.

Ao investigar sobre essa desilusão pela profissão antes mesmo de finalizar a formação, encontramos alguns motivos apontados pelos alunos: o fato de ser desgastante ser professor, o receio de não ter aprendido o suficiente para ensinar e prejudicar os futuros alunos, a

desvalorização profissional, entre outros. Ao analisar seus trechos de fala, entretanto, o que concluímos, na verdade, é que alguns desses futuros pedagogos, embora admitam, em sua maioria, estarem passando por uma formação crítica e autorreflexiva, ensejam por uma formação que lhes dê manual de instruções de como ser um bom professor.

Resumidamente, temos o retrato de nossos futuros pedagogos em relação a sua atuação profissional: alguns não querem ser professores porque não se sentem capazes e/ou porque querem receitas prontas e certas no ato educativo; outros não desejam ser docentes porque já não o queriam desde o início da formação, embora acreditassem que passariam a gostar do curso ao entrar na prática, até virem que não era mesmo aquilo que queriam; alguns outros querem ser professores, mas têm medo de não dar conta do serviço; e, por fim, temos, também, alguns sujeitos dispostos a atuarem, de fato, como professores.

Enfim, chegamos a nossa última categoria de análise: *“Inclusão pela (des) igualdade”*. Como abordamos ao longo desta pesquisa, pensamos a inclusão de pessoas socioeconomicamente vulneráveis sob a lógica da igualdade, não focada nas desigualdades sociais, embora não a desconsideremos também. Isso porque a igualdade aqui retratada refere-se à igualdade de desamparo frente às incertezas do destino, inerente a qualquer sujeito. Nessa perspectiva, se somos todos iguais perante a falta de controle advinda das imprevisibilidades do futuro, podemos ser iguais perante nossas diferenças no sentido de nos colocarmos no lugar do outro, buscando compreender que, aquilo que nos torna diferentes, pode ser aquilo que fomos um dia, aquilo que já nos fez sofrer discriminação no passado.

Em outras palavras, o professor que está diante de um aluno em vulnerabilidade socioeconômica, pode estar diante, também, das experiências de preconceitos por ele vivenciadas anteriormente. Nesse sentido, ao analisarmos os discursos dos nossos sujeitos entrevistados, acerca de como imaginam sua relação didática com os alunos pertencentes às camadas populares que, porventura, cruzarem seus caminhos em sala de aula, todos afirmaram que visualizam essa relação da melhor forma possível, uma vez que, segundo eles, a realidade desses alunos é a própria realidade deles. Então, para nossos futuros pedagogos, essa relação seria mais fácil porque conhecem suas realidades de vida, tendo em vista que vivenciaram realidades parecidas e, portanto, têm melhores condições de entendimento e poder de transformação. Freud (1913) afirma a importância de que os educadores se reconciliem com as suas próprias infâncias. Nesse sentido, nossos sujeitos estão prontos para realizar uma educação emancipadora e não reprodutora de desigualdades.

À guisa de conclusão, podemos inferir, a partir da análise das experiências acadêmicas relatadas, que a Universidade de Brasília propicia uma formação capaz de subjetivar os futuros

pedagogos no intuito de se tornarem professores críticos, engajados socialmente e implicados de fato com seus alunos, sobretudo, aqueles em vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, assim como a constituição da subjetividade, o processo de formação é algo pessoal, vivenciado de forma única por cada sujeito, portanto, não sabemos se esses futuros professores colocarão em prática a formação crítica e complexa que receberam da Universidade. Não há certezas, mas, sim, apostas.

Enfim, acreditamos que as reflexões e discussões ocorridas nesta pesquisa são relevantes não só para a comunidade acadêmica, mas, sobretudo, para os pedagogos que estão atuando como professores na educação básica. Os nossos resultados trouxeram um olhar acerca da inclusão de pessoas pertencentes às camadas populares, um olhar que não se fixa na desigualdade, na diferença social, mas, sim, na nossa igualdade enquanto sujeitos desamparados, que seguimos juntos em direção a caminhos totalmente incertos.

Além disso, esta é uma pesquisa cujos resultados abrem possibilidades para novos estudos, como, por exemplo, uma nova pesquisa com esses futuros pedagogos já inseridos no mercado de trabalho como professores – ou não – de educação básica no intuito de investigar se eles colocarão em prática a formação que construíram na graduação. Isso porque, com os estudantes aqui entrevistados, temos apenas potencialidades e suposições de atuação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª edição. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, François: Maspero, 1971.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. Tradução por Maria Stella Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3ª edição. Trad. Reynaldo Bairão. Lisboa, Portugal: Vega, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/09/2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03/09/2017.
- _____. **Decreto 5.800**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 04/10/2017.
- _____. **Decreto nº 6.096**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11/09/2017.
- _____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05/09/2017.
- _____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05/09/2017.
- CASTRO, L. R. (2008). **Participação Política e Juventude: fazer mal-estar à responsabilização Frente ao destino Comum**. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/11/2016.
- CASTRO, L.R.; MATTOS, A.R. (2009). **O que é que a política tem a ver com a transformação de si: Considerações sobre a ação política a partir da juventude**. Análise Social, 193, 793-823. Disponível em: <<http://www.nipiac.ufrj.br/index.php/producao2/item/524-o-que-a-politica-tem-a-ver-com-a-transformacao-de-si-consideracoes-sobre-a-acao-politica-a-partir-da-juventude>>. Acesso em 13/11/2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). 1,6 Mb; e-PUB ISBN 978-85-249-2231-2.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em 10/07/2016.

_____. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acesso em 04/10/2017.

_____. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 13/07/2016.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** *Rev. latino-am.enfermagem.* Ribeirão Preto: v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998.

DESLAURIERS, J-P; KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa.** In: *Poupart, Jean. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.* Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2010.

FREIRE, P. (1979). **Educação e mudança.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://bibliotecauergs.blogspot.com.br/2011/05/livros-de-paulo-freire-disponiveis-para.html>>. Acesso em 19/07/2016.

FREUD, S. **Freud On Line**, 1899. Disponível em: <<http://www.freudonline.com.br/livros/volume-03/vol-iii-15-lembrancas-encobridorras-1899/>>. Acesso em: 10/11/2017.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 6, 2016 [1905].

_____. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 10, 2010 [1911].

_____. **A dinâmica da transferência.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 10, 2010 [1912].

_____. **O interesse da psicanálise.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 11, 2012 [1913].

_____. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 12, 2010 [1914-1916].

_____. **O inconsciente.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 12, 2010 [1915].

_____. **Teoria geral das neuroses.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, v. 13, 2015 [1917].

_____. **Psicologia das massas e análise do eu.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 15, 2016 [1921].

_____. **O futuro de uma ilusão.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 17, 2014 [1927].

_____. **O mal-estar na civilização.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 18, 2010 [1930].

_____. **Novas conferências introdutórias à psicanálise.** In *Edição das obras completas de Sigmund Freud*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 18, 2010 [1933].

_____. **Análise terminável e interminável.** In: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed., V. XXIII, 1996 [1937].

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GISI, M.L. **Políticas Educacionais para a Educação Superior: acesso, permanência e formação.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba: v. 4, n. 11, pp. 43-52, 2004.

_____. **A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba: v. 6, n. 17, pp. 97-112, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. **Do que não se quer saber na formação de professores.** In: CARVALHO, A.M.P. (Org). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Sarandí, pp. 39-60, 2013. Disponível em: <produção.usp.br/BDPI/44272>. Acesso em: 28/12/2017.

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S.F.C. **A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios.** Revista Interações, v. 11, n. 38, 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8473>. Acesso em 12/11/2016.

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S.F.C; BELEZA, F.T. **Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiências em mediação social.** In: *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*. Brasília: Liber Livro, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245124por.pdf>. Acesso em: 14/11/2016.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. Ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MEZAN, R. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MILOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** In: Educa, 2009, Lisboa. Disponível em: <http://old.angrad.org.br/resources/circuits/article/article_1723.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

_____. **A família pobre a escola pública: anotações sobre um desencontro.** Psicol. USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, pp. 107-121, 1992. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

PEREIRA, M.R. **Os profissionais do impossível**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

RANCIÈRE, J. (1992). **Politics, Identification and Subjectivization**. In: J. Rajchman (Ed.), *The Identity in Question*. London: Routledge. Disponível em: <https://www.zotero.org/groups/continental_european_philosophy/items/itemKey/WNGHMFDB>. Acesso em: 13/11/2016.

RICHARDSON, R. J; COLABORADORES. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSA, M.D. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. In: *Revista mal-estar e subjetividade: Fortaleza*, Vol. IV, N° 2, pp. 329-348, SET, 2004.

ROSA, M.D.; Domingues, E. **O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação**. In: *Revista Psicologia & Sociedade*: Vol. 22, N° 1, 2010.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SPELLER, M.A.R. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGUEL, S.M. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 18/09/2017.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro norteador de entrevista



ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA

➤ **Entrevista semiestruturada baseada em 4 eixos**

✓ Apresentação inicial:

- Nome, idade, cidade e estado de origem;
- Onde e com quem reside (família, república ou sozinho);
- Qual o semestre em curso e em qual turno estuda (diurno ou noturno);
- Se trabalha ou faz estágio.

✓ Percurso escolar:

- Se estudou em escola particular (se foi bolsista) ou pública;
- Se sofreu algum tipo preconceito ao longo da trajetória na educação básica, seja por questões raciais, regionais, sexuais ou econômicas;

✓ Formação superior:

- Forma de ingresso na Universidade (sistema universal ou cotas);
- Escolha do curso (Se algo ou alguém contribuiu para essa escolha);
- Se participa de projetos de extensão, centros acadêmicos – CAs, Diretório de Estudantes – DCE, se é envolvido em movimentos sociais dentro ou fora da Universidade;
- Se já passou por situação de discriminação dentro da Universidade.

✓ Pretensão de atuação profissional:

- Se deseja atuar como professor e por quê (quais foram as principais disciplinas, professores, projetos ao longo do curso que contribuíram para essa decisão/escolha?);
- Se sim:
 - Pretende atuar em escola particular ou pública? Por quê?
 - Como imagina sua relação com alunos das camadas populares?
 - Para você, qual a finalidade da educação para esse público vulnerável socioeconomicamente?
 - Você acredita que as crianças pobres sofrem discriminação e segregação nas escolas? Se sim, por quais motivos?
- Se não deseja atuar como professor, em qual área pretende trabalhar ao se formar e por quê (quais foram as principais disciplinas, professores, projetos ao longo do curso que contribuíram para essa decisão/escolha?).

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar da pesquisa “*Formação de professores na Universidade de Brasília*” desenvolvida pela pesquisadora Luana Chaves Martins. Estou ciente de que a pesquisa é orientada pela Professora Viviane Neves Legnani, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail vivilegnani@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Lembro que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização e que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora, não sendo socializados em outros espaços.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante
Nome:
Telefone:
E-mail:

Assinatura da pesquisadora
Telefone:
E-mail: luanachaves__@hotmail.com