



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

**CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Sandra Mary Gonçalves Prazeres

Brasília – DF  
Maio/2007

**Sandra Mary Gonçalves Prazeres**

**CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de confluência Avaliação e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília – DF  
Maio/2007

**Sandra Mary Gonçalves Prazeres**

**CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE:  
AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – UnB  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Francesca Conte de Almeida – UCB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues – UnB

---

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz – UnB

Brasília, 02 de maio de 2007.

## DEDICATÓRIA

À Marina, Pedro e Robert:

razões do meu viver.

Eternas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, por me sustentarem nessa caminhada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria M. Z. P. de Almeida, minha querida orientadora, pelo acolhimento e por toda a contribuição no processo de tornar possível esta jornada, e, em especial, por sua presença sempre amiga.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Francesca Conte de Almeida, pelas leituras atentas, observações pertinentes, generosas e instigantes. Obrigada pelo precioso rigor na apreciação deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues, pela escuta acolhedora, pela inestimável interlocução e por escrever afeto com suas mãos. Obrigada pela profunda e cuidadosa apreciação da dissertação.

Ao Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz, pelo decisivo incentivo ao trabalho, que se tornou um marco para o prosseguimento da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade verdadeira e pelas contribuições feitas na apreciação da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rogério Córdoba de Andrade, pelas contribuições no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, o meu reconhecimento por terem contribuído com suas preciosas histórias e frutíferas trocas no decorrer do trabalho.

À amiga Rosalina, pela presença irmã no dia-a-dia do percurso acadêmico; pela amizade que extrapola o sentido comum; pela dimensão humana que deu suporte aos momentos de descoberta, de angústia, de satisfação, e prazer. Obrigada por me ajudar a encontrar minhas próprias palavras.

À Dona Otália, pelas constantes orações, pelo seu sempre delicioso “feijão com arroz”; e ao amigo Luis Carlos pela sua valiosa disponibilidade.

À amiga Janaina, pela fertilidade compartilhada: dúvidas e descobertas ao longo do Mestrado.

Às amigas do Mestrado Adriana, Betânia, Márcia, Nastassja, Patrícia, meu sincero desejo de sucesso em suas trajetórias. Obrigada pela preciosa parceria.

À colega Thais, mestranda primeira, pela construção conjunta e, sem dúvida, por contribuir com o meu aprendizado inicial.

Ao Professor Pedro Angueth, pelo sábio auxílio durante o meu processo de construção de conhecimento psicanalítico.

Ao Sr. Grimualdo, pelas degravações cuidadosas dos recursos audiovisuais que compuseram parte dos dados da pesquisa e pela revisão do texto da dissertação.

À Lúcia pela amizade incondicional.

À Carla, porque és força; à Raquel, porque és emoção; à Celina, porque és canção. A vocês, que são essenciais para mim e para a educação.

À Gícia e Flávia, por se tornarem uma valiosa presença em minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

Às amigas Cláudia, Flávia, Heliane e Claudinha pela cumplicidade e amorosidade.

Aos colegas do Centro de Estudos Psicanalíticos de Brasília por acompanharem meu investimento inicial junto à Psicanálise.

Aos colegas e professores da UnB, que tornaram mais leve o meu caminho no “território acadêmico”, e à Rita e aos funcionários da Faculdade de Educação pela atenciosa contribuição.

À Maria, pelos cuidados com o meu lar.

A todos que fizeram parte da minha singular história pessoal e profissional e que, certamente, estão inscritos no meu caminhar discente e docente.

Em especial, à Rossini e Ivone pela vida gerada, vivida e vencida: tudo o que sou. À Tânia e Suzana, pela generosidade de me amar como irmã, e aos meus familiares pela convivência fraterna e amiga.

## RESUMO

O caminho de produção desta pesquisa de Mestrado em Educação inscreve-se no campo da subjetividade, e para tal apóia-se na concepção psicanalítica, a qual instaura a concepção de sujeito do inconsciente, noção fundamental da psicanálise. A subjetividade é compreendida como clivagem (dimensão consciente e inconsciente), assim como se ressalta o assujeitamento do sujeito ao campo do simbólico – registro psíquico referente ao domínio da linguagem - ao qual o homem ao nascer deve ser submetido para tornar-se humano. Nesta perspectiva, o trabalho apresenta uma reflexão quanto à constituição da subjetividade docente, considerando-se os aspectos inconscientes que emergem nesse *vir-a-ser* contínuo, e suas implicações no cenário educativo. Na educação, as lacunas existentes quanto à compreensão da singularidade de cada sujeito e a sua decorrência na prática educativa restituem o lugar de centralidade do conceito de sujeito na formação de professores. Essa pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e busca ressaltar as marcas primordiais e as inscrições que constituem o sujeito docente compreendidas como vestígios, signos que continuam produzindo efeitos também na ação educativa. A memória é reconhecida como núcleo primordial no arcabouço teórico da construção freudiana e determinante para a compreensão das ações e escolhas do sujeito. Na análise dos dados, consideram-se processos subjetivos que vão constituindo o ser humano apontando-se as vicissitudes pelas quais o sujeito passa, na formação de sua identidade docente. A base da pesquisa é a análise das narrativas da memória educativa de um grupo de 41 professores da rede pública e particular de ensino do Distrito Federal, participantes do Curso de Extensão *Memória Educativa e Subjetividade Docente: do imaginário ao simbólico*, realizado no 2º semestre de 2005, numa parceria institucional dos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília. Os resultados apontam: a importância de se reconhecer as vicissitudes e experiências de percurso da formação do professor que marcam o processo da constituição de sua subjetividade docente, (des)veladores de manifestações e posturas em sala de aula; que o processo educativo pode ser ressignificado a partir da compreensão dos aspectos subjetivos e sua dimensão inconsciente como elementos constituintes da identidade do professor; e que no âmbito da formação de professores, faz-se imprescindível considerarmos os processos subjetivos, pela via da dimensão pessoal, no âmago da constituição de uma subjetividade docente, para a geração de mudanças qualitativas nas relações educativas.

**Palavras-chave:** subjetividade docente, dimensão inconsciente, cenário educativo, formação de professores.



## ABSTRACT

The path to the production of this Master of Arts in Education research is set within the field of subjectivity, and is thus grounded on the psychoanalytic framework, which posits the concept of the unconscious subject, a central notion in psychoanalysis. Subjectivity is understood as a cleavage (conscious and unconscious) as well as focusing on the subjection of the subject to the symbolic field – the psychic record related to the language domain – to which the human being must be submitted at birth in order to become human. In this view, the study presents a reflection on the constitution of teacher subjectivity, taking into account the unconscious aspects that arise from this continuous coming into being, and its implications in the educational context. In education, the existing gaps regarding the understanding of the uniqueness of each subject and its effect on educational practices reinstate the centrality of the concept of the subject in teacher education. This study uses a qualitative approach and seeks to point out the primal marks and the inscriptions which constitute the teacher-as-subject, understood as vestiges, signs that continue to produce effects in the educative action. Memory is recognized as the main core of the theoretical framework of the Freudian construction and determinant for the understanding of the actions and choices of the subject. The data analysis considers the unconscious processes that constitute the human being, pointing out the vicissitudes which the subject goes through in the formation of his or her teacher identity. The research is based on the analysis of narratives of school memories of a group of 41 public and private school teachers of the Federal District who participated in the Extension Course – *School Memories and Teacher Subjectivity: from the imaginary to the symbolic* (Curso de Extensão *Memória Educativa e Subjetividade Docente: do imaginário ao simbólico*) held during the second semester of 2005, in an institutional partnership of the postgraduate programs of the School of Education of the University of Brasilia (UnB) and the Catholic University of Brasilia. The results indicate: the importance of recognizing the vicissitudes and experience along the path of the teacher's development that mark the constitution process of his or her teacher subjectivity, unweaver of classroom manifestations and attitudes; that the educative process can be resignified from an understanding of the subjective aspects and its unconscious dimension as constituent elements of the teacher identity; and that within the scope of teacher education, it is essential to consider the subjective processes, through the personal dimension, in the core of the constitution of teacher subjectivity, in order to make qualitative changes in the educative relationships.

**Keywords:** teacher subjectivity, unconscious dimension, educative setting, teacher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Gênero .....	224
Gráfico 2 – Nível de formação.....	224
Gráfico 3 – Tempo de formação.....	225
Gráfico 4 – Procedência.....	225
Gráfico 5 – Tempo de exercício.....	226
Gráfico 6 – Perfil de frequência.....	226
Gráfico 7 – Instrumentos recebidos.....	227

## LISTA DE ABREVIATURAS

ATP	Área de Concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico
Ciret	Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares
DF	Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
IC	Instituto de Computação
MA	Maranhão
Nied	Núcleo de Informática aplicada à Educação
PIE	Pedagogia para Início de Escolarização, Curso de
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
A primeira justificativa .....	15
<b>I - DA MEMÓRIA EDUCATIVA AO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	22
1.1 – Memória da pesquisadora.....	22
1.2 – Delineando o problema.....	29
1.3 – Questões de pesquisa .....	30
<b>II - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</b> .....	33
2.1 – Sob um olhar transdisciplinar.....	33
<b>III - SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO</b> .....	41
3.1 – Um breve posicionamento .....	41
3.2 - O mito edipiano: enigma psicanalítico.....	45
3.3 - A eclosão do sujeito freudiano.....	48
3.4 - E assim prossegue o sujeito ... os processos estruturantes.....	60
3.5 - A noção de sujeito em Lacan.....	69
<b>IV - O SUJEITO DOCENTE E O CAMPO EDUCATIVO</b> .....	80
4.1 - Ser professor .....	80
4.2 – Educação atravessada pela psicanálise .....	89
4.3 - Educação e formação de professores: paradigma em crise ?.....	103
<b>V - MEMÓRIA</b> .....	113
5.1 - Memória em Freud .....	113
5.1.1 – O legado psicanalítico .....	114
5.1.2 – Compulsão à repetição.....	120
5.1.3 – O campo do infantil.....	123
5.2 – Memória e formação docente .....	126
5.2.1 – A temporalidade do sujeito .....	127

5.2.2 – Os protocolos existenciais na formação de professores .....	130
5.2.3 – Memória educativa: um dispositivo de “escuta” docente .....	133
<b>VI - ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>136</b>
6.1 – A abordagem qualitativa .....	136
6.2 – O curso de extensão: foco da investigação .....	137
6.2.1 – Contexto, concepção e sentido .....	137
6.2.2 – Metodologia: caminhos de construção da pesquisa .....	139
6.2.3 – Sujeitos: vozes participantes .....	139
6.2.4 – Procedimentos e instrumentos: recursos norteadores da investigação .....	140
6.3 – Sistematização dos dados .....	143
6.4 – Procedimentos da investigação .....	143
<b>VII - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>145</b>
7.1 – Analisando os protocolos existenciais .....	145
7.1.1 – Marcas simbólicas .....	148
7.1.2 – (Des)investimentos afetivos.....	156
7.1.3 – Par sedução-autoridade .....	160
7.1.4 – Identificação como campo plural .....	169
7.1.5 – Enigma docente.....	177
7.1.6 – Escrita subjetivante .....	189
<b>IN-CONCLUSÕES .....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>213</b>
APÊNDICE A .....	214
APÊNDICE B .....	216
APÊNDICE C.....	217
APÊNDICE D.....	220
APÊNDICE E .....	221

APÊNDICE F .....	223
APÊNDICE G.....	224
APÊNDICE H.....	224
APÊNDICE I.....	225
APÊNDICE J.....	225
APÊNDICE L.....	226
APÊNDICE M.....	226
APÊNDICE N.....	227

# APRESENTAÇÃO

## A primeira justificativa

*A educação é um projeto e um produto da intersubjetividade.*

*Maria L. de Oliveira*

O processo de constituição profissional é histórico. Nesse processo de constituição percebe-se a necessidade e a importância das relações sociais na caminhada e no projeto de vida de cada um de nós, compondo um complexo conjunto de definições com elementos e objetivos distintos pelos quais os sujeitos são motivados na sua constituição do “eu profissional” ao “ser profissional” (FONTANA, 2003).

Reconhecemos que nesse caminho a Educação assume-se como questão central da modernidade. Mais do que uma ferramenta, o campo educativo é um instrumental de vida que permite o enfrentamento dos limites e possibilidades do existir na atualidade. Pesquisas em torno da Educação no país têm comprovado os muitos questionamentos acerca desse tema que demarcam os impasses do processo de escolarização, a problemática do sistema educacional, a crescente evolução dos mecanismos de gestão democrática, a inadequação dos recursos físicos e financeiros, bem como as versações sobre o processo de formação dos professores. O esforço em examinar essas questões significa importante contribuição para a efetivação da qualidade na Educação.

No que se refere à temática de como formar educadores, não raro é generosa a bibliografia encontrada quanto à sua dimensão política, pedagógica,

legal, tecnológica e profissional. Em estudos recentes, Jáen (1991), Hypólito (1991), Freitas (1995), Tardif (2002), entre outros, categorizam elementos, criticam a organização do trabalho pedagógico e ressignificam os saberes docentes, apoiando-se numa abordagem fundamentada em uma concepção de análise dialética em que distintos movimentos são considerados no âmago de sua reflexão.

Contudo, encontramos como marco na literatura educacional, sob a influência do positivismo científico, as explicações de cunho metodológico existentes na formação docente. Enfatiza-se, sob essa égide, que a ação docente é previsível, quer seja pela sedimentação teórica ou pela experimentação a partir do próprio exercício dos educadores. Assim, os professores se constituiriam como profissionais a partir de modelos predeterminados. Os modelos de formação docente, tanto quanto os formais quanto os informais, se destinariam a compilar modos de socialização que comportassem uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer, segundo Lise Chantraine-Demilly (1992, citado em PEREIRA, 2003).

Pereira (2003) retoma a questão para afirmar o contrário, alegando que o ato educativo de cada professor é um modelo que se inaugura e se declina no próprio ato ou no seu conjunto, mas não se torna exemplo ou objeto de imitação, pois diz respeito à marca da particularidade de quem o inscreve. Rompendo com a idealização do discurso pedagógico que define como “bom” o professor pautando-se nos aspectos metodológicos, o autor inaugura o entendimento acerca do bom professor, considerando-o a partir do sujeito do inconsciente.

Isto posto, depreende-se com menor surpresa a falência dos modelos tradicionais de formação docente, os quais esbarram em uma outra dimensão, que



urge em suscitar interrogações e inquietações quanto ao ser que se encontra revestido da profissão educativa: o sujeito “na pele de professor” (ALMEIDA, 2001).

A constituição da subjetividade do professor é um tema que vem sendo discutido mais intensamente em relação ao conjunto das representações acerca do modo de ser e de agir dos professores, no exercício de suas funções. Discute-se a identidade docente a partir dos discursos educacionais das últimas décadas, bem como de suas reestruturações mais recentes, e a partir dos modelos de profissionalismo e suas implicações na construção dessa identidade.

Estudos como os de Nóvoa (1988; 1995; 1999), Hubberman (1995), Goodson (1995), Moita (1995), Rego (2003), Josso (2004), entre outros, enfatizam a grande variedade de relações que se estabelecem entre a identidade pessoal e a identidade profissional. Nesse sentido, sublinha-se a viragem paradigmática ensejada pela obra de Ada Abraham, em 1984, pela qual a pessoa é o elemento central da identidade do professor. A resposta da literatura pedagógica a esse respeito tem sido uma progressiva produção, ao trazer para o cenário da problemática educativa, muitas vezes, exclusivo das práticas de ensino, um olhar sobre a vida e a pessoa do professor: suas carreiras e seus percursos profissionais, relatos biográficos e autobiografias docentes, bem como o desenvolvimento pessoal desse profissional (NÓVOA, 1995).

A singularidade presente na pessoa do educador remonta a uma elucidação acerca da constituição subjetiva desse profissional. Assim, a atualidade do tema, sob a ótica do paradigma qualitativo em educação, amplia em si mesmo as distintas possibilidades epistemológicas de considerá-lo, principalmente, se levarmos em conta a dimensão relacional do ato educativo, tomando como foco a subjetividade do professor a partir das relações sociais que a permeiam.

Nesse sentido, o caminho produtivo trilhado neste estudo inscreve-se no campo da subjetividade e apóia-se na concepção psicanalítica, a qual instaura a concepção de sujeito do inconsciente e, portanto, do desejo. O trabalho apresenta uma reflexão sobre os aspectos inconscientes da constituição da subjetividade do professor e suas implicações no cenário educativo.

As lacunas existentes na educação, quanto à compreensão da singularidade de cada sujeito e a sua decorrência na prática educativa, restituem o lugar de centralidade do conceito de sujeito na formação de professores.

A Psicanálise, criação de Sigmund Freud do final do Século XIX, desvelou a dimensão inconsciente para além do consciente na psique humana e revelou o mecanismo de funcionamento da mente, a partir do determinismo psíquico dado pelo inconsciente, levando ao questionamento da dimensão consciente como a instância principal da mente.

A descoberta freudiana do inconsciente possibilita a reordenação da lógica universal imposta pelo discurso pedagógico, que não reconhece a contingência de uma *falta-a-ser* que move o sujeito. A incidência do pensamento psicanalítico na investigação dos sentidos, dos fazeres humanos e dos seus percalços com o desejo, contribui para uma ressignificação da função educativa e das múltiplas relações a ela pertinentes.

Dessa forma, a presente pesquisa procura explicitar, sob um recorte epistemológico, a noção de sujeito segundo Sigmund Freud, e alguns aspectos da retomada de Jacques Lacan às noções freudianas, bem como a sua conceitualização, a partir da lingüística e da antropologia estruturalistas, a fim de situar os elementos subjetivos do processo de formação da identidade do professor,

subscrevendo-se a importância do lugar do inconsciente, uma vez que o sujeito da psicanálise é por ele atravessado.

A concepção freudiana de sujeito, ou seja, a constituição da noção do *eu* e suas funções é contrária à compreensão de que este ser se desenvolve naturalmente e, portanto, diferencia-se da concepção de sujeito do cogito, fundamentada pelas idéias cartesianas.

Portanto, é considerando a condição de sujeito na concepção psicanalítica do termo, que se esboça, nesse estudo, a trajetória da constituição do professor, aqui nomeada de subjetividade docente, ao conter a dimensão inconsciente nesse *vir-a-ser*. Consideram-se, assim, nesse percurso, os processos subjetivos (conscientes e inconscientes) que vão constituindo o ser humano, apontando-se as vicissitudes pelas quais o sujeito passa na formação de sua identidade docente. Isso implica, necessariamente, a interlocução do sujeito com sua própria subjetividade.

Desse modo adentraremos pelo processo de constituição subjetiva do professor e pelos seus conseqüentes no ato de educar, onde pensamos que o desenho do processo de formação de professores vai encontrar, na desconstrução/construção dos modelos formais pedagógicos, suas grandes possibilidades.

A presente pesquisa transita por narrativas biográficas dos professores, que explicitam relatos pessoais, experiências profissionais, reflexões da prática educativa compondo um outro lugar que transcende o formalismo da ação docente nos moldes que “universalizam e metodologizam o que a radicalidade da experiência singulariza” (PEREIRA, 2003).

A partir dessa perspectiva, a inesgotabilidade do tema e a pouca inscrição do mesmo no contexto formativo dos profissionais da educação nos impulsiona a subverter determinadas posições e acrescentar outras idéias sobre a constituição da subjetividade do professor, numa busca de redefinição da nossa relação frente ao saber e ao fazer docentes.

Face ao exposto, o primeiro capítulo percorre as frestas da memória da pesquisadora, as narrativas pessoais que marcam sua constituição profissional, e prossegue delineando o problema e as relações que se estabelecem com as questões de pesquisa.

No segundo capítulo, encontram-se os pressupostos epistemológicos, nos quais se insere o paradigma da Complexidade de Morin (1998), em cujas bases a pesquisa se assenta.

O terceiro capítulo aponta o referencial teórico pesquisado acerca da constituição da subjetividade, como algo da ordem do humano – posição do campo psicanalítico. Enfatiza-se a posição do sujeito freudiano, o sujeito do inconsciente, e aspectos da teorização lacaniana a esta noção, sem tentar, contudo, enveredar pelas estruturas clínicas que sustentam essa constituição.

O quarto capítulo, ao abordar o sujeito docente, aponta os caminhos da dimensão pessoal da subjetividade do professor, as contribuições da psicanálise ao campo educativo e a discussão da formação de professores em um paradigma em crise.

No quinto capítulo, a memória é tratada como a essência do aparato psíquico, buscando-se, nas construções teóricas de Freud, a base para a compreensão do campo do infantil, que designa as ações e as escolhas do sujeito. É tratada, ainda, a relação entre memória e formação docente, apontando-se a

temporalidade da constituição do sujeito e a memória educativa como dispositivo que possibilita a reconstituição da sua identidade docente.

No sexto capítulo, são indicados os elementos para uma abordagem metodológica pela qual a pesquisa foi construída. A abordagem qualitativa, o foco da investigação, os procedimentos de coleta, de sistematização e de análise dos dados são apresentados de forma descritiva.

Na construção dos dados, no sétimo capítulo, procurou-se a aproximação da realidade questionada (questões de pesquisa) com a realidade apresentada (manifesta e velada) pelos dados, na leitura propiciada pela análise do conteúdo. O eixo constituinte das categorias de análise é oriundo do campo teórico do saber psicanalítico e do seu entrelaçamento com a problemática de formação de professores.

O capítulo final delimita as construções da autora, aqui apresentadas de forma não conclusiva, acerca dos objetivos da investigação, expressando proposições, questionamentos e possibilidades no vasto campo educativo.

## CAPÍTULO I

### DA MEMÓRIA EDUCATIVA AO OBJETO DE PESQUISA

#### 1.1 – Memória da pesquisadora

*A escrita traçava então essa dupla ausência de mim mesmo, aquela que me abria uma janela e aquela que me impedia de ficar na janela.*

*Michel de Certeau*

Minhas inquietações acerca do exercício do magistério e o encontro com o aporte psicanalítico marcam minha atual posição no campo educativo: a vivência da escuta do outro e um processo da minha própria escuta. As poucas respostas encontradas durante o meu percurso docente levaram-me também a penetrar o campo da psicopedagogia, em uma perspectiva que se apóia nas construções psicanalíticas.

Retomando um percurso onde o conhecimento transita pelas experiências vividas na relação professor-aluno, registrei minha memória educativa mais pelos entrelaços que se formam do que pela descrição linear dos acontecimentos. Uma opção como autora. Sempre me senti professora. Desde menina, pelas brincadeiras infantis, como pré-adolescente, admiradora de minhas formadoras, e, logo em seguida, como iniciante na profissão. Em 1986, adentrei em uma sala de aula de Educação Infantil do Ensino Regular, como Auxiliar Terapeuta, aos dezessete anos, a fim de acompanhar uma criança com características autísticas. Sob a coordenação de uma psicóloga, pude auxiliar essa criança, e, mesmo sendo esta minha atividade

principal, iniciava ali minha docência, juntamente com a professora titular da turma. Uma difícil vivência e um grande aprendizado, resultado de uma convivência com uma professora com “p” maiúsculo; talvez melhor “C”, por ser esta a inicial de seu nome. O difícil e inseguro começo foi para mim um real e a cores processo de formação profissional, ao lidar com o misto de rigor e afeto presentes naquela educadora. Nela presentifiquei minhas adoráveis professoras e também vislumbrei um quê da minha atuação futura. Não havia só a idealização, mas também a crítica, e pude ir construindo um parâmetro do que, a meu ver, estava situado no qualitativo, na atuação da caríssima “C”. Assim, um curto caminhar de cinco meses ao seu lado marca minha jornada inicial como educadora, já apaixonada pela atividade docente, responsável e exigente – e “excessivamente” afetuosa.

Minha primeira turma como professora titular, em 1987, na mesma instituição particular em que havia feito o Curso Normal, foi motivo de reconhecimento da minha dedicação à formação; afinal essa instituição é uma grande e renomada escola. Fotos, cartinhas de alunos, lembranças de um período feliz. Nesse mesmo ano ingresso na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) – hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – realidade educativa bem diferente da que eu havia experienciado. A demanda era de toda ordem: física, intelectual, afetiva, emocional, financeira, e sem que eu tivesse conhecimento, também psíquica.

Ao longo dos anos, reconheço-me alfabetizadora, coordenadora, gestora, fruto de um trabalho cujo desempenho situava-se sempre no meu limite. Poucas foram as escolas, pois permanecia nelas por muito tempo: laços afetivos, responsabilidade profissional e vínculo político-social tornavam longa a minha permanência.

Já casada, decidimos morar em São Luís (MA), o que me afastou de Brasília por um curto período de sete meses – tempo necessário para o aprendizado da valorização cultural, dos saberes populares, da marca da tradição e dos costumes regionais implicados no fazer escolar. Um belíssimo tempo!

De volta a Brasília, em setembro de 1996, após sete meses de acolhida maranhense, encontro a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, transição que eu havia ajudado a realizar. Mais especificamente, dirigia um estabelecimento de ensino da então FEDF, quando da mudança do governo, pelas eleições de 1994, no movimento de redefinição política que implantou nas escolas o período de transição para a gestão democrática, a qual culminaria na escolha dos dirigentes escolares por meio da eleição de diretores, no final do ano de 1995.

Um marco nesse período é a volta ao exercício docente, juntamente com o grupo de trabalho da Escola Classe 206 Sul. O encontro com a dinâmica de trabalho, imprimida pelo grupo de professores daquele estabelecimento de ensino, proporciona-me um salto de qualidade no fazer coletivo, criativo, cujo foco centralizador das ações era diretamente o aluno. Não se mediam esforços para o pensar, planejar, efetivar, avaliar, desde as pequenas e diárias ações até o que mobilizava toda a comunidade escolar e outros segmentos sociais. Encontrei nesse grupo uma referência de atuação e qualidade pedagógica. Outro fato a destacar é que ali também se fortalece o princípio da coletividade e da participação, ao vivenciar a Escola Candanga no âmago de sua implantação. É um período de muita fertilidade. Meu primeiro filho, Pedro, nasce nesse agitado e produtivo contexto de trabalho. Quanta felicidade!

A organização do trabalho pedagógico dessa escola, anteriormente um Centro de Alfabetização de Brasília, pautava-se, principalmente pelo estudo,



elemento de fortalecimento das ações educativas e integrador de um grupo de profissionais que se tornaram presença marcante na minha vida. Estabelecemos uma relação de amizade e apoio que nos levou a trilhar um caminho de estudo independente da escola, no qual se agregou a relação familiar entre nossos esposos e filhos, fazendo com que nossa vinculação ultrapassasse os laços profissionais. Nossa busca pelo aprimoramento levou-nos a enveredarmos pela psicopedagogia, em 1.999, de forma autônoma, e pela crescente formação profissional.

Meu primeiro contato com a Psicanálise deve-se à fala “encantadora” de uma psicanalista e psicóloga, nos encontros da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Brasília –, à qual me associei.

Em dia comum de trabalho deparo-me com um significativo cartaz: processo seletivo para formação de professores, realizado pela Universidade de Brasília (UnB). Assim, encerra-se meu trabalho na Escola Classe 206 Sul, diante um desejo enorme de formação continuada e de muitas indagações. O que me esperava pela frente? Qual era a natureza do trabalho a desenvolver? Qual o perfil do novo grupo de docentes com quem atuaria? Em que condições de trabalho assumíamos aquela empreitada?

Era mais uma virada de página na minha vida e uma nova história se iniciava a partir daquela aprovação para atuar como formadora no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, através do convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o qual previa a graduação de cinco mil professores da Rede Pública de Ensino, por um período de três anos. Em decorrência de alterações nos termos aditivos do referido convênio, participei da formação de dois mil professores aproximadamente, no período

compreendido entre novembro de 2000 a julho de 2005. Essa atividade docente, nomeada de mediação, envolveu o curso de especialização *Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização*, criado especificamente para o grupo de professores selecionados para atuar no Curso PIE. Outro fértil período na minha vida: nasce Marina em meio a muitos fazeres e muitas descobertas. Vida renovada!

Ao longo da minha jornada no PIE, a ressignificação da educação como uma atividade circunscrita num espaço político que exige do educador uma definição sobre o lado em que se posiciona e ao lado de quem se coloca, foi sendo elaborada por mim no exercício da docência. Nesse percurso de autoconhecimento, tecido no tempo, o processo de escuta do discurso do outro tomou importância capital no meu processo formativo.

Todo diferencial do curso, o qual se delineou ao longo de sua construção coletiva, a partir dos processos e das relações engendradas na sua rede de formação (coordenadores, tutores, mediadores, professores-cursistas, técnicos) deixou registros que afetaram o imaginário dos que direta ou indiretamente participantes.

Um importante aspecto desse processo de formação baseia-se no processo avaliativo formativo, cuja construção evidenciou a constituição subjetiva do profissional da educação, ocupando ele o lugar de formador ou de formando. Nesse sentido, cabe ressaltar o acompanhamento da construção do *porta-fólio*<sup>1</sup>, atividade desenvolvida e acompanhada por nós, na mediação, e que ressignificou o ideário de formação local (e creio eu que o regional e o nacional). Os impactos iniciais dessa construção, possibilitada pela presente e constante discussão da rede de formação

---

<sup>1</sup> Instrumento avaliativo do Curso PIE pautado na concepção de avaliação formativa.

do Curso PIE, puderam ser materializados em seus memoriais, em cujo conteúdo permeavam os relatos pessoais e profissionais acerca da historicidade desses profissionais atuantes, mesmo que apreciados de forma apenas descritiva.

Essa vivência de formação que apontava para a valorização do sujeito, considerando seu repertório pessoal, como importante aspecto de sua formação, reativou minha posição reflexiva acerca da subjetividade como base do processo de formação profissional.

Inclui-se nesse aspecto o meu encontro na Universidade de Brasília com a memória educativa a partir de um mini-curso de extensão, pelo qual a dimensão do inconsciente nessa narrativa foi estabelecida. Percebo, a partir do exercício de minha narrativa autobiográfica, elaborada para o referido mini-curso, em forma de memória do meu processo de escolarização, as marcas que se inserem no meu fazer como docente. Os fragmentos seletivos e rememorados por mim aqui são reescritos:

*Quando busquei na memória elementos dos anos já vividos (chamados de passado), não sei ao certo se o que encontrei foram minhas próprias lembranças, com imagens e sentimentos lembrados por mim ou se um misto de recordações de outras pessoas, com suas falas e depoimentos sobre fatos ocorridos, relatos de passagens, imagens produzidas para eternizar momentos e que me ajudaram a compor meu repertório de vida. Contudo, focalizando meu processo de escolarização, pude fazer um reencontro com deliciosas circunstâncias saboreadas dentro da escola e relativas a ela. Não é que não haja situações que eu desejasse não lembrar, se assim eu pudesse (...), mas considero positivas as intervenções da escola na minha história. As primeiras imagens recuperadas retratam o universo do jardim de infância, onde fui marcada pela presença afetuosa de professoras que*

*colocavam-nos no colo, davam-nos beijos estalados e mordidas para ver o gosto que tínhamos. Chamavam-nos carinhosamente por apelidos, e encantavam-nos por sua imagem bonita e doce. [...] Nas imagens seguintes, nas primeiras séries, vejo-me uma menina obediente, muito estudiosa que cumpria com suas tarefas, muito criativa, que adorava dançar [...] e ainda achava que quando crescesse seria aeromoça ou professora [...] A escola para mim significava muito: casa dos meus amigos, horas de prática esportiva, fonte de desejo de aprender, refúgio espiritual (escola religiosa). Gostava de ser querida por todos e procurava corresponder essa relação afetiva de forma igualitária, desde os porteiros, alunas, professores aos diretores. Professores! Ah, esses eram meus deuses! Chegava ao ponto de ser a última – quase todas as vezes a entregar as provas – buscando a perfeição para não decepcioná-los! Era muito importante essa conquista para mim. Penso ser um reflexo dessa vivência amorosa, a predominância afetuosa nas minhas relações como profissional da educação. Há outras marcas que me fizeram ensejar essa atividade. A sedução que o poder traz contido na figura do professor bem como da imagem de alguém que domina muito conhecimento me seduzia nas brincadeiras de escolinha desde cedo, onde eu dava aula para bonecas e amiguinhas da minha rua, imitando falas, posturas, gestos, que projetavam uma professora que eu esperava ser. Hoje, muito me percebo naquela menina-professora, vivendo contradições de um mundo adulto e de um discurso pedagógico progressista e transformador. Na busca do autoconhecimento que nunca se esgota! (Brasília, dezembro de 2003)*

Enfim, na minha própria experiência formativa (re)encontrei a dimensão histórica como parte de minha constituição profissional.

## 1.2 – Delineando o problema

Ao longo de vinte anos como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ressalto a oportunidade que tive de vivenciar e compartilhar distintas experiências. Na docência, atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, diferentes modalidades nas quais vivenciei momentos únicos como educadora, tendo a alegria de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de muitos sujeitos aprendentes. Na gestão, pude reafirmar o quanto as relações de participação, de autonomia e de coletividade na organização do trabalho pedagógico sustentam a ação da administração escolar, no propósito de construção de uma educação pública de qualidade.

Na mediação, ao longo de cinco anos (2001 a 2005), trabalhando com formação de professores, em convênio firmado entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE – que teve por objetivo graduar professores da Rede Pública de Ensino que possuíam o Magistério no nível médio, presenciei a cada dia as (im)possíveis condições do ser humano no processo de sua formação.

Desse modo, a partir do vivido e construído no âmbito educacional, acredito que tanto aluno quanto professor são sujeitos da construção de conhecimento com suas histórias de vida, experiências, descobertas, acertos e erros, suas subjetividades tão singulares. Contudo, acumulei, ao mesmo tempo, muitas indagações quanto aos elementos não formais e/ou velados que permeiam essa construção.

Assim, o delineamento do foco da pesquisa se estabelece a partir de um recorte necessário para o tempo da pesquisa, pontuando-se objeto de estudo a

*constituição subjetiva do professor e suas implicações no processo educativo*, ou seja, a investigação visa uma aproximação das possíveis interferências advindas desta constituição com a sua atuação como educador no cenário da sala de aula: como sua “verdade histórica” o sustenta em sua posição de educador.

Neste sentido, a busca de reflexões acerca de como os processos de subjetivação servirão como base relacional à investigação dos aspectos que permeiam o campo de atuação profissional docente, e que, de forma inconsciente, poderão determinar a prática pedagógica e as relações entre professor-aluno, durante o processo de escolarização no par educativo ensino-aprendizagem, afirma-se no reconhecimento da importância da história de vida do sujeito educador.

Em outras palavras, a pesquisa surge do interesse em identificar, nos processos subjetivos do professor, elementos que vinculam as experiências discentes de sua trajetória como sendo estruturantes da formação docente. Considerar a busca da vivência discente como marca na formação docente é pensar que a identidade do professor revela-se, também, a partir do seu ser aluno.

### **1.3 – Questões de pesquisa**

*[...] A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.*

*Jacques Le Goff*

Estabelecendo uma pertinente relação entre a constituição da subjetividade docente e a ação pedagógica do professor, propõe-se identificar no decorrer de sua constituição as marcas, as inscrições originárias que o sujeito carrega e que, de certo modo, se revelam no que ele vier a realizar em sua vida

profissional. Para Kupfer (2000), essas marcas também o direcionarão na busca de objetos que preencham a falta com que iniciou seu percurso subjetivo e que lhe permitam obter a ilusão da satisfação plena. Assim, o presente trabalho aponta para as relações da memória com a constituição de singularidade, que dá consistência ao sujeito: a memória inconsciente.

Segundo Costa (2001), uma das funções da memória é promover uma ligação duradoura entre o sujeito e seu *eu*. Dessa forma, utilizar a análise da memória educativa é reconhecer na constituição da identidade do professor os fatos e as experiências afetivas que vivenciou como aluno, e identificar como esta pode ser desveladora de manifestações e posturas em sala de aula.

No mesmo sentido pautando-se pela questão das possíveis relações da constituição do sujeito e sua atuação profissional sobre o processo de aprendizagem, questiona-se a formação de professores – institucionalizada – frente ao crescente movimento de desprazer e fracasso nas situações escolares, e pela pouca atenção aos processos de constituição subjetiva dos seres humanos.

Nesse contexto, analisou-se, no dispositivo da memória educativa, e em outras narrativas biográficas, em que medida a dimensão inconsciente se manifesta no cenário pedagógico, a partir da subjetividade docente, e qual o seu lugar no contexto da relação professor-aluno. Para a realização desse trabalho foram definidas as questões centrais que se apresentam:

- Qual a relação das marcas ou faltas constitutivas do sujeito com a constituição da subjetividade docente?
- Quais as possíveis implicações da subjetividade do professor na prática educativa?

- Que possíveis desdobramentos dessas questões poderão ser apontados no processo de formação de professores?



## CAPÍTULO II

### PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

#### 2.1 – Sob um olhar transdisciplinar

*... de um lugar à margem do estabelecido é que se podem formular interrogações, ordenar uma pesquisa e viver uma experiência.*

*Maud Manoni*

O presente trabalho situa-se na linha de pesquisa intitulada *A constituição da identidade do professor como pessoa e profissional, o inconsciente e a subjetividade na relação pedagógica, a questão relacional e a memória educativa na abordagem psicanalítica.*

Assim, a opção epistemológica para uma maior compreensão acerca das possibilidades da Educação e da Psicanálise, marco teórico desta pesquisa, acaba por permear o que se compreende como abordagem científica e cultural da transdisciplinaridade. Por definição, não pode haver “especialistas” transdisciplinares, mas apenas pesquisadores animados por uma “atitude” transdisciplinar, uma vez que esta não se identifica, conceitualmente, como paradigma.

Kuhn (2005) considera “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem, temporariamente, problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Contudo, esse sentido modelar empregado na definição de “paradigmas” não é o mesmo que usualmente empregado na definição de modelo ou padrão aceito.

Na ciência, para Kuhn (2005), um paradigma é raramente suscetível de reprodução, devendo ser melhor articulado e precisado em novas ou mais rigorosas condições. Dessa forma, um paradigma pode ser bastante limitado, tanto no âmbito quanto na precisão quando da sua primeira aparição. Inicialmente, ele é uma promessa de sucesso a qual a ciência normal<sup>2</sup> atualiza, ampliando-se o conhecimento dos fatos apresentados pelo paradigma como relevantes, “aumentando-se a correlação entre esses fatos e as predições do paradigma e articulando-se ainda mais o próprio paradigma” (p. 44).

O conceito de transdisciplinaridade, hoje retomado por muitos pensadores<sup>3</sup> contemporâneos, foi desenvolvido por Basarab Nicolescu<sup>4</sup> nos idos dos anos oitenta, em seu livro *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, no qual apresenta a historicidade do pensamento transdisciplinar.

Fundamentado no novo método, a esléctica<sup>5</sup>, constitui um sistema de idéias que considera a abordagem de todas as disciplinas na problemática situada. Assim, o *multi*, o *pluri* e o *inter* foram conceitos pré-operatórios para a transdisciplinaridade,

O surgimento do método cartesiano de investigação científica, no Século XVII, a partir de René Descartes, o qual preconiza a busca da verdade pela ciência, originou a proliferação de disciplinas baseado na decomposição do todo, na

---

<sup>2</sup> A ciência normal está dirigida para a articulação dos fenômenos e das teorias já fornecidos pelo paradigma (Kuhn, 2005, p.45).

<sup>3</sup> Morin, Lupasco, D’Ambrósio, entre outros.

<sup>4</sup> Físico quântico da Universidade de Paris, fundador e presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (Ciret).

<sup>5</sup> Método que trabalha toda a realidade estrutural e conjuntural do mundo social. Processo de raciocínio utilizado para a obtenção de conhecimento que considera o envolvimento construtivo das partes na elaboração de respostas, soluções, ou novos entendimentos. Processo que se caracteriza por indagações abertas de todos os lados, por considerar que todos têm condições de contribuir e de fazer exposição sobre tudo, e por respeitar o saber das pessoas. Busca aberta. Aproveitamento integral do conhecimento geral.

sujeição, repetição e dedução de leis pragmáticas para cada uma de suas partes. O período histórico marcado pela divisão do conhecimento em disciplinas compartimentadas determinou a separação sujeito-objeto que se encontra na origem da ciência moderna. Contudo, as raízes do pensamento disciplinar, que dominou a educação nos últimos cem anos, sofreram grandes mudanças e rupturas epistemológicas no que se refere ao conhecimento considerado verdadeiro. Tais mudanças estão na origem de todas as correntes do pensamento ocidental moderno contemporâneo.

Até o Século XIII, o Ocidente ainda era uma sociedade tradicional, na qual a realidade era composta por diferentes níveis e o ser humano dotado de diferentes níveis de percepção, de diferentes faculdades cognitivas que correspondiam aos diferentes níveis de realidade. Assim, quanto aos níveis do sujeito cognoscente, o ser humano era constituído por três níveis ou elementos principais: corpo, alma e espírito e, até aquele momento, a mais nobre faculdade humana era a inteligência e a mais elevada experiência de apreensão da realidade era encontrada no êxtase e na revelação.

A tradução dos filósofos gregos do árabe para o latim, no Século XII e das obras de Aristóteles, bem como os comentários a elas feitos por Averróis, filósofo espanhol - árabe, no Século XIII, começaram a suscitar a primeira ruptura da teoria do Conhecimento, surgindo, na Escolástica, uma corrente que passa a negar a existência do mundo das idéias independentes das coisas e a imortalidade da alma individual.

Dessa forma, surge no Ocidente a semente do pensamento dualista no qual o homem é constituído por apenas dois níveis principais: o corpo e o espírito, e que no Século XVII, se torna o pensamento dominante, pelo qual a razão passa a

ser considerada a principal e mais nobre faculdade humana, por grande parte da elite intelectual.

Como conseqüência da ruptura anterior, ocorreu, no Século XVII, a segunda ruptura epistemológica, pois grande parte da elite intelectual descartou tudo o que era da ordem da transcendência e dos princípios metafísicos, restando apenas o que era sensível. Emergem, portanto, as epistemologias positivistas (cuja única fonte do conhecimento humano provém de fatos da experiência sensível, organizados pelas ciências), empiristas (cuja única fonte do conhecimento humano é a experiência factual) e a sensualista (cuja única fonte do conhecimento humano é a experiência sensível), em oposição ao racionalismo, pelo qual a verdadeira fonte do conhecimento humano é a razão. Instaurou-se, então o pensamento reducionista, ou monismo materialista, o qual descartou o espírito da constituição do sujeito restando apenas o corpo. O homem, em analogia com o universo máquina, passa a ser considerado como um corpo máquina, postulado pelo mecanicismo e pelo cientificismo dominantes.

Essa redução do sujeito, como fruto da “simples evolução natural” gerou um grandioso avanço tecnológico, com muitas riquezas materiais, às custas do reducionismo do real. Desse modo, a perda do sentido e a dessacralização fazem do homem um ser desintegrado, fragmentado, sem unidade, segundo o sociólogo Georges Friedman (RANDON, 2002).

A epistemologia reducionista, responsável pelo atual sofrimento moral da humanidade, no Século XIX foi a raiz do positivismo, do cientificismo, do mecanicismo, do niilismo e, no Século XX, a raiz do comunismo, do fascismo, do nazismo e do capitalismo.

No início do Século XX, as descobertas da física invalidaram essa epistemologia reducionista ao comprovarem, pela legitimidade científica vigente, a existência de pelo menos dois níveis de realidade: o macrofísico e o microfísico, os quais são regidos por diferentes leis. Assim, para os teóricos da transdisciplinaridade, é possível e necessário retomar um diálogo com as epistemologias anteriores, cuja máxima dos níveis de realidade é retomada atualmente pela metodologia transdisciplinar.

Um diálogo capital, cada vez mais rigoroso e profundo, entre a ciência e a tradição pode então ser estabelecido a fim de construir uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade. (Unesco<sup>6</sup>, 1991)

O I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em 1974, em Arrábida, Portugal e o I Congresso Internacional realizado em 1997, em Locarno, Suíça, organizados pelo Ciret (Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares), definiram os três pilares da metodologia transdisciplinar: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade.

A disciplinaridade permitiu o exercício da pluridisciplinaridade ou da chamada também multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, todas inscritas em um nível de linearidade disciplinar reportando-se a um único nível de realidade. Etimologicamente, a transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, ao reconhecer o desconhecido e o inesgotável presentes em todas elas.

Para Basarab Nicolescu há uma transrelação que liga os quatro pilares da educação contemporânea, estabelecidos por Jacques Delors<sup>7</sup> em 1998, os quais

---

<sup>6</sup> Comunicado final do Congresso “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, patrocinado pela Unesco em Paris, em dezembro de 1991.

têm sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Nicolescu considera que a única educação viável é a integral a qual se dirige à totalidade aberta do ser humano e não a apenas um de seus componentes, diz Jorge Werthein (MORIN, 2002).

Nessa lógica inclui-se o lugar da complexidade na educação.

O ser humano é ao mesmo tempo biológico, social, afetivo, psíquico, místico e racional. A educação, ao construir o conhecimento com referências ao global, ao contextual, de modo multidimensional, mobiliza a complexidade, pois há elementos diferentes que são inseparáveis e que constituem o todo.

Esse “complexus” é a articulação entre a unidade e a multiplicidade. Para Morin (2002), “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (p. 38). A educação ao reconhecer no conhecimento um caráter multidimensional, reconhece todas as dimensões do humano que estão em inter-retroação com esse conhecimento.

Segundo o paradigma da Complexidade de Morin (1998), o pensamento complexo une noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação /redução, e instiga a distinguir e comunicar, a reconhecer o que é singular, original e histórico do fenômeno e a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade, dando conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada.

Desse modo, a referência ao caráter multidimensional da realidade aponta que a noção da transdisciplinaridade vem, atualmente, superando a posição epistemológica da interdisciplinaridade – estabelecida na chamada Pós-

---

<sup>7</sup> Coordenador do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 1998, intitulado *Educação: Um tesouro a Descobrir*.

Modernidade –, acrescenta Morin (1998), o que implicaria a recondução da questão do saber, ressitua-a na direção do fazer transdisciplinar.

Almeida (2001) aponta que esse fazer transdisciplinar não se ampara no paradigma no qual o conhecimento científico tem se sustentado:

uma ciência que ao se basear na exclusão do sujeito, subtraiu também a condição de reflexão. A questão mais fundamental passa a ser então, *o retorno do sujeito*, que na verdade está na ordem do dia, pois em nossas observações por mais objetivas que sejam, sempre entra um componente subjetivo. (p. 26)

Sommerman et al (2002) esclarecem que o olhar transdisciplinar remete a um todo significativo a partir de um diálogo constante entre a parte e o todo, buscando encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, sem cair no relativismo, “uma vez que a transdisciplinaridade nos permite encontrar o mundo comum, a *concórdia mundis*, e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios” (p. 11).

Encontramos em Rezende e Gerber (2001) uma contribuição quanto ao diálogo intitulado de psicanálise “atual” na interface das “novas” ciências, referindo-se aos três pilares da transdisciplinaridade.

A lógica clássica é a lógica do terceiro excluído, ao passo que a da psicanálise é uma lógica do terceiro incluído. Nem simétrica nem assimétrica, mas simbólica. Como diremos, o terceiro é o símbolo – ou o terceiro simbólico. (p. 207)

Conforme os autores, o inconsciente corresponde a um nível de realidade diferente do nível de realidade em que se situa o consciente; assim a lógica do inconsciente tampouco será a lógica do consciente. A complexidade, como representante do terceiro pilar da transdisciplinaridade, encontra ênfase especial na experiência simbólica, que consiste em reunir vários, chamada de *cópula simbólica*,

sob o entendimento de que simbolizar é copular, é juntar os diferentes. Portanto, trata-se de uma lógica simbólica, do *um* e *outro*, relativa, intersubjetiva, afetiva, pautada na incerteza.

O estatuto epistemológico da psicanálise converge para esse entendimento, ou seja, distancia-se da pretensão de controle científico. Sabemos que todo conceito psicanalítico é uma metáfora, pois a psicanálise é um discurso por excelência. Nesse mesmo sentido, podemos considerar que no âmbito psíquico não se trata de verdade ou mentira, trata-se de legitimidade.

Assim, situamos que à complexidade é inerente à ordem do desafio, da incerteza, da incompletude, que demarca o nosso lugar de pesquisa: o campo do desconhecimento. Não significa dizer que com isso se perca a clareza e a intencionalidade do trabalho, a definição do caminho e a produção de alternativas para trilhá-lo, os quais norteiam a busca da realização da proposta à luz do compromisso teórico e da ética que servem de fundamento ao sujeito na sua condição humana de produção de conhecimento.



## CAPÍTULO III

# SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

### 3.1 – Um breve posicionamento

*O sujeito não pertence ao registro dos dados, não é um dado [...] mas uma descontinuidade nos dados. [...] O sujeito é a própria perda, jamais contável em seu próprio lugar, ao nível do físico, ao nível da objetividade.*

*Jacques-Alain Miller*

Pensar a subjetividade<sup>8</sup> hoje é uma tarefa que exige fazer escolhas: trilhar o caminho de historicizá-la a partir das muitas e distintas perspectivas teórico-conceituais ou focalizar a multiplicidade de fatos e objetos que sustentam a constituição do sujeito e que se encontram em momentos de grandes transformações. Assim, pela impossibilidade de se exercer um olhar extenso sobre a mesma, a abordagem adotada acerca da constituição do sujeito seguirá pela compreensão de sua construção no aporte psicanalítico freudiano e em algumas contribuições lacanianas, bem como por lugares que foram ocupados por outros caminhos na atualidade.

O termo subjetividade no arcabouço psicanalítico expressa o assujeitamento do sujeito ao campo do simbólico – registro psíquico referente ao domínio da linguagem – ao qual todo ser tem que ser submetido para tornar-se humano. Dito de outra forma, a questão do sujeito e da subjetividade só pode ser

---

<sup>8</sup> Uso da expressão no sentido fenomenológico como oposição à objetividade (visto, por exemplo, em Merleau Ponty), ou ainda, na fenomenologia hegeliana que promoveu o descentramento da subjetividade; uso psicológico, cuja significação encontra o estudo de González Rey como um de seus representantes, no âmbito da abordagem histórico-cultural; uso antropológico, presente na teoria de Levi-Strauss; bem como de outras construções teóricas.

compreendida a partir da realidade simbólica, constituída pela linguagem e por elementos significantes formadores do inconsciente (CURLEY, 1990).

A constituição da noção de *eu* e de suas funções na psicanálise freudiana e a noção do sujeito lacaniano a partir de um enfoque estruturalista inserem-se no delineamento teórico-clínico da psicanálise. Contudo, a presente pesquisa não pretende esgotar o campo teórico a respeito da constituição dos processos subjetivos, uma vez que este estudo não se desenrola pela experiência da clínica, numa posição analítica, mas sim a partir da construção empírica da pesquisadora no campo educativo.

O estudo de Elia (2004) acerca do conceito de sujeito aponta que com surgimento da ciência, Século XVII, Descartes inaugura o *Cogito* pela famosa proposição: *Cogito, ergo sum*<sup>9</sup>, “Penso, logo sou”, e dessa forma, pela primeira vez o discurso filosófico se volta para o agente do saber, ao colocar em questão o próprio pensar a respeito do ser, que se torna, portanto, pensável. A suposição do sujeito pela ciência no cenário do pensamento se fez pela angústia e pela incerteza, momento em que Descartes faz da dúvida o seu método. Mas a ciência não opera com e sobre ele, excluindo-o do seu campo de operação. Somente três séculos depois, Freud enuncia a relação de equivalência existente pela qual “a emergência da angústia é a emergência do sujeito” (p. 13), criando condições de operar com o sujeito estabelecido pela ciência desde seu surgimento na modernidade.

O advento da psicanálise desestrutura o fundamento e a certeza da subjetividade “fundada” na consciência, a qual definia a categoria da existência como estando essencialmente ligada ao pensamento: o *Cogito cartesiano* e nele se inscreveria o *eu*. A consciência passa a ter o estatuto de ilusão. Assim, ao

---

<sup>9</sup> A forma latina *sum* (verbo ser) é traduzida na língua de Descartes, o francês, para “Je pense donc je suis”, e não para: “Penso, logo existo”.

reconhecer a presença de processos inconscientes em um lugar de centralidade, a psicanálise além de transcender as questões científicas postuladas até então, questiona radicalmente a concepção de sujeito.

O discurso psicanalítico desfaz a ilusão de um sujeito onipotente. Conforme nos aponta Carmo (1997), “é esta nova maneira como o homem se coloca frente a si mesmo e frente ao mundo que constitui a crítica à idéia de sujeito estabelecida pela psicanálise” (p. 39).

Nesse sentido, para Celes (1984) a inclusão dos fenômenos inconscientes à subjetividade é o meio determinante pelo qual a psicanálise se apresenta como responsável por um corte epistemológico, compreendido em dois sentidos: “o de ruptura com as disciplinas anteriores e o de formulação de novas bases para a constituição de uma nova disciplina” (p. 20).

Psicanálise é o nome de: (1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos, e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica”. (FREUD, 1923a, p. 107)

Segundo Garcia-Roza (1991), a concepção da subjetividade como uma subjetividade clivada é o ponto fundamental na teoria freudiana. O sujeito do consciente, representante do sistema psíquico pré-consciente/consciente, é o sujeito do enunciado, do dito, o sujeito substancial, da *res cogitans* cartesiana, o *eu* gramatical que pensa, necessita, é. O sujeito do inconsciente é sujeito da enunciação, e deseja. O estatuto ontológico do sujeito do inconsciente é frágil, como nos mostra a proposição *Desejo, logo sou*, sob a condição “de não se confundir aquele que deseja e aquele que enuncia que deseja” (p. 199).

Assim, esse mesmo autor define ser o sujeito, como o desejo, caracterizados por um vazio. Um vazio de substância. O desejo, em termos

psicanalíticos, é definido como vazio, não sendo o mesmo que ausência. O desejo humano é, em síntese, sempre um desejo de desejo, dito de outra forma, desejo cujo objeto é outro desejo. Contudo, a lógica do desejo não confere ao sujeito do inconsciente uma identidade: “este permanece marcado pela falta de identidade” (p. 200), apenas marcado pelo lugar da verdade: a verdade do desejo inconsciente.

A dimensão inconsciente, caracterizada pelo vazio, remete-nos a um real psíquico, tão desconhecido como o real exterior, que se presentifica por meio de seus representantes na via da consciência. Contudo, a realidade psíquica não prescinde da realidade externa, a qual faz imposições e submete o aparato psíquico: a *Ananke*<sup>10</sup> freudiana.

Esse real se refere à pulsão (Garcia-Roza, 1991), concebida por Freud (1915/2004),

como um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida de exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo (p. 148).

Curley (1990), em estudo comparativo sobre o processo de subjetivação em Freud e Lacan, sustenta a irredutibilidade da noção de sujeito. Para a autora, essa noção é resultante da experiência psicanalítica, sendo, pois, impossível de ser reduzida a idéias pré-existentes, uma vez que está ligada à irredutibilidade do próprio inconsciente como objeto de investigação. Defende, ainda, que a essência da teoria psicanalítica reside na questão da subjetividade, do processo de subjetivação, entendido como processo de humanização do homem – transformação de sujeito natural, biológico, em sujeito cultural, histórico, através da sua entrada no

---

<sup>10</sup> Inicialmente denominada de *Not des Lebens*, no Projeto de 1985 como necessidades da vida, não se confunde com as necessidades biológicas. É miticamente reempregada nas *Conferências de introdução à psicanálise* designando o poder que a realidade exerce sobre o homem (Garcia-Roza, 1991).

universo simbólico (lei) – no qual a divisão do sujeito, constituído pela *falta-a-ser* é definidora da sua condição humana de sujeito “faltoso”. Esse percurso pelo qual o sujeito dividido e separado de seu desejo pela falta que o marca e que o torna humano é constituído pela sexualidade e não configura um momento cronológico do desenvolvimento, mas um momento estruturante ou lógico<sup>11</sup>.

Assim, consideraremos algumas etapas ou momentos lógicos constituintes do processo de subjetivação, aqui entendidos como processos inconscientes estruturadores da subjetividade: as identificações, o complexo de Édipo, o complexo de castração, o estágio do espelho, a metáfora paterna, e as imagens parentais.

### **3.2 – O mito edipiano<sup>12</sup>: enigma psicanalítico do sujeito**

*“ \_ Decifra-me, ou te devoro!”*

Mitologicamente esta proposição refere-se ao questionamento da Esfinge acerca do conhecimento do homem sobre sua própria condição humana. Podemos considerá-la, a saber, como uma entrada no enigma psicanalítico referente à emergência do sujeito humano! Qual é a nossa verdade? Qual a relação entre o conhecimento que possuímos e o nosso saber sobre o que somos? O que se revela sobre nós a nós mesmos?

---

<sup>11</sup> Trataremos da lógica do significante, que diferentemente da lógica clássica ou racional, demanda para a sua apreensão um pensamento dialético, no qual não existe uma verdade única, imutável. Na lógica dialética, a realidade é contraditória, apresenta-se em polaridades (como amor-ódio), estando os elementos ligados entre si e mutuamente condicionando-se, cujo sentido só se completa nas suas relações mútuas (CURLEY, 1990).

<sup>12</sup> Na mitologia grega, representa a tragédia do Édipo rei, segundo a peça de Sófocles.

A Esfinge, marco mitológico entre o acontecer prenunciado e a verdade histórica, define bem nossa condição de humano: não reconhecemos nossos desejos inconscientes. A resposta edipiana ao enigma colocado pela Esfinge configura uma volta ontológica sobre o saber humano. Especificamente, porque embute a própria caminhada de Édipo em busca de conhecer a si mesmo. Não obstante, Édipo carregava a resposta ao questionamento do monstro em seu próprio nome<sup>13</sup>, embora não se reconhecesse na palavra proferida: “*Ánthropos*” (homem).

Segundo Azevedo (2004), a resposta marca para Édipo e para a Esfinge um limite, pois esta se lança num precipício após o desvelamento do enigma. Igualmente, marca o ponto de partida para Freud: “O que constitui esse *ánthropos*?” (p. 41) trazendo à cena, dessa maneira, a questão do saber. *Oidípous* tem como prefixo a forma verbal *oída*, que significa saber. Um saber sobre os pés, paradoxalmente desconhecido por Édipo, pois apesar de neles carregar o estigma do ódio de seus pais, não conhece sua origem, seu fundamento. Nas palavras da autora:

Essa é uma vertente importante da questão do saber inconsciente para a psicanálise: é justamente essa dimensão de uma história censurada, esquecida, recalcada, excluída da consciência do sujeito, mas que, todavia, é determinante de seus atos que dá contornos característicos ao que chamamos de inconsciente. (p. 42)

Como se fora um barreiramento, alusão à barreira do recalque<sup>14</sup>, a Esfinge representa um entre sobre o sentido da sua existência anterior (Corinto) e da posterior a ela (Tebas). Sua entrada em Tebas é uma alegoria do seu acesso ao conteúdo inconsciente, ainda oculto de si mesmo. Édipo, herói por decifrar o enigma recebe como prêmio o trono de Tebas, e essa nova situação impõe-lhe um caminho

---

<sup>13</sup> *Oidípous* pela homofonia significa igualmente “pés inchados” e “bípede”, ocultando, na trama da linguagem, a realidade psíquica e a verdade histórica.

<sup>14</sup> Mecanismo fundamental de regulação psíquica: repelir representações (pensamentos, imagens, recordações) para fora do consciente e mantê-lo afastado deste.

sem volta acerca do seu saber existencial. De estrangeiro vitorioso passa a rei criminoso, culpado de atos que lhe eram alheios.

A lenda edípica, *Oidípous Týrannos*, nos permite uma reflexão acerca do paradoxo da constituição humana: a busca da verdade sobre si mesmo revela-se trágica e insuportável. Édipo rei, parricida e incestuoso! Na tragédia grega, a verdade estava ali, contudo inconsciente ao rei Édipo. A verdade do ato parricida e da ação incestuosa só emerge para ele a partir das declarações do adivinho Tirésias, deflagrando a nossa dependência à palavra do outro. Assim, na medida em que pela palavra a verdade é revelada, é também produzida. Édipo matara Laio, seu pai, e se casara com sua mãe, Jocasta. A emergência da verdade resulta de um processo revelador-produtor do próprio sujeito, pela via da palavra, pois é esta que opera a transmissão do saber não sabido. Podemos, então, considerar que, como para o personagem edípico, há para nós algo desconhecido de nós mesmos.

Para Mezan (1995), o mito de Édipo incorpora a dimensão do desconhecimento no vínculo da busca da verdade e da pesquisa das origens. Sob esse entendimento “o sujeito vem a desvendar a verdade sobre si mesmo, construindo-a a partir de índices fragmentários e esbarrando em grandes resistências emocionais” (p. 142). Dessa forma, tragédia e psicanálise possuem um vínculo interno, expresso pela figuração aproximativa dos conflitos básicos da psique. Mas, esse autor assegura-nos que a totalidade do complexo (relações entre defesas, desejos, identificações, angústia, sexualidade e morte) não pode ser esgotada por nenhum mito. Para ele, a psicanálise representa um golpe na ingênua crença de que basta a decifração do enigma para acabar com as forças obscuras que nele se haviam materializado.

Como seres da linguagem, imersos no mundo simbólico, nosso discurso consciente oculta um enigma a ser decifrado: há sempre um outro sentido que o sentido manifesto oculta. Para Garcia-Roza (1991), o engano, produto da dissimulação do inconsciente, aparente nos sonhos, nos sintomas e nas lacunas da fala, nos remete a um outro sujeito que nos é completamente desconhecido. Assim, o enigma psicanalítico tece a verdade ao mesmo tempo em que a revela: somos dois sujeitos. Literalmente acrescenta: “no enigma, a verdade e o engano são complementares e não excludentes” (p. 11). E ainda, a verdade do desejo tem como matéria-prima um passado arcaico, perdido para a memória consciente. Daí resulta a importância da palavra psicanalítica: ela opera sobre o desejo inconsciente, a fim de produzir e revelar a verdade do sujeito.

O enigma está sempre se confrontando com o humano na linguagem.

### **3.3 – A eclosão do sujeito freudiano**

No discurso freudiano, o sujeito da psicanálise é trágico, uma vez que é marcado pela determinação a que está sujeito e que torna seu destino inelutável (PACHECO, 1996).

Freud levantou, implicitamente, a questão do sujeito e da subjetivação como uma tese fundamental do resgate do humano no homem, e, ao postular o inconsciente como realidade psíquica por excelência, desfaz as ilusões de controle total, pois o “Eu não é senhor da sua própria casa” (1917, p. 178).

A noção freudiana de sujeito vem sedimentar o descentramento do sujeito, o sujeito não se confunde com o *eu*, sujeito do *Cogito* da linha cartesiana, ou com o sujeito-organismo piagetiano. O *eu* psíquico, sendo o lugar do



desconhecimento, diferencia-se do *eu* cartesiano como morada da verdade, ressalta Rondas (2004). Essa dimensão de desconhecimento, instituída desde os primórdios da obra freudiana, é constituinte, essencial à concepção do inconsciente. Pelas palavras de Freud (1893–1895, p. 278), “... toda a conduta de nossa vida é constantemente influenciada por idéias inconscientes [...]”.

Birman (2003) sublinha ser o paradigma racionalista o fundamento da subjetividade no discurso psicológico dominante no Século XIX, o qual se restringia aos registros da consciência, do *eu* e do pensamento. Assim, a psiquiatria e a psicologia clássica utilizavam-se do critério da adequação do *eu* com os objetos do mundo na leitura do psiquismo. Portanto, reafirma-se o caráter subversivo da descoberta freudiana no campo dos saberes sobre o psiquismo: a nova *ferida narcísica* da humanidade, que desloca o psíquico dos registros da consciência e do *eu*, vai se constituindo, segundo o autor, da articulação inicial entre traço psíquico<sup>15</sup> e linguagem, intersubjetivamente relacionados pelo afeto<sup>16</sup>, a partir dos estudos sobre histeria.

Nos seus avanços teóricos Freud aponta a causalidade traumática, ou seja, a dor psíquica decorrente de um trauma, para a explicação da divisão da consciência e de onde os sintomas histéricos se originariam. Na síntese de Birman (2003), o conceito de defesa no discurso freudiano admitia que a divisão da consciência seria produzida pela defesa operada pelo *eu* com a finalidade de expulsar as representações desprazerosas resultantes do excesso produzido por um trauma, cuja gênese teria sempre um caráter sexual. Dessa forma, a “subjetividade

---

<sup>15</sup> É a inscrição de uma impressão; termo empregado para designar o material mnêmico (GARCIA-ROZA, 1991).

<sup>16</sup> Termo que exprime qualquer estado afetivo sendo, pois, a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

se expressa positivamente, procurando dizer algo sobre a sua experiência dolorosa” (p. 30, 31).

Ao elaborar uma metapsicologia<sup>17</sup>, no curso evolutivo de sua teoria, Freud descreve o processo psíquico sob três pontos de vista acerca do seu funcionamento: dinâmico, tópico e econômico. Com o intuito de enunciar o processo de emergência do sujeito, consideramos importantes tais noções.

A concepção dinâmica substituiu a chamada concepção estática do inconsciente, explicada de forma dinâmica pelo conflito de forças psíquicas que se opõem. Esta concepção qualifica o inconsciente, à medida que exerce uma ação permanente de acesso à consciência e pela força contrária, também permanente que lhe interdita o acesso. Assim, a clivagem do psiquismo encontra sua fundamentação no caráter dinâmico, pela existência do conflito psíquico, quando exigências internas contrárias se opõem. Para a psicanálise o conflito é constitutivo do ser humano. Nessa concepção o *eu* representa o pólo defensivo, através de seus mecanismos de defesa, mediante a percepção de um afeto desagradável (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

O caráter econômico refere-se ao “fator quantitativo” da energia de investimento (chamada energia pulsional) dos processos psíquicos que se encontra suscetível de diminuição, de aumento, ou de equivalência. Desse ponto de vista, a noção do *eu* surge como fator de ligação dos processos psíquicos (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

A hipótese tópica origina-se do contexto científico advindo do suporte neurológico, psicofisiológico e psicopatológico e supõe uma diferenciação do

---

<sup>17</sup> Termo criado por Freud para designar a psicologia por ele fundada, considerada na sua dimensão mais teórica. A metapsicologia elabora um conjunto de modelos conceituais mais ou menos distantes da experiência, tais como a ficção de um aparelho psíquico dividido em instâncias, a teoria das pulsões, o processo do recalque, etc. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 284).

aparelho psíquico em sistemas dotados de funções ou características diferentes consideradas de forma metafórica como lugares psíquicos, diferentemente de um aspecto espacial. A localização psíquica implica na exterioridade das partes entre si e na especialização de cada uma delas, e da ordem de sucessão do processo psíquico. Em sua primeira concepção tópica (1900 – 1920), ou, na primeira tópica freudiana, Freud distingue o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Já na segunda tópica (1920 – 1939) preconiza três instâncias do aparelho psíquico: o *id* (*isso*) como pólo pulsional, o *ego* (*eu*) como agência da defesa e o *superego* (*supereu*) como sistema de interdições do desejo. Do ponto de vista tópico, o *ego* situa-se numa relação de dependência com as reivindicações do *id*, com os imperativos do *superego* e as exigências da realidade (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

A história do movimento psicanalítico descreve pelo menos duas leituras sobre a segunda concepção tópica: uma acentua o *ego* em detrimento do *id* (*Ego Psychology*); e a outra privilegia o *isso* para repensar o estatuto do *eu*, acrescentando-lhe um si mesmo (*self*) ou um sujeito (Self Psychology, Kleinismo, Lacanismo) (ROUDINESCO e PLON, 1998).

A contribuição freudiana relativa à noção do *eu* aparece em sua primeira grande elaboração teórica *Projeto para uma psicologia científica* de 1895, pela qual o *eu* aparece na trama de análise do conflito entre a “atração provocada pelo desejo<sup>18</sup>” e a tendência ao recalçamento. Contudo, foi com a segunda teoria tópica do aparelho psíquico que a noção de *eu* (*ego*) ganhou um sentido estritamente psicanalítico. Apoiando-se na terminologia empregada no campo da histeria e de fenômenos idênticos para se referir à dissociação e à discordância, ou seja, ao

---

<sup>18</sup> Ver também em *Pulsões e destinos da pulsão* (FREUD, 1915/ 2004) referência à atração provocada pelo objeto.

fenômeno da ruptura da unidade psíquica, Freud introduz o termo *clivagem do eu*, no contexto da segunda tópica, remetendo, assim, a discordância ao cerne do *eu* (ROUDINESCO e PLON, 1998).

Historicamente, a noção tópica do *eu* esteve presente desde a origem do pensamento freudiano, tendo sido renovada por contribuições sucessivas como a do narcisismo, a noção de identificação, etc. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

Conforme Pacheco (1996), Freud ao refazer o desenho do psiquismo, na chamada segunda tópica, ou “virada de 20”, apresenta uma descrição mais precisa do *eu*, pela constatação de que o *eu* se constitui por identificações inconscientes, pela descoberta do narcisismo, e do reconhecimento de que algo existe funcionando para além do princípio do prazer, ou seja, que funciona por força da compulsão à repetição. Assim, há uma parte do psiquismo agindo sob o princípio do prazer que instala o recalçamento da representação do desejo que é inaceitável ao *eu*, e o retorno desse conteúdo recalçado. Freud em *O Ego e o Id* (1923b) fala da existência de algo que, para além do *eu*, repete-se, independente da vontade deste, na tentativa de ligar o excesso de excitações ao campo das representações, como uma compulsão à repetição. Assim, divide o aparelho psíquico em *eu* e *isso*, sendo este último sede das pulsões<sup>19</sup>. A dimensão inconsciente do *eu*, afirmada paralelamente à introdução da pulsão de morte (pulsão não representada, um retorno ao inorgânico) e do *isso*, abre a possibilidade de um sujeito referido mais radicalmente ao campo da pulsão, situando-se para além desse *eu*.

O *eu* tem uma sobredeterminação que nos forma e informa, não é, pois, senhor de si mesmo. A pulsão se representa no psiquismo por meio de uma idéia

---

<sup>19</sup> Pulsão é um processo dinâmico que consiste em uma pressão ou força (carga de energia) que faz o organismo tender para um objetivo. Possui uma fonte (excitação corporal que consiste em um estado de tensão), impulso, objetivo ou meta (suprimir a tensão da fonte), e objeto (pelo qual atinge a sua meta) (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

que é o representante pulsional – entendendo-se que as representações são energias, investimentos pulsionais – e pelo quantum de afeto<sup>20</sup>.

A condição de sujeito está na pulsão, para além do descentramento do *eu*, onde a pulsão exige, constantemente, o investimento do outro, para se tornar circuito: um estímulo, uma descarga e seu percurso. “O sujeito não é mais origem [...] O sujeito é *projeto*, algo por ser inventado numa dimensão não mais científica, antes numa dimensão ficcional, da ordem de um *estilo*” (PACHECO, 1996, p. 34).

Na leitura de Birman (2003), o psiquismo, posteriormente configurado por Freud como um conjunto de traços mentais imantados por intensidades, se evidenciaria dividido por uma barreira *relativamente intransponível*, produzida pelas defesas do *eu*. O conflito psíquico, resultante da oposição entre os diferentes registros mentais, o consciente e o inconsciente, acarretaria a produção de sintoma. Dessa forma, Freud postula o psiquismo como um campo de signos imantados por intensidades, no qual as representações-signos seriam reguladas por investimentos afetivos. Sob esse novo entendimento, a realidade psíquica ordena a verdade do acontecimento, e não mais a realidade material.

No pensamento freudiano, a constituição se dá a partir do recalque, compreendendo-se este como uma forma contínua em movimento, uma possibilidade de fazer a diferença entre o biológico e o cultural. Recalcar o que produziu sofrimento e manter o negado afastado da consciência. Contudo, o recalcado sempre retorna, ainda que “disfarçado”, como uma formação substitutiva: o *sintoma neurótico*. Jorge e Ferreira (2002, p. 32) indicam ser este “a realização da satisfação sexual, pulsional, de modo distorcido, ainda que produzindo sofrimento para o sujeito.”

---

<sup>20</sup> Corresponde à pulsão na medida em que ela se separou da representação; é o fator quantitativo ou afetivo da pulsão (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

Depreende-se, então, que o inconsciente, cuja manifestação se dá pela via da *deformação*, da *distorção* e da *transposição*, é revelado pelo desejo inconsciente. Para a psicanálise, revelar o *sujeito do inconsciente*, para além da cura do sintoma, é o reconhecimento do desejo do sujeito.

Mas afinal, de que se trata o *sujeito do inconsciente*? O que dizer sobre a constituição do sujeito psicanalítico<sup>21</sup>? A esse questionamento implicaria nossa maior compreensão acerca de que sujeito estamos falando. Já sabemos ser este distinto do sujeito psicológico e do sujeito da filosofia clássica e distanciado do sujeito transcendental dos filósofos modernos. Também implica dizer que não se trata de um sujeito corporificado, nem, contudo, uma *persona* psíquica que comanda suas próprias ações e pensamentos. Desse ponto de vista, não há sujeito! O sujeito psíquico, ignorante de suas próprias verdades, é um sujeito dividido pelos processos inconscientes que determinam suas escolhas na vida.

Citando Pacheco (1996, p. 36):

No início, o que há é uma massa biológica, que só será psiquismo por força do investimento do outro que acredita já haver ali outro eu possível, dando chance a que, virtualmente, possa surgir um sujeito. Assim, a vida psíquica nos vem de fora, transformando nossos reflexos de descarga motora em pulsões de morte e de vida pelo desejo do outro. [...] O que antes era pura quantidade, tendente a zero, à morte, passa a ser circuito por efeito das ligações a nome ou a imagem, num processo de fusão pulsional. Mas restam sempre excessos não ligados, que insistem em descarregar – e para que a fusão se mantenha é preciso um investimento permanente do outro.

Trata-se, portanto, do processo de constituição de um psíquico, que, diferentemente do desenvolvimento biológico, não se constitui sozinho, pois o *aparelho psíquico não é dado desde as suas origens*, assegura Tanis (1995). Ao nascer não possuímos uma completude psíquica. A constituição desse aparelho se

---

<sup>21</sup> Segundo Pacheco (1996), a forma de qualificar o sujeito da psicanálise apresenta-se bem próxima do modo como os filósofos contemporâneos vêm se referindo ao sujeito: “matando-o”, como Deleuze, Derrida, Lyotard, entre outros, ou reafirmando-o como sendo uma nova categoria filosófica, visto em Badiou.

dará pelos meandros das relações com os outros humanos, imersos em uma cultura, e determinados pelos lugares que esses outros nos destinam. Nesse sentido, o psíquico se constitui com a pulsão.

Inicialmente não há subjetividade, há, contudo, a condição de emergência psíquica, de onde a subjetividade pode advir. “Há um proto-sujeito, prefigurado pelo outro, um corpo virtual ou mesmo um sujeito da quantidade”, acrescenta Pacheco (1996, p. 37). Pautados no pensamento da referida autora, estamos na vigência de um *puro pulsional*. Com efeito, sem pulsão não há organização psíquica, estando em jogo a estruturação do sujeito: sua constituição enquanto humano.

A constituição subjetiva advém de um corpo erógeno, diferenciado do corpo biológico, do corpo fisiológico de funcionamento hormonal. O corpo erógeno é nutrido pela experiência do prazer e desprazer. Corpo sensível ao prazer e a dor, desprazer. É no corpo erógeno que se encontram as raízes da constituição psíquica. Assim, a pulsão diz respeito ao corpo, lugar da experiência erógena.

Inicialmente apresentado tanto por Freud como por Lacan como sujeito da representação, estando, portanto, ligado à idéia de fundamento, de origem, o sujeito passa a ser considerado a partir do campo pulsional, o que significa dizer que o sujeito está sempre por advir, não havendo um momento que o constitui enquanto tal. É, portanto, construção permanente, pois no campo analítico, sempre haverá a possibilidade para que a pulsão circunscreva novos circuitos.

Mas esse é um sujeito que, para se dizer, terá de fazê-lo necessariamente no passado – ‘houve sujeito’, pois advindo na suspensão da linguagem, somente no retorno a ela, no seu assujeitamento, no novo trazido, poderá referir-se à emergência acontecida (PACHECO, 1996, p. 25).

Penot (2005) em estudo recente sobre a subjetivação, situando esta entre pulsionalidade e significância, aponta que a noção de subjetivação tem sua raiz na

de *assujeitamento*, comportando de forma intrínseca, uma idéia de servidão, de um sofrer. Busca dialetizar o que é designado como funções do *eu* (integrativas-defensivas e narcísicas) e o que constitui o *sujeito novo*, agente pulsional promotor da fantasia inconsciente. Nesse sentido, situa o surgimento do sujeito entre o real da pulsão e a carga simbólica das reações (respostas) do parceiro primordial materno - mãe<sup>22</sup>. Assim, a subjetivação se nutre, inicialmente, do valor significativo das repostas desse outro parental a suas tentativas de enganchamento pulsional. O sujeito nasce do exercício pulsional, o qual exige o interminável esforço de ligação psíquica retomado incessantemente.

Para esse mesmo autor, o processo de subjetivação se apóia, essencialmente, no trabalho de simbolização, entendendo-se que só se simboliza algo com a condição de poder pensar sua ausência.

Bernardino (2006, p. 20) aponta, nesse sentido, que o campo pulsional insere a atuação de um outro da espécie humana sobre a criança, presentificando, nesse cuidado necessário para a sua sobrevivência, o seu desejo. Pelo enfoque freudiano, a autora enfatiza que o que faz a criança tornar-se humano é que ela deseja, e ainda “deseja porque alguém a desejou e a antecipou como desejante, introduzindo-a nesse campo, que Freud descreverá como *pulsional*”.

Pela poética de Bastos (2003, p. 41),

O modo como a criança foi olhada pelos adultos, percebida por eles, e a maneira como ela reage a isso e vai construindo seu olhar sobre si, marcam a sua história, as suas buscas e as suas simbolizações. A complexidade desse jogo, dessa troca de expectativas, de olhares, e de desejos são fundamentais no processo de constituição do sujeito, pois como uma rede enlaçam, emaranham, capturam o sujeito para, depois, movimentá-lo no sentido de suas tentativas de soltura ou de desenlace.

---

<sup>22</sup> Psicanaliticamente é o ser de linguagem, genitora ou não, que atende à necessidade do bebê através da linguagem.



Em sentido correlato, Elia (2004) elabora que o que a mãe transmite ao bebê não é um conjunto de significados a serem por ele simplesmente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais interagiria, através de sua carga genética, numa aprendizagem social de sua subjetividade. O que a mãe transmite é da ordem significante, inconsciente para ela mesma, indo além do que deliberadamente pretendia. O que chega ao bebê é um conjunto de marcas materiais (imagem sonora, unidade material da fala humana) e simbólicas (cadeia de significantes, capaz de produzir significados) – introduzidas pela mãe, que suscitarão, no corpo do bebê, uma resposta dada em ato que se chama de *sujeito*.

O sujeito constitui-se como um *ato de resposta* à estrutura significante introduzida pelo Outro materno (representante lacaniano de quem cuida do bebê e também toda uma ordem simbólica introduzida no ato de cuidar dele), ou seja, pela introdução da palavra à criança no atendimento de suas exigências.

Na vigência de um corpo sensível ao prazer-desprazer, podemos afirmar que é a mãe quem cria as zonas erógenas na criança, entendendo que estas podem ser qualquer parte do corpo que a mãe tocou.

Como nos explicita Pacheco (1996), embora a palavra sujeito, não seja utilizada por Freud, como categoria ela está assinalada, desde sempre, em várias noções: *das Ding*, inconsciente descentrado, “outra cena”, *isso* etc. O conceito de sujeito na obra freudiana, tendo “passado por outros momentos de desenho do eu” (p. 26), em sua etapa conclusiva culmina com a elaboração do *Wo Es war, soll Ich werden*<sup>23</sup> - *Onde isso estava, eu deve advir*, ou seja, “onde era pulsão de morte,

---

<sup>23</sup> Na obra intitulada *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (FREUD, 1933[1932]) .

ligações devem surgir” (p. 28) -, a partir da qual Lacan<sup>24</sup> viria sublinhar o advento do sujeito do inconsciente: *Onde estava isso, o sujeito deve advir*. Dessa forma, tanto em Freud, como em Lacan, é a partir do registro do *isso*, que o sujeito advém.

*Isso é sempre aquilo que escapa ao sentido!*

Em seus escritos metapsicológicos de 1915, Freud apresenta em estado nascente a tematização do afeto em articulação com a emergência do sujeito. Com todo efeito, o discurso freudiano indica a existência de uma modalidade de pulsão sem representação (quantidade não representada, diferente da libido que é energia ligada à representação), onde a intensidade da pulsão exige, em contrapartida, a realização de um trabalho psíquico de regulação dessa força pulsional. Para Pacheco (1996), a pulsionalização do biológico instala uma exigência de trabalho a fim de descarregar a tensão, seja pelo *princípio de constância* (pulsão de vida), regulado pela homeostase, seja pelo *princípio do Nirvana* (pulsão de morte), o qual exige descarga completa da tensão psíquica. Enuncia-se, assim, nos ensaios freudianos, o conceito de *eu-real*, diferenciado do conceito de *eu-prazer* e do *eu-realidade definitivo*<sup>25</sup>.

E um registro eminentemente *estésico*, o eu real indicaria o impacto das pulsões e suas formas de ser no registro psíquico da consciência-percepção. Esta seria a matéria-prima essencial para a constituição posterior do eu prazer-desprazer e do eu realidade definitivo, derivados insofismáveis do eu real originário, de ordem eminentemente estésica. (PACHECO, 1996, p.13)

Na suposta origem do circuito pulsional, o *eu-real*, configura um mecanismo de descarga, regulado pelo princípio do Nirvana, e, portanto, alheio ao

---

<sup>24</sup> Referência encontrada na obra de 1953, *Fonction et champ de la parole et du langage em psychanalyse*, In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

<sup>25</sup> A oposição entre ego-prazer e ego-realidade é proposta por Freud, especialmente, em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911) e *Pulsões e destinos da pulsão* (1915/ 2004) (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

princípio do prazer. A mesma autora ressalta ser o *isso* freudiano da mesma ordem do *eu-real*, não representável e ponto de descarga da pulsão, antes dela fazer circuito. Contudo, o *isso* possui regiões diversas, das quais advém a possibilidade de emergência do sujeito.

Bem no início da vida psíquica, o Eu se encontra totalmente tomado por pulsões [triebbesetzt] e em parte é capaz de satisfazer tais pulsões em si mesmo. Denominamos este estado de narcisismo e para designar esta possibilidade de satisfação empregamos o termo 'auto-erótico'. O mundo externo não está, nesse momento, investido de interesse (falando de modo geral); para a satisfação pulsional ele é irrelevante. Portanto, nesse momento, o Eu-sujeito coincide com tudo aquilo que é prazeroso e o mundo externo, com tudo o que é indiferente (e eventualmente, como fonte de estímulos, com o que é desprazeroso) [...] Na medida em que os objetos externos oferecidos sejam fontes de prazer, eles são recolhidos ao Eu, que os introjeta em si [...], e, inversamente, tudo aquilo que em seu próprio interior seja motivo de desprazer o Eu expelle de si. (FREUD, 1915/2004, p. 158)

Pelo discurso freudiano, devemos considerar que “toda vida psíquica é dominada por três polaridades, as oposições entre: Sujeito (eu) – Objeto (mundo exterior); Prazer – Desprazer; Ativo – Passivo” (FREUD, 1915/2004, p. 157). Essas polaridades psíquicas coexistem o tempo todo, estabelecendo entre si as mais significativas conexões e, ainda, submetem as moções pulsionais às suas influências.

Podemos dizer que, na experiência psicanalítica, o sujeito do inconsciente emerge a partir das condições produzidas pelo dispositivo freudiano da associação livre, através da repetição e da transferência<sup>26</sup>, criando condições de produzir as formações do inconsciente – sonhos, lapsos, atos falhos, sintomas e chistes – como modalidades metafóricas e pontuais de emergência desse sujeito.

---

<sup>26</sup> Em psicanálise designa o processo em que os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos, a partir de um campo relacional. Trata-se da repetição de protótipos infantis como vivência do presente (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004).

### 3.4 – E assim prossegue o sujeito ... os processos estruturantes

Para a psicanálise, o sujeito se constitui pelos meandros de suas identificações<sup>27</sup>, encontrando, por via de processos inconscientes, os suportes que o sustentarão.

O conceito psicanalítico de identificação, essencial na teoria freudiana do desenvolvimento psicosexual do ser, configura um processo específico no campo do inconsciente. Em outras palavras, as identificações possuem um caráter estrutural no *corpus* psicanalítico, sendo um campo plural e complexo, uma vez que a esse conjunto assim nomeado não há um correspondente homogêneo – mecanismo ou processo psíquico unívoco, devendo ser tomado em articulação com outros conceitos.

Trata-se de algo fundante na teoria freudiana, fenômenos originários presentes desde o processo de sexuação, como também na diferenciação do *ego*, até o seu papel essencial na formação dos grupos. Michaud (1994) acrescenta que a noção de identificação, utilizada em meados de 1878 como relativa a definições que intervinham à consciência e aos afetos, foi referida por Freud ao desenvolvimento do inconsciente, ao longo de uma particular evolução conceitual. A reconstrução histórica do autor possibilita-nos a compreensão da abrangência do termo, quer seja tanto a identificação com o pai (primária) quanto a identificação histórica, a identificação com o objeto perdido, a identificação com o desejo do outro.

Conforme Nasio (1995), a identificação é produzida no espaço psíquico, lugar entre duas instâncias inconscientes, ou seja, configura-se por meio de relações intrapsíquicas. Assim, a identificação, como processo não observável, só pode ser

indiretamente perceptível por nossos sentidos. O lugar psíquico, diferentemente do nosso conhecido e habitual espaço tridimensional, abriga o processo de transformação, parcial ou total, entre dois pólos inconscientes: o *eu* (*ego*) e o objeto. Dessa forma está posto o desafio freudiano do conceito psicanalítico de identificação: “dar nome ao processo inconsciente realizado pelo eu quando este se transforma num aspecto do objeto” (p. 101).

A palavra objeto, na obra freudiana, não designa a pessoa exterior do outro, perceptível conscientemente, como também não representa o vestígio de sua presença viva inscrito no nosso inconsciente. O termo objeto, rigorosamente, designa “uma representação inconsciente *prévia* à existência de outrem, uma representação que já se acha ali e na qual virá escorar-se a realidade externa da pessoa do outro ou de qualquer de seus atributos vivos”, segundo Nasio (1995, p. 103).

Na mesma obra, o referido autor chama de objeto a representação inconsciente já presente, confirmada pela inscrição inconsciente do outro. Assim, não existem, no inconsciente, representações do outro. Há representações inconscientes impessoais à espera do ajustamento de um outro externo, seja este uma presença viva ou uma evocação remota de alguém ou de algo – como uma ficção. Garcia-Roza (1991) enfatiza que “é a palavra que constitui o objeto como objeto, e é este que fornece à palavra seu significado” (p. 31). Portanto, não é a coisa externa que dá significado ao objeto, e sim a articulação das associações de objeto com a representação-palavra. Nesse sentido, o sujeito criaria o objeto, como também o objeto criaria o sujeito através de sucessivas relações.

---

<sup>27</sup> Termo empregado psicanaliticamente para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, por assimilação ou por apropriação, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (ROUDINESCO e PLON, 1998).

Em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921), no capítulo intitulado *A Identificação* encontramos uma síntese elaborada por Freud:

[...] primeiramente, a identificação é a forma mais originária do vínculo afetivo com um objeto; em segundo lugar, por via regressiva, torna-se o substituto de um vínculo objetal libidinal, de certo modo por introjeção do objeto no eu; e em terceiro lugar, pode nascer a cada vez que é novamente percebida uma certa comunhão com uma pessoa que não é [diretamente] objeto das pulsões sexuais. (p. 117)

Tallaferro (2001) assevera que a identificação, em sua forma mais típica, consiste em transferir o acento psíquico do objeto para o *ego*, o que significa dizer que o *ego* incorpora o objeto. As categorias freudianas da identificação exprimem a relação entre essas duas instâncias inconscientes: a *identificação total* e as *identificações parciais*.

A *identificação total* do *eu* com o objeto total chamada por Freud de *identificação primária* é, essencialmente, mítica. Construída como a alegoria fundamental de transmissão da libido imortal, a *identificação primária* tem como objeto total o Pai mítico da horda primeva, devorado pelos filhos, que incorporam, pela boca, um pedaço do corpo contendo a potência libidinal do pai; assim, o *eu* passa a ocupar inteiramente o lugar paterno. Dito de outra maneira, é a forma mais original do laço afetivo entre o sujeito e o objeto, justamente porque ainda não existe objeto constituído - o pai que o menino constitui como o seu ideal (CHEMAMA, 1995).

Como sendo o modo primitivo de constituição do sujeito a partir do modelo do outro, a *identificação primária* está estreitamente relacionada com a chamada relação de incorporação oral (LAPALNCHE e PONTALIS, 2004). É desse

modelo canibalesco de incorporação totêmica<sup>28</sup> que se origina o ego ideal, formação narcísica anterior ao processo de investimento de objeto, ou seja, à relação dita objetual. A partir desse enlace o pai é tomado pelo menino como ideal ou protótipo. “A identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo” (FREUD, 1921, p. 116).

Da Poian (2002) afirma que é a partir desse primeiro aspecto que começa a se constituir um *eu* rudimentar com base corporal, relativa à incorporação do objeto na primitiva fase da organização da libido, a fase oral, a qual aproxima necessidade e desejo uma vez que o objeto amado e desejado é ingerido e suprimido (FREUD, 1921).

Assevera-se, assim, que o *eu*, como instância, é antes de tudo corporal, essencialmente constituído a partir de dados da representação espacial (visual, cenestésica,...) do próprio corpo e vai se inscrever no registro dito *imaginário*, da representação espaço-corporal, pela relação especular com o outro semelhante e, depois, pelas identificações com seus sucessivos parceiros.

Ainda em Freud (1923b)<sup>29</sup>,

Entretanto, seja o que for que a capacidade posterior do caráter para resistir às influências das catexias objetais abandonadas possa tornar-se, os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros. Isso nos conduz de volta à origem do ideal do ego; por trás dele jaz oculta a primeira e mais importante identificação de um indivíduo, a sua identificação com o pai em sua própria pré-história pessoal (p. 43-44).

Designada nas primeiras linhas textuais como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p. 115), as identificações

---

<sup>28</sup> Referência à primitiva história da família humana, elaborada por Freud no texto *Totem e tabu* (1912-3) considerada como momento original da humanidade.

<sup>29</sup> Freud em *O ego e o id* (1923) considerou ser mais adequado falar de os pais.

ocorrem desde o início da vida e preparam o caminho para o complexo de Édipo<sup>30</sup>, considerado por Freud a pedra angular da constituição da subjetividade.

Segundo o arcabouço freudiano, na fase oral primitiva, o investimento do objeto não se distingue da identificação. Inicialmente o laço afetivo da criança com a mãe ocorre antes mesmo que seja feita qualquer escolha sexual de objeto. De acordo com o modelo edípico, inicialmente esse investimento de objeto é a mãe. Ocorre, portanto, uma catexia sexual direta para com ela, originariamente ao se relacionar o seio materno como primeiro objeto de desejo. Acontece também uma identificação com o pai, num desejo de ser como ele (incorporação), e tomar seu lugar em tudo (substituição). O investimento objetal (para com a mãe) e a identificação (com o pai) avançam sem interferência mútua até quando os desejos sexuais do menino para com a mãe se intensificam e o pai é tomado como um obstáculo à realização dos desejos edípianos.

Assim, quando na evolução da vida psíquica ocorre a unificação da catexia do objeto com a identificação, surge o complexo de Édipo, assim nomeado por Freud por encontrar na lenda grega a realização direta dos desejos e defesas inconscientes, fundamentais de todo ser humano, afirma MEZAN (1995). Processo desde o início de caráter ambivalente, a identificação “pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém” (FREUD, 1921, p. 115).

Sob o entendimento freudiano, “uma atitude ambivalente para com o pai e uma relação objetal de tipo unicamente afetivo com a mãe constituem o conteúdo do complexo de Édipo positivo simples num menino” (FREUD, 1923, p. 45).

---

<sup>30</sup> Invenção de Freud ligada ao personagem mitológico de Édipo, criado pelo poeta Sófocles em 430 a.C., que designa o complexo e o mito fundador que sustenta o pensamento psicanalítico sobre as relações do ser humano com as suas origens e com sua genealogia familiar e histórica (ROUDINESCO e PLON, 1998).



O Édipo refere-se ao universo das relações que a criança estabelece com as figuras parentais, instituindo uma rede de representações e de afetos, em sua quase totalidade, inconscientes. Apresenta-se sob a forma positiva (desejo hostil da criança para com o genitor do mesmo sexo e desejo sexual ou amoroso pelo genitor do sexo oposto); em sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso; e na chamada forma completa (a mescla das duas posições – negativa e positiva – perante cada genitor).

Esse complexo, contudo, é precedido pela relação de dualidade da criança com a mãe, o que configura uma relação imaginária ou especular<sup>31</sup>. Nesse tempo a criança se identifica com o objeto de desejo da mãe - falo<sup>32</sup>-, assujeitando-se na relação de espelhismo, percebendo a satisfação de seus desejos nos movimentos dos outros, adverte Bastos (2003).

A subjetividade, a singularidade da criança, não é dada dentro dessa relação dual primeira, ou com a mãe, ou com a sua imagem, é preciso ultrapassá-la para que ela possa situar-se a si mesma ou aos outros em seus respectivos lugares (p. 106).

Logo, o complexo de Édipo, esboçado por uma estrutura triangular na infância e revivido na adolescência, consolida a constituição do sujeito e a orientação do desejo humano: escolha do objeto de amor, organização da genitalidade, estruturação da personalidade. Possui ainda valor estruturante na doutrina psicanalítica, sobre o qual assenta a constituição das diferentes instâncias, em especial as do *superego* e do *ideal do ego* (modelo resultante da idealização do ego e das identificações parentais a que o sujeito procura aceder).

---

<sup>31</sup> Conforme abordaremos mais especificamente com a proposição lacaniana sobre o Estádio do Espelho.

<sup>32</sup> Representação psíquica inconsciente do pênis, ou melhor, da falta, da imaginação daquilo que, se possivelmente tivéssemos, seríamos completos e não castrados, faltosos. Na vertente lacaniana, esse conceito remete-se à sexualidade humana no registro do simbólico, ou ainda, à impossibilidade da linguagem dizer tudo.

Esse complexo, em estreita ligação com o complexo de castração - experiência inconsciente que consiste na falta fundada na ausência ou possibilidade de perda do pênis, a partir da percepção da diferença anatômica infantil - desempenha um fundamental papel na constituição do sujeito, pois através dele estruturamos nossa sexualidade.

A relação triádica, fundamental para que o sujeito se constitua, é possibilitada pelo fenômeno edípico, pelo qual a intervenção de um terceiro - pai - pode romper a relação dual inicial: separa a mãe do seu objeto fálico e priva a criança do objeto do seu desejo. O *pai* é o representante da lei que regula o desejo. Portanto, é pela intrusão paterna que a criança é introduzida no registro da castração.

A castração é uma operação simbólica que separa a criança da relação fusional, do lugar de suposto objeto fálico da mãe, o qual certamente corresponde ao desejo materno. Como registro da falta, da perda, reafirma a natureza infindável do desejo, o qual não tem como se satisfazer. Porque seres incompletos somos condenados a desejar. “É porque a castração faz nascer o desejo, ao nos tirar da posição de ser tudo para o outro, no caso, a mãe, que podemos criar nosso próprio percurso nesta vida”, assegura Rondas (2004, p. 29).

Entendido como processo universal, o complexo de Édipo, em articulação com o de castração, regula a civilização pela lei de interdição do incesto, nos humaniza e nos faz eclodir para o mundo da falta, do desejo. Ao interiorizar a lei, na resolução do Édipo, a criança é inserida na cultura e na linguagem, na ordem simbólica. Esse momento de passagem do registro imaginário para o simbólico é considerado como uma verdadeira transformação do humano.

Da Poian (2002) acrescenta que nas formações edípicas o *eu* vai tomando consistência a partir das identificações com os objetos amados e perdidos. Assim, as *identificações parciais – regressiva, narcísica, histérica* – que se referem à identificação do *eu* com um aspecto parcial do objeto, isto é, com a forma ou aspecto que uma representação inconsciente pode adotar, são constitutivas do *ego* através da absorção dos traços desses objetos.

Na chamada *identificação regressiva* - identificação com um *traço* distintivo do objeto – (considerada um substituto de um vínculo sexual), o *eu*, após estabelecer um vínculo com o objeto, desliga-se dele e volta-se sobre si mesmo, identificando-se com o traço simbólico daquilo que não existe mais. Assim as identificações aparecem no lugar das escolhas de objeto, e as escolhas de objeto regridem para a identificação. Pode ocorrer que a identificação tome emprestado “apenas um único traço da pessoa objeto” (FREUD, 1921, p. 117).

Foi sobre essa base que Lacan elaborou sua teoria da *identificação simbólica*, na qual se encontra a origem do *sujeito do inconsciente*<sup>33</sup> e se referiu aos significantes, traços que marcam a história do sujeito.

Na *identificação narcísica*, – identificação com a *imagem* do objeto - a exemplo da melancolia - segundo a poética freudiana, a sombra do objeto amado, desejado e perdido, ou seja, sua imagem tanto quanto a imagem do *eu* recai sobre ele, recobre-o e o decompõe. O *eu* identifica-se com a imagem de um objeto abandonado e desinvestido de toda libido. Assim, o investimento do objeto perdido é substituído por uma identificação com a imagem desse mesmo objeto. O correspondente lacaniano chamado de *identificação imaginária* está na origem do *eu*

---

<sup>33</sup> A expressão lacaniana *sujeito do inconsciente* não designa a pessoa que se engana ao falar, nem seu *eu* consciente ou inconsciente, mas nomeia uma instância altamente abstrata e, não subjetiva (NASIO, 1995).

refere-se, mais especificamente, à identificação parcial com a imagem local do objeto.

Na *identificação histérica*, identificação com o objeto enquanto *emoção*, - expressão de uma comunhão sexual, ocorre uma identificação com o gozo do casal fantasiado, e nesse caso o objeto não mais é traduzido por representação psíquica, mas por “falta de representação”, pois o gozo não é representado no inconsciente. Portanto, trata-se da identificação do *eu* com uma falta de representação. A essa modalidade identificatória encontramos a categoria lacaniana nomeada de *identificação fantasística* do sujeito com o objeto enquanto emoção, a qual tem por função satisfazer o desejo.

As identificações, assim, vão tomando lugar das escolhas de objetos. Em artigo intitulado *A dissolução do complexo de Édipo* (1924), Freud pautará que a substituição dos investimentos objetais pelas identificações supõe a inibição das tendências libidinais, um processo de dessexualização e sublimação. Pela sublimação da pulsão, a energia libidinal é desviada de suas metas sexuais e investida nas realizações culturais ou na satisfação com objetos de substituição; no entanto, a sublimação não é um recurso ao alcance de todos. Encontra-se aí a relação entre processo identificatório e sublimação: a dessexualização tem um fundamental papel na bem sucedida constituição do *eu*.

Nesse processo de constituição da subjetividade, a psicanálise já consagrou a idéia de que as primeiras identificações determinam nossas futuras relações sociais. Todos que conhecemos posteriormente são substitutos dos nossos primeiros objetos de sentimentos. Isso se deve ao fato de que nossas atitudes emocionais para com os sucessores do pai, da mãe, dos irmãos e irmãs já estão estabelecidas na primeira infância. Assim, as imagos, protótipos inconscientes de

personagens, surgem a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasísticas da criança com o meio familiar e social. É sobre elas que se assentam todas as escolhas posteriores de amizade e de amor (FREUD, 1914b). Estas fornecem um pólo fixo às identificações do sujeito como um princípio de permanência, e muito embora não seja um reflexo do real, orientam a forma como o sujeito visa o outro.

### **3.5 – A noção de sujeito em Lacan**

Lacan aborda a questão da subjetividade retornando às origens da psicanálise (ou seja, a Freud), de forma explícita, através da lingüística e da antropologia estruturalistas e da referência ao simbólico, sendo o sujeito tomado em sua singularidade própria. Há, contudo, um deslocamento do enfoque freudiano sobre o *inconsciente* (do sujeito) para o enfoque sobre o *sujeito* (do inconsciente) lacaniano a partir do campo do simbólico, do significante na vida da criança, segundo Curley (1990).

A elaboração lacaniana sobre o inconsciente estruturado como uma linguagem redireciona a experiência psicanalítica para a sua essência, a escuta do desejo do sujeito em sua verdade singular. Nesse sentido, configura uma teoria da subjetividade radicalmente nova ao conceituar a noção lógica e filosófica (fenomenológica) do sujeito, entre 1950 e 1965, desde sua elaboração do sujeito como uma relação com a ordem simbólica, evoluindo para a reconceitualização de sujeito como uma postura adotada em relação ao desejo do Outro<sup>34</sup>, até uma outra

---

<sup>34</sup> O Outro, representante lacaniano, é o lugar dos significantes, da linguagem (BASTOS, 2003).

face da subjetivação: processo de tornar seu algo que antes lhe era estranho, no âmbito de sua teoria do significante<sup>35</sup>, ressalta Fink (1998).

Lacan propõe, nesse sentido, a compreensão do sujeito pelas leis da lingüística, em termos de elementos estruturais, a partir das divisões topológicas freudianas: *id*, *ego* e *superego*. Assim, apresenta sua tripartição estrutural, real – simbólico – imaginário, como uma lógica do significante correspondente ao inconsciente freudiano. Os três registros psíquicos (RSI)<sup>36</sup>, não isoláveis, unidos indissoluvelmente na cadeia ou nó borromeano, pelo qual toda estrutura pressupõe-se a partir de três, engendram-se a partir da questão central da psicanálise: a diferença sexual (JORGE, 2000).

O real rege e ordena a estrutura, uma vez que a partir dele presentifica-se o simbólico e, a partir da introdução do simbólico, constitui-se o imaginário, inicialmente faltoso para o sujeito que fala. O real constitui, por assim dizer, a base da estrutura do sujeito falante. Para Lacan, o lugar do sujeito falante é produzido pelo simbólico, posicionado entre o real e o imaginário, mediatizando a relação com esses dois registros, afirma Jorge (2000).

O enodamento dessas três instâncias dá conta do funcionamento do nosso aparelho psíquico. Assim, a experiência analítica trabalha com o sujeito no sentido de desfazer as ilusões tecidas pelo imaginário passando pelo simbólico (fala), e bordejando, se possível, a questão do real.

O real não é a realidade, é justamente aquilo que escapa à realidade psíquica, não possível de ser simbolizado. O real é o não sentido, é o que a palavra

---

<sup>35</sup> Lacan introduz o termo significante, em *Les structures freudiennes dans les psychoses* (1955), definindo-o como “um signo que remete a um outro signo ausente” (KAUFMANN, 1996, p. 503).

<sup>36</sup> Inicialmente pensado como SIR (1953) na conferência *O simbólico, o imaginário e o real*, a ordem de apresentação dos três registros é alterada para RSI (1974/1975) no seminário intitulado *RSI* em razão dos avanços teóricos de Lacan (JORGE, 2000).

não dá conta; é o indizível, o inassimilável. Refere-se à inexistência da relação sexual. O real, como o *isso*, é da ordem do impossível: impossível ser dito, ser atingido, ser controlado. É algo que não cessa de se inscrever, insiste o tempo todo, sendo da ordem da repetição.

A linguagem é o registro do simbólico. No registro do simbólico o sentido nunca é absoluto, como também na palavra. Antes, o é ambivalente: tem um duplo sentido. O que falamos não chega ao outro com a garantia e a fidelidade do que quisemos dizer. Quando dizemos algo, não temos mais o controle, uma vez que a fala vai ser interpretada das mais diferentes formas, estando, pois, no registro do simbólico, do duplo sentido. Daí o exercício impossível da transmissão. A linguagem é verdadeiramente associativa, pois o mundo da linguagem é que cria o mundo das coisas. Então, o registro simbólico é de uma ordem de contingências, de injunções, justamente porque ligado ao contexto, ligado à cultura. Quando falamos de simbólico estamos falando de linguagem, estamos falando de símbolos, de significantes, que têm a ver com herança cultural. Desse modo, a linguagem é que vai fundar o inconsciente, que é um inconsciente, por excelência sexual, mas desde sempre efeito da cultura. Na medida em que este se revela pela fala na experiência analítica, através das formações do inconsciente, o sujeito do inconsciente, do desejo, comparece. Assevera-nos Jorge (2000) que é somente através do simbólico que o sujeito acessa o real.

O imaginário é o registro das identificações pelas imagens. O imaginário é o que nos sustenta porque vai estar na base da constituição do *eu*, na base da constituição do *ego*, a partir da própria imagem do corpo que a criança vai fazer dela mesma. Assim sendo, é da ordem dos sentidos. O imaginário é a sede das ilusões,

é a sede da alienação; tem a ver com aquilo que é da ordem da imagem especular, da imagem que a criança cria de si mesma a partir do olhar do Outro.

Em poucas palavras, Jorge (2000) ressalta ser o simbólico o campo da linguagem pelo qual o sujeito *faz face* ao real traumático e reconstitui incessantemente o seu imaginário, o qual está submetido continuamente à invasão do real.

No curso de sua teorização, Lacan subverte o signo lingüístico proposto por Ferdinand de Saussure, a associação significante/significado, conferindo primazia ao significante. Para Lacan, o significado se produz a partir da articulação entre os significantes. Assim, o inconsciente é considerado uma cadeia de significantes, que se encontram ligados por uma estrutura comum. Essa rede de significantes representa o conjunto dos elementos materiais e simbólicos do discurso.

O conceito de sujeito, introduzido por Lacan na psicanálise, é uma das categorias teóricas mais essenciais do *corpus* psicanalítico, por estar implicado em quatro conceitos fundamentais: inconsciente, repetição, pulsão e transferência, e na sua articulação.

Dessa maneira, o sujeito proposto na teoria lacaniana torna possível “operar com a hipótese do inconsciente sem aniquilar sua dimensão fundamental de não-sabido (*insu*, *Unbewusste*)”, segundo Kaufmann (1996, p. 502). Dizemos *sujeito* do inconsciente, não *eu* do inconsciente, não sendo, pois, sujeito no inconsciente. É um *ele* para o *eu* que fala. “Ou melhor, o sujeito é a própria divisão entre esse ‘eu’ e esse ‘ele’” (p. 502). Assim, o sujeito não é algo substancial, imaginado como um reservatório das pulsões, mas é a própria pulsação manifesta num equívoco.



Dizer 'sujeito' é também dizer que a experiência que será feita desse engano o será por um ser falante, que se interroga no campo da linguagem sobre a existência de seu 'eu' [...] é se dar os meios de falar do inconsciente com o inconsciente (p. 502).

Curley (1990) aponta-nos que ao retomar Freud, Lacan destaca que o sujeito humano é descentrado, não possui “um centro consciente”; o *eu* é uma instância pulsional antes de ser consciência de si, significando que pode iludir-se sobre si mesmo, através da dimensão do desconhecimento. A autora apresenta-nos que a contribuição lacaniana à apreensão do sentido do sujeito freudiano reside em que

Lacan, inspirado e consoante com o pensamento de Freud de tomar cada caso em sua singularidade, destaca que o elemento essencial e estrutural do processo analítico é justamente a reconstrução, a reintegração da história do sujeito, à qual constitui um passado que determinou o presente e também uma reelaboração que determina o futuro, pois o sujeito é sempre determinado pelo que em sua constituição é originário ou primitivo. No entanto, uma vez que a história não pode ser modificada ulteriormente, trata-se, de sua 'reescrita', de sua reinscrição pelo sujeito, que constitui o objeto do processo analítico. (p. 23)

A partir das considerações da autora, depreende-se que *a cura pela fala* evidenciada por Freud, a qual revelava que os sintomas expressavam a *verdade* do inconsciente de suas pacientes histéricas, imprimi uma mudança radical, pela qual o paciente passa de objeto a sujeito histórico e o analista de sujeito de poder (de curar) para uma posição de escuta e de interpretação ao nível do significante<sup>37</sup>.

No rastro dos estudos que implicam na concepção da *clivagem da subjetividade*, conceito lacaniano, Elia (2004) postula que o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem. A psicanálise pensa o sujeito na sua raiz social, afirmando essa dimensão como essencial à constituição do sujeito, o que não significa reduzir essa concepção a uma sociologia culturalista do sujeito, afirma o autor. A essa idéia liga-se o conceito freudiano de desamparo fundamental, pelo

---

<sup>37</sup> Freud refere-se às verbalizações ao “pé da letra”, enquanto que Lacan faz referência ao sentido das palavras (CURLEY, 1990).

qual sem a ordem familiar e social um ser não se tornará humano nem se manterá vivo.

Portanto, o sujeito é sempre um suposto, a partir do instante em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana, pois é o significante quem supõe o sujeito. Nesses termos, significante e significado não possuem uma relação intrínseca direta. Há sempre um significante primeiro que se inscreve no sujeito a partir do Outro. Nascemos vulneráveis, o Outro é que vai nos inscrevendo marcas simbólicas pelo inconsciente.

De fato, na teoria lacaniana o surgimento da linguagem é indissociável do advento do sujeito do inconsciente e segundo essa teoria todo uso da linguagem é metafórico. A linguagem é da ordem da substituição de uma falta originária. Assim, a precedência da ordem simbólica faz com que a linguagem seja constituinte da realidade para cada sujeito, sublinha Jorge (2000).

Isso se justifica porque entre o sujeito e o mundo das coisas, o mundo real, há uma ordem terceira: a ordem simbólica, cuja função de mediação, preexistente ao sujeito, constitui o homem como tal. Desse modo, o simbólico existe desde sempre para o sujeito, pois a criança nasce num mundo de linguagem, mas o imaginário é a construção mesma do sujeito nesse simbólico. A criança quando entra na ordem simbólica será constituída segundo as estruturas dessa ordem pelo Édipo e pelas estruturas da linguagem.

Cada sujeito se constitui numa relação ocupando um determinado lugar a partir dos lugares ocupados por outros: processos de identificação. O imaginário está na base da identificação, ou seja, nossas identificações são feitas com base nesse imaginário, nessa imagem, nessa relação especular com o Outro. O registro imaginário, que compõe verdadeiramente o registro da fantasia, do fantasma do

sujeito, é o registro da ilusão: eu me identifico com alguém porque esse sujeito tem alguma coisa da qual eu gostaria (de ter, de ser). Nesse sentido, o *ego* da criança se constitui a partir da imagem do seu semelhante.

Lacan, com a metáfora do espelho, tenta mostrar o que desconhecemos. Desconhecemos inicialmente a nós mesmos, nossa própria imagem? A criança inicialmente não tem a experiência de seu próprio corpo como algo unificado. Vê-se fragmentada, despedaçada com membros dispersos. A primeira relação do ser com sua própria imagem é de angústia diante do corpo dividido. Seqüencialmente se dá a conquista da unidade do corpo, a qual é feita através da identificação com uma imagem que a criança vai assumir. A criança tem acesso ao corpo unificado pela imagem. Esse processo culmina com o reconhecimento de si. Começa primeiro com a inexistência de qualquer interesse pela imagem refletida no espelho. O momento da descoberta de que no espelho existe algo que tomará como um Outro, marca uma importante mudança no seu psiquismo. Contudo, há uma confusão de sua própria imagem refletida no espelho e a imagem do adulto, tomando sua imagem como sendo o Outro, um estranho no qual não se reconhece. Posteriormente, reconhece que o reflexo é uma imagem, daí uma grande celebração. Reconhece sua imagem própria diferente da imagem do Outro. Portanto, é no Outro que o sujeito se vê e se referencia.

A única forma que temos de construir a nossa imagem própria é a partir da metáfora do espelho, que representa, para Lacan, o olho do Outro, o olhar do Outro que nos reconhece como sujeitos. Metaforicamente, espelho significa dizer que nós nos vemos refletidos no olhar do Outro. É este olhar que nos transmite a imagem que vamos fazer de nós mesmos. Na elaboração de Bastos (2003), a

imagem não é um reflexo fiel e está investida de desejo, muito além do que de objetividade.

Para Lacan, não se trata do corpo real, da imagem do corpo próprio, da internalização da sua imagem. A criança não projeta no espelho a sua imagem, e o que ela vai introjetar é a imagem que a própria família construiu para ela. [...] É essa identidade alienante que marcará o psiquismo da criança, na medida em que ela vai ocupar o lugar do desejo dos pais e ao introjetar a imagem especular, ela passa a assumi-la como se fosse sua (p. 102,103).

O Estádio do Espelho é uma identificação em que o sujeito se transforma, assume uma imagem, configurando uma celebração da desalienação: é o primeiro passo da constituição do sujeito, início da totalidade de si, a dimensão essencial do humano, o que estrutura toda sua vida de fantasias. O sujeito se constitui como humano a partir do olhar do Outro. Do seu desejo. No primeiro momento, a criança tem que se alienar no desejo desse Outro, ou seja, tem que haver um Outro significativo que queira essa criança, que a ame, que acolha esse sujeito. Depois, para que a criança possa se constituir, precisa se tornar um *eu* separado desse Outro. Assim, o sujeito aliena-se numa imagem e depois desaliena-se: é um *vir-a-ser* recorrente em vários momentos de nossas vidas.

O Estádio do Espelho tem a função de revelar as relações do sujeito com a sua imagem: o que importa não é o físico, é a imagem psíquica que se tem de si mesmo. E isso está ligado às origens da constituição da subjetividade. O registro do imaginário tem a ver com o narcisismo de cada um, tem a ver com o *eu ideal*, aquele *eu* completo, perfeito, porque alienado no desejo do Outro, e dependente desse desejo para poder sobreviver. A criança precisa do Outro para garantir que ela é ela, para lhe dar uma certa identidade. Está sempre na dependência do Outro para confirmar sua existência, pois o sujeito é um sujeito dividido, cindido, não sabe quem é.

Nesses termos, o imaginário é permeado pelo simbólico, pois é o Outro que inscreve no sujeito suas marcas simbólicas, porque possui a palavra, o símbolo. Assim, o sujeito vai ser marcado pelas formas de suas relações com o objeto, pelas suas fantasias, ao passo que são elas que sustentam seu desejo. O sujeito se concebe como um Outro que não ele mesmo; esta é a dimensão do humano.

Para Lacan, o acesso à ordem simbólica, pela renúncia ao objeto fundamental de seu desejo, configura a divisão do sujeito pela ordem do significante: momento da realização da posição sexual normal do sujeito. Segundo Bastos (2003), no *status* de sujeito, sua primeira designação é a do *Nome-do-Pai*, pela qual se produz como sujeito desejante que designa simbolicamente o objeto de seu desejo.

A metáfora paterna, que atualiza a castração, propõe uma concepção da função do pai, sendo instauradora da lei simbólica, do limite. Ela propõe a operação do corte para sair do caos fusional mãe-filho. A chegada do pai afasta a criança da mãe e ao fazê-lo designa um lugar próprio, no qual encontrará sua própria imagem, sua identidade, ou, ainda, seu nome. É na tríade que a criança descobre que seu desejo está submetido a um terceiro, uma lei, desfazendo, desse modo, suas ilusões narcisistas. Através da interdição do pai, no Édipo, a criança entra no registro da castração, pela interdição da satisfação dos seus desejos. Isso é vivido como uma frustração, pois no confronto com a lei do pai a criança se confronta com a castração.

O desejo da mãe, que designa inicialmente o lugar da criança no mundo, funciona como um marco de suas referências. Num segundo momento, a presença do pai, deslocará a criança para um lugar próprio, distanciado da mãe e mantido sobre o espectro da função materna e paterna. Contudo, não é preciso que haja um

homem, para que apareça a função paterna, pois se trata de uma dimensão simbólica do pai, e não da presença de um pai real. Essa dimensão simbólica é sustentada pela atribuição do objeto imaginário, o falo<sup>38</sup>. O falo vai permitir a um pai real chegar a assumir sua representação simbólica.

A função paterna, desse modo, promove a estruturação psíquica da criança. O pai desfaz o par mãe-criança instaurando uma estrutura triádica, na qual a mãe representa o lugar do desejo, o filho o do desejante e o pai da interdição: a triangulação edípica. O pai é mais um significante do que uma pessoa concreta, assim, é mais *em nome do pai*, mais do que de suas efetivas ações que se institui a ordem familiar. Desse modo, a metáfora *Nome-do-Pai* constitui-se eminentemente pela linguagem.

Essa operação simbólica insere o sujeito na cultura, numa rede dinâmica de relações em que somos interdependentes. Portanto, o sujeito não é uma entidade isolada, o inconsciente não é algo isolado nas profundezas de um ser, mas é uma relação. Nesse sentido, a linguagem, materializada no discurso, é estruturante do lugar que o sujeito ocupa na rede de relações psicossociais, e propicia a emergência do sujeito do inconsciente na relação com o Outro.

Lajonquière (2002) postula que ser sujeito é estar dialeticamente assujeitado ao discurso do Outro, num processo de sujeição ao campo da palavra e da cultura, antes mesmo de converter-se autor de seu próprio discurso. Contudo, nesse percurso, para constituir-se sujeito não basta uma ancoragem na fala do Outro, que lhe possibilita construir uma realidade externa. Essa constituição representa um processo de identificação que leva o sujeito à construção de sua imagem frente aos outros.

---

<sup>38</sup> Em sentido lacaniano remete à sexualidade humana no registro do simbólico, da falta, pois está ligado à impossibilidade da linguagem de dizer tudo, designando, assim, os seus efeitos. Daí sermos seres castrados.

Pereira (2003) acrescenta ser este Outro (com 'o' maiúsculo) a proposição lacaniana do grande "A" , *Autre* em francês, que sendo anterior e exterior ao sujeito o determina. É o lugar simbólico da falta, do desejo. O sujeito é, para o autor, uma *falta-a-ser*, um descontínuo, uma hiância, que é acordada na sua relação com o Outro incompleto. O sujeito se constitui pela construção de uma estruturação psíquica que se faz mediante o processo de dependência da simbolização do Outro. Assim, o processo de simbolização depende do Outro que desejante da criança determina um lugar para esta em sua cadeia significante.

Só nos constituímos como sujeito se nosso inconsciente se funde como um conjunto de significações advindas do Outro. Assim a teoria psicanalítica estabelece as relações entre o sujeito e seu psiquismo, entre seu desejo. Diz respeito à singularidade pertinente ao processo de constituição de cada sujeito, considerado único, dono de uma ordem particular de ser no mundo, sendo, por excelência, um sujeito social.

## CAPÍTULO IV

### O SUJEITO DOCENTE E O CAMPO EDUCATIVO

#### 4.1 – Ser professor

*É porque há um amor em falta que um sujeito deseja.*

*Carlos Olivé*

Entendemos a identidade profissional do educador como algo contínuo, em construção. Na formação da identidade docente devemos considerar a subjetividade do educador, pois a singularidade é a marca dessa constituição. Em outras palavras, a modalidade subjetiva do professor está na base da formação da sua identidade docente. Nesse sentido, estamos num percurso de possibilidades, e não de certezas e definições acerca dessa identidade. Para tanto, a entrada na cadeia de significações que lhe são caras é o ponto de partida para nos aproximarmos dessa condição atual de ser professor, que nesse estudo se dá pela via da fala.

No campo educacional, os sujeitos assumem papéis que convergirão no processo da comunicação. A palavra constrói e modifica os sujeitos e não há educação sem a palavra. A palavra é o instrumento da educação para criar vínculos porque a palavra e o processo de verbalização geram o processo de tornar consciente o inconsciente. Assim, toda produção de sentido, como a palavra, é da ordem simbólica - regida por significante - seja ela falada ou não. Dessa forma, mesmo a comunicação não expressa por via oral, os gestos, os olhares, o uso dos sensórios estará no campo da linguagem, pois se constitui no mundo da linguagem: o humano. Elia (2004), contudo, esclarece que a fala, sendo uma cadeia de



palavras, permite que o plano do significante seja destacável da significação. Assim sendo, a palavra é o princípio epistemológico e a fala é necessária para evidenciar a primazia do significante sobre as significações.

Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é o instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito. (KUPFER, 2000, p.28)

Kupfer (2000) enfatiza que o educar “torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (p.35).

O discurso é que faz o laço social. O discurso é o que nos ordena, é o que nos estrutura. Dessa mesma maneira supomos a emergência do sujeito docente, constituindo-se no campo social discursivo de trocas e de produções. A dimensão essencial da escuta do sujeito é uma experiência da qual o campo educativo pode subtrair contribuições à sua condição de prática social.

Consideramos, a partir dessa perspectiva, que a escuta da fala do sujeito docente coloca em cena a singularidade do educador, permitindo a sua própria escuta. Ouvir-se, pensar-se, questionar-se. Ser ouvido, refletir conjuntamente sobre si, sobre suas relações com os outros parceiros, sobre seus fazeres. Nesse sentido, a fala, como discurso concreto do sujeito, revela aspectos, desejos, muitas vezes (literalmente) contidos, presos, desse movimento de constituição.

De maneira geral, entretanto, a fala do professor, bem como a sua escuta, são desconsideradas no espaço escolar. Sobre esse aspecto, ressalta Elia (2004), *desqualificar a fala do sujeito equivale a qualificar o sujeito do inconsciente como um sujeito sem qualidades*. Comumente, a não escuta docente sequer suscita debates

ou torna-se motivo de problematização no interior das escolas. A dessensibilização relativa ao que o professor tem a dizer é imperativa, uma vez que a herança dos sistemas educacionais traduz e ratifica essa recorrente prática.

O cotidiano da escola segue o compasso do tempo funcional, o qual impossibilita um olhar dirigido às pessoas, aos seres que ali atuam e que ficam, de certo modo, encobertos pelos papéis que assumem no seu exercício profissional. Cabe-nos, entretanto, a compreensão que antes de se tornarem profissionais já possuem uma identidade, uma marca como humano, e, de fato, são pertencentes ao domínio cultural. Essa inscrição primeira, como sujeito, é anterior ao título de educador e de educando, por exemplo. Contudo, há, inevitavelmente, uma tendência à negação de suas idiossincrasias, no campo dito educativo, pelo propósito que se cumpram metas educacionais: objetivos, conteúdos, prazos, rendimentos, entre outros tantos aspectos formais e metodológicos da ação que se pretende educativa.

Assim, sem a fala e sem a escuta não há o processo de significação. Isso porque quando não há dispositivo de escuta, não há relação. E sem o processo de significação, onde está o sujeito? O sujeito e o sentido não são, produzem-se no trabalho discursivo, pois todo ato de fala implica para além de um sujeito falante, um sujeito desejante (KAUFMANN, 1996).

O que ocorre quando um sujeito fala? O sujeito transforma-se pelos efeitos de retroação de suas palavras. Nesse sentido,

[...] ao falar, somos na verdade falados, e levados pelos efeitos do desdobramento da linguagem, que se adianta a nós. Longe de sermos os agentes, os ativos construtores do discurso, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem. Somos levados pelas infinitas possibilidades de relações que se vão apresentando diante de nós, a tal ponto que chegamos muitas vezes ao final de uma frase afirmando 'mas não era isso que eu queira dizer'. Quem queria dizer era o eu, iludido senhor do discurso. Quem falou foi o sujeito, surgindo dos encontros e das relações ocorridas durante a emissão do discurso (KUPFER, 2000, p. 134).

Para além da função docente, há algo que se insiste na caminhada professoral. Algo da ordem do humano, pulsional. Somos movidos por nossos desejos – inconscientes – por uma busca incessante por algo, uma vez que o objeto desejado é sempre faltoso. Estamos, assim, imersos em uma incompletude fundamental, aquela que nos adia sempre a satisfação plena e, por isso, continuamos desejosos e prosseguimos dia-a-dia nossa atuação no cenário da vida, regidos por determinações que nos são alheias.

Esse sujeito desejante é o sujeito do inconsciente. “Encontrar o que sacie nosso desejo completamente seria o mesmo que morrer psiquicamente como sujeito”, afirma Rondas (2004, p. 31). Nesse entendimento, o desejo se manifesta e transforma-se em demanda, que configura o modo imaginário pelo qual se presentifica a falta. Psicanaliticamente, a demanda é o meio em que a falta cria consistência formal, sendo também uma demanda de amor.

Assim, o processo de constituição da identidade do sujeito docente inicia-se com seu percurso subjetivo como sujeito desejante. E na condição de sujeito da enunciação deve desalienar-se do desejo do Outro, assumir sua singularidade e declarar-se sujeito do seu próprio desejo.

Ser professor é também se reconhecer na “pele do sujeito do inconsciente”, descentrado, enigmático, singular. Dessa forma, no processo identitário pelo qual o professor passa deve, necessariamente, considerar sua trajetória, seu contexto de vida e assim resgatar o seu imaginário<sup>39</sup> (condição alienante) para ir para o registro simbólico (condição desejante).

O professor é antes de tudo um ser comum que sofre, na base de sua vida, marcas da infância e da adolescência que o tornam um ser único. As

identificações, desse modo, assumem um aspecto absolutamente essencial na formação do sentimento de identidade. Podemos dizer que a condição docente de “ser professor”, condição afetada pelas determinações inconscientes, é distinta da condição estabelecida ora por determinantes financeiros, ora pela própria subsistência, ou ainda pela aposta de inserção imediata no mercado de trabalho, mesmo que esta não negue a possibilidade de encontro com sua identidade docente.

Nóvoa (1995) ressalta ser mais adequado falar em processo identitário a fim de realçar o espaço dinâmico característico da maneira de se sentir e se dizer professor, pois “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão “ (p. 16).

A noção de identidade que começa a tomar força refere-se, na visão de Da Poian (2002), ao sentimento de unidade, o qual permite um possível equilíbrio psíquico, como também a existência de dispositivos contra as experiências de angústia e de vazio, em razão da ausência de elementos organizadores na atualidade. Para a autora, na contemporaneidade, a falta de referências simbólicas constitutivas do sujeito enquanto suporte da sua divisão fundamental tem efeitos no inconsciente e na reformulação da própria subjetividade. Portanto, a grande pergunta é: onde se apóia a constituição desse provável novo sujeito? Apareceria, então, uma nova configuração subjetiva, a partir das novas formas de sociabilidade.

Para tanto, imersos num *continuum* de redefinição dos caminhos que levam a subjetivação, considerar o professor sujeito é um passo para que seu desejo seja capturado.

---

<sup>39</sup> O campo do circuito do desejo humano é cindido pelos três registros psíquicos – real, simbólico e imaginário. Assim, o imaginário, ao ser superado pelo simbólico, continuará paralelamente sendo essencial no jogo do desejo humano, afirma Garcia-Roja (2001).

Garcia et al (2005) em referência à identidade da categoria docente, pensada em seus efetivos processos de significação, revelam ser a heterogeneidade a sua marca. Apontam também que as condições de trabalho, a posição profissional e institucional, a formação e qualificação profissional, o nível de atuação, bem como os interesses desses sujeitos constituem profundas diferenças no âmbito dessa questão, apesar da característica comum que os agrupa: a dedicação ao ensino.

Enfatizam, ainda, que pensar a identidade docente é atender-se para a política de representação expressa pelos discursos que são veiculados pelos agentes que disputam espaços acadêmicos, de gestão e também considerar os efeitos práticos e as políticas de verdade que os discursos da mídia em geral ajudam a configurar. Assim, entendem por identidade do profissional docente as posições de sujeito atribuídas aos professores, por diferentes discursos e agentes sociais, no exercício funcional, em concretos contextos laborais. Essa identidade refere-se, ainda, ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e de agir dos professores no fazer docente e às instituições de educação.

Alguns estudos que demarcam esse campo de análise da docência, mais especificamente tratando a identidade docente no que se refere a autonomia profissional, ao grau de proletarização, características de profissionalização, natureza do trabalho docente, composição social, dinâmicas de gênero, raça e classe, ambigüidade da docência, feminização do magistério, influências do patriarcado e da vocação, como também das políticas neoliberais de reestruturação educativa, são desenvolvidos desde a década de 1980 demarcando e estimulando as discussões, a partir de Apple (1987; 1988), Arroyo (1985), Enguita (1991),

Hypolito (1994; 1995; 1997), Vieira (1992; 2002; 2004) entre outros citados em Garcia et al (2005).

Afirmando que são múltiplas as possibilidades de investigação das identidades docentes em razão da imensa variedade das condições de formação e de atuação dos professores, da diversidade de artefatos culturais, dos diferentes discursos envolvidos nesse processo de constituição e da complexidade dos fatores que interagem na produção dessas identidades, para os mesmos autores, as identidades docentes podem ser entendidas como um construto em ação, que legitima ou não os diferentes aspectos que circundam essa construção, considerando-se, sobretudo, os próprios interesses dos docentes como sujeitos que constroem suas identidades.

A identidade profissional dos professores, portanto, é entendida por Garcia et al (2005) como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, e resultam em

“um conjunto de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docente e da escola” (p. 55).

Finalizando, Garcia et al (2005) alertam que as investigações acerca desse mote parecem ter buscado aspectos unificadores e fundantes da identidade profissional da categoria docente, onde se incluem, entre outros, a classe social, a natureza do trabalho, o gênero, a formação profissional dos professores, etc. Ressaltam, entretanto, que um caminho viável para as pesquisas que problematizam a identidade e a profissionalização docente seja buscar as discontinuidades, as divisões e as diferenças dessa categoria a partir de suas representações, para

talvez nos aproximarmos da dinâmica fragmentada e contraditória na qual estão mergulhados.

Considerando-se as formas de subjetivação, a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo, bem como a heterogeneidade da categoria docente, não podemos abranger uma totalidade na investigação do que venha a constituir-se como identidade do sujeito docente. Contudo há que se pensar, registrar, produzir sobre. O esboço, sempre esboço, permite ajustes, mudanças, desvios, alterações, pois que inacabado. Assim, ainda em busca do sentido dessa identidade, lembramos Mendonça Filho (2001, p. 99):

Essa identidade, entretanto, apenas poderá ser encontrada, se admitirmos que existe uma incompatibilidade entre a imagem que a educação constrói de como deve ser o educador, e o homem concreto que com ela se identifica ou não. A última premissa apresentada implica duas condições. Primeira: existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda. Segunda: existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe. Dessas duas condições, podemos concluir que o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre a imagem de um ideal e a impossibilidade do homem real em atingi-lo. Em síntese, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. É diante dessa constatação que me permito definir o homem real que ensina com sendo *aquele(a) que sustenta a função de operar a ligação entre seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber* (grifos do original).

A esse respeito Almeida e Marinho-Araujo (2005) afirmam que o sentimento de insegurança dos professores quanto ao que ensinar e avaliar mediante o que eles mesmos precisam saber e saber-fazer, contribui para a erupção de uma crise de identidade profissional da categoria. Tal crise, não raro, desencadeia outros agravantes em razão dos diversos desafios a serem por eles superados no dia-a-dia do exercício docente: o sentimento de incompetência e o de impotência. Mencionam, ainda, o *burnout*<sup>40</sup>, ou a síndrome de desistência, como

---

<sup>40</sup> A esse respeito ver referências de pesquisas citadas em Almeida e Marinho-Araujo (2005).

sendo o sofrimento psíquico do professor exposto a um estado de constante tensão emocional, e que se origina nas situações laborais que incitam o controle, as relações sociais e o conflito entre afeto e razão.

Almeida e Marinho-Araujo (2005) esclarecem que o professor sofre direta e permanentemente, a tensão estabelecida no interior da escola pelo discurso pedagógico contraditório, que reflete e define, de algum modo, a natureza do trabalho docente, mas alertam que essa tensão não deve ser analisada isoladamente no contexto escolar. Referente a uma multiplicidade de aspectos profissionais inscritos na organização escolar, “comparecem pressões sociais e políticas educacionais mais abrangentes que, dialeticamente, neutralizam e autorizam a relação entre *saber e poder*, que se refaz nas práticas educativas e nas relações estabelecidas em sala de aula” (p. 40).

Para essas autoras, os aspectos definidores da identidade docente, como parte de uma categoria profissional, complementam-se por outros elementos que também definem o sentido pessoal e social dessa identidade.

A clareza e a consolidação da identidade profissional do professor ocorrem pela compreensão dos saberes, características e peculiaridades da profissão, de modo a diferenciá-la de outras; pelo sentimento de grupo, tecido nas relações sociais de trabalho e no cotidiano da sala de aula, que transporta para o coletivo a particularização das histórias pessoais; nas dimensões técnicas e políticas de sua atuação, balizadas por suas experiências, crenças e valores pessoais (p. 44).

Em suma, a identidade do professor vai sendo produzida na relação de trabalho e subjetividade, uma vez que há uma relação direta entre a sua maneira de ser e de estar/atuar na profissão docente. Portanto, faz-se pertinente a constatação de Almeida e Marinho-Araujo (2005) de que “pessoa” e “professor” se constituem



numa interdependência ao longo do tempo, pois que, vida pessoal e escolha profissional influenciam-se mutuamente.

## 4.2 – Educação atravessada pela psicanálise

*[...] a educação tem de escolher seu caminho entre o Cila da não-interferência e o Caríbdis da frustração.*

*Freud (1932-33)*

Desde a categorização freudiana das três profissões impossíveis – governar, psicanalisar e educar (FREUD, 1925) –, estamos imersos no lugar incongruente e incerto da prática educativa, pois ao se trabalhar com sujeitos e suas peculiaridades, o sucesso nunca está garantido.

A aposta psicanalítica em um outro saber “não sabido”, o saber inconsciente, abre possibilidades de desvelar as lacunas que compõem a estrutura do discurso pedagógico, o qual por ainda se pautar nas influências do positivismo e do cientificismo, privilegia o caráter teórico-metodológico e funcional da formação docente.

Segundo Abrão (2003) ao inaugurar uma nova e peculiar forma de compreensão do psiquismo humano, a psicanálise enfatiza a conservação das reminiscências infantis no inconsciente do adulto. Para o autor, a partir de seus estudos sobre uma perspectiva histórica acerca da associação entre a educação e psicanálise, o tempo tem mostrado que essa, “longe de ter uma existência efêmera, tem se mostrado bastante profícua e duradoura” (p.140).

Para a educação, a psicanálise vem desconstruir certezas e consubstanciar a falta como elemento constitutivo da condição humana – a dimensão do humano, sob o olhar psicanalítico. Assim, a incidência do pensamento psicanalítico na educação traduz um modo consistente de investigar e saber, de indagar sobre as relações entre o sujeito e seu desejo.

Almeida (1994) ao propor, em seu ensaio, o elemento comum entre psicologia, psicanálise e educação define o ser humano como o elo de ligação e de diferenciação entre esses “três discursos diferentes”, na medida em que se trata do humano cindido, objetivado, subjetivado, dentre outras características. Assim, o sujeito psicológico é o sujeito da consciência, do ego e dos comportamentos, enquanto que, psicanaliticamente, temos o sujeito do desejo, sujeito do inconsciente.

A psicanálise acrescenta à educação a compreensão de uma prática educativa melhor, mas não um controle. Ao considerar educação como repressão, Freud (1933[1932]) já situava que o papel da psicanálise é como uma tentativa de estabelecer o *optimum* da educação, preconizando uma diminuição do autoritarismo e estando alerta contra os perigos do liberalismo excessivo.

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática, todos os seus impulsos, sem restrição. Fazê-lo, seria muito instrutivo para os psicólogos das crianças, mas a vida seria impossível para os pais e as próprias crianças sofreriam graves prejuízos [...] (FREUD, 1933[1932], p.182).

Almeida (1994) situa que Freud antevia a necessidade de uma educação psicanaliticamente esclarecida, ao permitir a sublimação das pulsões agressivas e perversas, rumo à direção de objetivos socialmente aceitos. Esta

[...] envolveria a compreensão, por parte dos educadores, dos diferentes problemas que se relacionam ao desenvolvimento psicosssexual da criança; do reconhecimento da importância das bases afetivas da aprendizagem; do papel fundamental, no contexto pedagógico da escola, dos fenômenos de transferência entre alunos e educadores; da

relevância, no processo de desenvolvimento da sexualidade e da identidade, dos modelos de identificação; do reconhecimento que é no desejo do outro que a criança se reconhecerá. (p. 29)

No entender de Mrech (2005), o ser humano opera com processos extremamente complexos – afetividade, valores, desejos, dúvidas e questionamentos, entre outros. E no momento em que o real emerge, revelamos estar diante de uma dimensão de difícil captura, e também de difícil estruturação. Este é o sentido da impossibilidade da educação: o aspecto controlador, prescritivo e normativo impresso pelos moldes da pedagogia. Ainda para a autora, o educar não se refere mais apenas à transmissão de informações, ou conteúdos. O ato de educar e ensinar necessariamente implica considerar o professor e o aluno como sujeitos na construção do novo. Assim, pensar em uma educação para o sujeito é levar em consideração a especificidade do inconsciente de cada sujeito. Desse modo, privilegiar o inconsciente é o mesmo que pensá-lo estruturado pela singularidade de cada sujeito, com base no seu contexto de vida, ressaltando-se o específico de cada relação.

Em concordância com Mrech (2005, p. 23), “há algo ético a ser instituído. Algo que demanda ser identificado: a radical importância do sujeito no mundo atual.”

A educação, ainda nos dias atuais, permanece alheia aos diferentes aspectos contidos no ato de educar. O fenômeno educativo, por si só, suscita o entendimento da sua densidade, sendo impossível apreendê-lo de forma homogênea e estável, pois não se trata de igualar a um mesmo nível as possibilidades relacionais entre seres distintos e únicos. O contexto educacional, em constante transformação, em razão da atualização dos sujeitos que presentificam o cenário pedagógico, instaura sucessivamente um momento específico, singular,

inovador e irrepitível. Assim não há modelos pedagógicos ou possíveis construções metodológicas que possam assegurar um acontecimento no campo da educação, como esperam muitos pedagogos e outros profissionais que idealizam o ato educativo. Esse fenômeno não leva em conta o sujeito que ensina, nem o sujeito que aprende, modelando sob a nomenclatura pedagógica uma tendência educacional que define o agir docente e o institucionaliza.

A educação é um contínuo processo de *vir a ser*, pelo qual a instauração de uma compreensão mais ampla da prática que permeia essa construção feita dia-dia possa devolver ao profissional a crença de que seus efeitos são suscetíveis de serem conhecidos, conduzidos, avaliados. O conteúdo educativo, portanto, é inapreensível, escapa ao controle, pois se trata de pertencer a um saber em movimento: “um saber que não é tecido a partir do lugar do mestre, mas do saber inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito, antes de ser conduzido por ele” (MRECH, 2005, p. 27).

A questão colocada sob outra forma ressalta que a educação desconsidera as emergências do inconsciente na prática educativa escolarizada. A consideração necessária de que psicanaliticamente o saber é inconsciente, coloca-nos frente ao falível processo de formação de professores e reabre a problemática sobre as emergentes condições do processo de ensino e de aprendizagem, debatidas isoladamente sob o viés dos índices de qualidade nacionais e sob a égide de políticas públicas para a educação. Não que se desconsidere sua relevância quanto aos procedimentos institucionais de planejamento e de condução do processo em um nível macro de articulação. Contudo, o que emperra o ato de educar refere-se mais ao caráter simbólico do ensino que ao pragmatismo da ação burocratizante.

A atividade humana regida pela existência do inconsciente não é passível de controle. Assim, pensar o ato educativo no arcabouço freudiano é percorrer a possibilidade do indescritível, do inesperado e do imprevisto no contexto escolar. O educador não pode presumir os efeitos que produz em seus alunos. Há, portanto, que se renunciar, no âmbito de seu trabalho, em favor de uma proposta de atividade com alto nível de programação e de domínio, pois as repercussões da sua presença e de sua forma de ensino são inconscientes.

A dimensão oculta do inconsciente, que trabalha o tempo todo, ora fertiliza ora torna estéril a relação intersubjetiva e as possibilidades de ensinar e de aprender. Assim considerado, o inconsciente, que designa as determinações acerca da vida dos sujeitos implicados no ato educativo, é constituinte de suas subjetividades, embora eles o ignorem.

O fato visível (repetência, evasão, antipatias, simpatias, exclusão) do não controle sobre os aspectos reais da aprendizagem escolar é invisível quanto à sua origem. Pensar o inconsciente enquanto determinante do modo de expressar, de fazer, de elaborar, é um acontecer ainda muito distante do percurso professoral; ainda mais da compreensão do aprendiz na figura do educando.

No campo educativo, pode-se dizer que ainda há muita incompreensão no tocante à transmissão do saber. Relativo ao processo ensinar-apre(e)nder podemos dizer que a informação que se passa é regida pela objetividade, pois que perceptível. Contudo, a aquisição de conhecimento só acontece quando o sujeito encontra-se implicado na ação. Em outros termos, a subjetividade é sua condição *sine qua non*. Talvez não se possa imaginar a transmissão de um saber que não se sabe, embora seja fato que essa ocorra alheia à nossa compreensão. Assim, para a psicanálise, o ato educativo refere-se à “transmissão da demanda social além do

desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro” (KUPFER, 2000, p. 119), uma vez que este não pode se esgotar no desejo idiossincrático do educador, o qual deverá estar balizado, regulado por uma legalidade ditada pela cultura. Nesse entender, os impasses, os bloqueios e os descaminhos vividos ao longo do processo educativo constituem um universo de fenômenos em que opera o inconsciente.

A psicanálise não pretende criar métodos que persigam os efeitos da subjetivação, e, por outro lado, é responsável pelo resgate do sujeito nos dias atuais. Segundo Kupfer (2000), a psicanálise contribui para o entendimento de que o professor deve falar ao sujeito suposto no aluno. Desse modo, ela poderá provocar efeitos no ato educativo relativos à sua transmissão ao educador: o saber psicanalítico poderá ser operativo para o educador quando este supor que há neste campo teórico *um saber sobre o seu desejo* e, assim, extrair do conteúdo psicanalítico o sentido ditado por seu próprio desejo.

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende) (KUPFER, 2000, p. 121-122).

A psicanálise não oferece previsões e controle técnico sobre a realidade, uma vez que trabalha com um saber *a posteriori*, o saber sobre o inconsciente, não atendendo, enfim, ao discurso pedagógico.

Porém, o discurso psicanalítico permite ao educador levar em conta o sujeito renunciando a excessivas preocupações com métodos de ensino, com

conteúdos inquestionáveis, estabelecidos, a fim de não reproduzir *universos coisificados* - banalizando, nivelando o que no sujeito há de não repetido - e, inversamente, debruçar-se sobre a criança, advinda de uma história particular e acompanhar seu peculiar modo de aprender ou não, acrescenta Kupfer (2000). Assim, o saber poderá produzir efeitos que dêem sustentação “para a inevitável *falta-para-ser*” (p. 122). A psicanálise pode ajudar o sujeito a suportar o mal inevitável ao confrontar-se com seus limites e movimentá-lo na busca ilimitada de sua verdade subjetiva, pois para a abordagem psicanalítica a estrutura da ação educativa constitui-se pelo desejo de saber e pelo campo transferencial.

O desejo de saber relaciona-se com o enigma fundamental da criança sobre a sua existência. Esse enigma, ou ainda, a curiosidade sexual da criança, deriva da percepção da diferença anatômica entre os sexos, uma vez que a pulsão de saber na criança é experimentada precocemente por meio de suas pesquisas sexuais. Dessa forma, no período de investigação sexual infantil manifesta-se o desejo de saber e de conhecer sobre sua origem. De acordo como é vivenciado pela criança, determina toda a sua curiosidade intelectual, sua posição em relação ao saber, como também a natureza das suas futuras investigações. Assim, o desejo de saber infantil, aquele que define para a criança seu lugar sexuado no mundo, é fruto da sublimação de intensas demandas pulsionais de natureza erótica e destrutiva (poder ter e destruir os pais), e configura-se pelos caminhos e descaminhos do complexo de Édipo.

A transferência<sup>41</sup>, no sentido psicanalítico, revela a inexistência de controle sobre os efeitos produzidos no encontro entre professor e aluno, uma vez que este encontro pressupõe o encontro entre vários *outros* que habitam a

*subjetividade* do professor e a do aluno, esclarece Monteiro (2005). E prossegue: o encontro é, invariavelmente, um desencontro.

Hoje, [...], verifica-se que no campo da educação segue (e seguirá) a ausência de regras fixas, de dogmas, a impossibilidade de previsões e métodos que garantam seu sucesso. Por uma (simples ?) razão, a educação é fundamentalmente um encontro com o outro. Cada outro traz uma realidade desconhecida, um mundo de incertezas (p.18).

A partir dessa (im)possibilidade e em consonância com o pensamento da autora, entendemos que os mesmos limites que se interpõem à compreensão do sujeito pela psicanálise operam igualmente na educação.

Villani (1996) esclarece que o sujeito constitui-se através de sucessivas identificações que alienam, e separações que implementam o processo de subjetivação. Alerta que no campo da aprendizagem o fenômeno ocorre de forma análoga: inicialmente o aluno vive uma situação de fragmentação - tal qual o despedaçamento anterior à unificação imaginária no momento da identificação com o objeto do desejo da mãe - perante o fluxo de informações a que é submetido. Seqüencialmente é capturado pelo saber do professor, numa experiência alienante, ao identificar-se com algo a partir do desejo do professor. Afirma, contudo, que um processo de ensino bem conduzido auxilia o processo inicial no qual o aluno passa por identificações sucessivas culminando com a separação que o desliga do saber do professor e possibilita que construa um novo saber para si. Continua enfatizando que como o saber docente não constitui um conhecimento absoluto, o suposto desejo original e incondicional de saber não poderá ser totalmente satisfeito,

---

<sup>41</sup>No entender freudiano, “as transferências são reedições de pulsões, de fantasias, de uma série de eventos psíquicos anteriores que ganham vida novamente, não como passado, mas como presente” (RONDAS, 2004, p. 36).



encerrando a impossibilidade radical do ensino, qual seja, oferecer o conhecimento que satisfaça totalmente ao aluno.

Sendo a identificação narcísica, o mecanismo pelo qual se educa alguém, e se esse processo de identificação é inconsciente, “o essencial do processo educacional escapa ao domínio dos educadores, porque o inconsciente não pode ser controlado ou comandado” (BACHA, 2003, p. 117). No processo de identificação, o qual se faz por força de um traço, para conservar ou conquistar o amor do adulto, a criança identifica-se com esse *ideal-do-eu* proposto pelo professor.

Almeida (1998), no que concerne ao campo educativo, elucida que o processo de aquisição do conhecimento, quando sustentado pelo desejo de saber, se torna uma possível significação fálica – expressa pela falta – assumindo outras significações no campo simbólico, dependendo da posição subjetiva da criança diante do desejo do Outro, o qual é representado pela figura do professor de forma imaginária e simbólica. O professor, por sua vez, atualiza sua condição subjetiva faltante face ao desejo ao projetar no aluno suas fantasias, seduzindo-o para que se coloque numa posição de assujeitamento. Estando, portanto, ambos sujeitos às leis do funcionamento inconsciente.

Nesse sentido, Millot (1987, p. 87) sublinha a partir do texto freudiano que o educador “não deve procurar satisfazer o seu próprio narcisismo ao tentar realizar seu ideal por meio da criança que deve educar”.

Na educação, pelos processos inconscientes, os fenômenos transferenciais, os quais atualizam o protótipo da relação original, geram o engodo necessário do sabor de completude, quando o aluno supõe ser o que o professor desejou que ele fosse. Dessa forma o aluno faltante submete-se ao desejo do mestre para ser reconhecido, para ser amado por ele.

O educador, sabedor de que os processos inconscientes permeiam a relação professor-aluno, a qual se estabelece pela via da transferência, pode posicionar-se de forma a permitir que seu aluno também se constitua como sujeito que deseja. O professor, ao significar o processo de identificação a ele dirigido do lugar do imaginário, poderá aprisionar o sujeito, mantendo-o colado à sua pessoa. Ao se colocar no lugar do registro simbólico, o educador liberta o sujeito suposto no aluno, permitindo a ele continuar seu processo subjetivante na condição de desejar. Logo, o professor deve retirar o aluno do registro do imaginário, objeto de desejo do Outro e colocá-lo no campo do simbólico, onde possa demandar no campo da linguagem. Nisso também reside o sentido da transmissão da psicanálise à educação.

Ressaltemos que “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”, como sintetiza Lajonquière (1999, p. 141). Há uma dívida simbólica, contraída na infância, com os adultos significativos para o *infans*, que regula o ato educativo do adulto endereçado à criança, na tentativa de repor algo que ficou pendente, ou ainda, cada um “*educa em nome da dívida que recebeu de um outro*, que por sua vez a contraiu na época de sua educação nas mãos de outro” (p. 140, grifos do original).

Para Lajonquière (1999) a presença da psicanálise na educação não outorga *a priori* o que fazer no campo das atividades concretas, pois estas são recriadas permanentemente. Educar é, pois, a possibilidade de uma filiação simbólica humanizante, mediante a doação da palavra adulta que educa, que filia a uma tradição. Nesse sentido, a oferta de um fragmento cultural à criança, além de filiá-la na trama da enunciação, permite que esta se pergunte acerca dos motivos desse ato a ela endereçado.

Ainda, na citada obra, chama-nos atenção a pretensa eficácia do atual discurso (psico)pedagogizante, pautado na promoção do naturalismo psicológico<sup>42</sup>, no qual coexiste a ilusão formulada pelos aspectos maturacionais, justificando, assim, a idealização da criança como um adulto em desenvolvimento. Nesse caminho de intervenção educativa, toda ação se faz em nome de um suposto destino psicológico maturacional a ser alcançado. Assim, “educar, em nome da natureza é negar aos pequenos a possibilidade de que venham a usufruir o desejo que os humaniza”, ressalta (p. 141).

Conseqüentemente, o naturalismo psicologicista, em razão de uma conveniência psicológica, desobriga o cotidiano escolar da responsabilidade para com as leis no intuito de estabelecer uma atmosfera de atuação e relacionamento dita natural entre adultos e crianças: em suma, a não diferenciação. Contudo, a educação deve invocar o valor da lei, instaurador do sentimento de cidadania, no qual se implica uma renúncia ao imediatismo do gozo, da satisfação, afirma Lajonquière (1999). A lei faz surgir um sujeito do desejo, que inconscientemente deseja o proibido e deseja saber sobre a diferença adulto-criança,<sup>43</sup> pela qual o adulto educa a criança.

Lajonquière (1999) acrescenta que a fala adulta reinstala no mundo infantil o desejo. O professor não pode renunciar ao ato educativo, implicado no campo da linguagem, pois a renúncia à responsabilidade de educar é renunciar ao desejo, e, não obstante, ao conhecimento. Ensinar é imprimir marcas simbólicas para que o Outro possa se constituir como sujeito. Assim, a constatação da

---

<sup>42</sup> Este tende ao ajuste das práticas escolares a um suposto nível infantil de desenvolvimento da natureza psicológica, implicando na redução dos conteúdos culturais a serem ensinados (LAJONQUIÈRE, 1999).

dimensão inconsciente nas práticas educativas, gera a compreensão de que o desejo do aluno não pode ser o *professor*, devendo deslocar-se da pessoa dele e ir para o *conhecimento*.

Para Almeida (1998), restabelecendo-se o lugar do desejo de saber, sendo este mesmo sempre insatisfeito, o que permitirá à criança investir o objeto de conhecimento como algo prazeroso, restitui-se a posição de sujeito aprendente e desejante, e a posição de sujeito ensinante, cujas relações intersubjetivas possibilitarão, ou não, a circulação do objeto de conhecimento:

O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, [...] e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber da criança ou à sua obstinação de nada querer saber. (p. 91).

Na atuação docente ocorre uma imobilização acerca da circulação do conhecimento revelada pela unilateralidade presente na relação do sujeito com o saber. Historicamente constituído, o papel do professor de todo-saber inviabiliza a constituição de autoria do aluno, e o seu avanço na condição desigual em relação à construção do conhecimento. Esse modo de atuação é recorrente, pois o professor, em seu processo de formação, não reconhece as marcas que têm significação profunda ao longo de seu percurso subjetivo.

Fomos “educados” supondo que devemos dominar tudo. Dentro da cultura escolar a verdade confunde-se com o saber estabelecido. Contudo, Pereira (2003), citando Badiou, adverte que os processos de verdade, cujo suporte é o sujeito, só advém como processo numa ruptura imanente, “porque uma verdade

---

<sup>43</sup> Essa diferença está implicada na lei edipiana pela qual a criança deve ser como seu pai, mas não ser totalmente, pois há direitos que só cabem ao pai - possuir a mãe enquanto mulher (LAJONQUIÈRE, 1999).

procede dentro da situação e em nenhuma outra parte” (p.101), pois o que possibilita o processo de verdade - o acontecimento casual sempre heterogêneo ao saber instituído - é a cada vez inteiramente inventado.

Possivelmente, os fenômenos capazes de estruturar as interações entre professor e aluno passam despercebidos por eles. Em geral este fato está atrelado à impossibilidade de conceber as vias pelas quais a dimensão inconsciente incide nos processos de ensino e de aprendizagem. Tampouco o caminho psicanalítico (de orientação teórica) não pretende se tornar uma metodologia de trabalho pedagógico, mas contribuir para tornar auto-consciente o processo de socialização do conhecimento, como ação que reconheça no educador e no educando a dimensão *desejante* que os habita.

O saber sobre o inconsciente advindo da psicanálise permite ao educador “apenas avaliar os limites de seu poder... e compreender e desculpar as reações que enfrenta”, afirma Millot (1987, p. 87).

Na educação atravessada pela psicanálise, o foco é o desejo de aprender da criança. O desejo é a estrutura psíquica para sempre faltante, a motriz pulsional, aquela que busca a satisfação do desejo, que coloca o sujeito em movimento, sendo ela mesma inconsciente. Eis que o desejo não cessa de não se inscrever, porque ao lhe ser atribuído um sentido, ele já não está mais lá.

Lajonquière (2006) afirma ser o reencontro do sujeito com o desejo o objetivo da psicanálise. Para o autor, sujeitar a criança ao desejo é o próprio estofado da educação, pois a emergência e a operação de um sujeito só se dão considerando-se este como sendo alguém sujeito ao desejo do outro (pais, professores... ). O investimento em direção ao outro (no caso, o bebê), é que

possibilitará a sua condição de existência para além de um “pedaço de carne, ossos e alguns cabelos” (p. 22).

O desejo, um ente inconsciente como concebido por Freud, sempre escapará ao professor. E o aluno não saberá dizê-lo, pois o mesmo é inefável. Desta forma, fala-se do lugar dessa impossibilidade na educação, lá onde está o sujeito, pois esse não se reconhece todo no pensamento. O grande equívoco da educação escolar é supor que pode dar conta de tudo e dar tudo à criança, uma vez que o ato de educar não se determina por um saber formal.

Psicanaliticamente falando, o objetivo da educação é o de levar à produção de uma relação com o saber (MENDONÇA FILHO, 2001).

A psicanálise confere importância capital às primeiras relações da criança com seus genitores, consideradas relações originais, que serão a base das demais relações sociais, afirma Morgado (2002). Para a autora, as relações originais instauram o processo de sedução e constituem a relação de autoridade no par genitor-criança, pois a criança por sua completa indefensabilidade elege o adulto como figura de autoridade para a sua sobrevivência. Desse modo, pela via transferencial, a relação pedagógica que tem como protótipo as relações originais, reedita a relação original de autoridade na relação professor-aluno, numa continuidade do processo de sedução.

A sedução é, indubitavelmente, um processo inconsciente e bilateral, e fundamenta-se no vínculo original pré-edipiano de identificação. A relação pedagógica, a qual se desenvolve em um contexto similar ao da relação original, atualiza a vinculação erótica à autoridade professoral, a partir das condições transferenciais que se estabelecem. A sedução do professor e o desejo de ser seduzido do aluno remontam às primeiras seduções, “desse modo, a relação

pedagógica se presta à reedição de fixações libidinais recíprocas e não à socialização do conhecimento” (p. 42). Contudo, para que o processo educativo possa ser favorecido, a pulsão sexual precisa ser sublimada pela atividade intelectual, e a vinculação erótica professor-aluno, inibida em seu objetivo sexual.

A contribuição psicanalítica, portanto, encerra a possível transformação da postura docente a partir da transmissão de uma ética que leve o educador a ver, a rever e a entender a sua prática educativa. Este saber poderá gerar uma posição diferenciada no desempenho docente, onde o professor situa-se no lugar de autoridade pedagógica, assumindo a assimetria pertinente ao exercício do ato educativo, mas efetive uma condição de ensino pela qual realize a mediação entre o conhecimento e o educando, suportando ser destituído como objeto de desejo do ser aluno.

Sabemos que as marcas do inconsciente se dão num processo contínuo. É partindo desse pressuposto que a educação precisa reconhecer que a singularidade do sujeito não é posta no seu ser, é muito mais uma aposta do Outro a esse ser. Importa dizer, nesse reconhecimento, que o sujeito nasce numa história que não é sua e tem de torná-la sua, passar a fazer parte dessa história. Nela implicam-se os desejos, rejeições, a disponibilidade, a intenção, histórias anteriores, dúvidas e dívidas, bem como o universo das castrações. Nessa posição subjetiva que somos levados a assumir, inscrevem-se marcas que dão o contorno, preenchem o vácuo, fundam o desejo e insinam o corpo.

### **4.3 – Educação e formação de professores: paradigma em crise?**

*Nas escolas, o fundamental são as pessoas para formar pessoas. [...] A qualidade da pessoa do educador é essencial.*

*Alicia B. D. de Lisondo*

O período de transição pelo qual passamos atualmente no campo da educação demarca a nossa imersão num paradigma em crise<sup>44</sup>, uma vez que os novos paradigmas não substituem totalmente as limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos hegemônicos que metodologizam e procedimentalizam a construção do conhecimento. No entanto, a complexidade do fenômeno educacional, quanto à sua natureza e composição, reivindica um estatuto epistemológico próprio das ciências sociais, na busca de abordagens e procedimentos mais condizentes com a especificidade do seu objeto (LUDKE, 1998).

Uma proposição assentada nos estudos de Plastino (2002) ressalta não ser suficiente falar em crise *dos* paradigmas, mas apresenta uma discussão voltada para a crise do próprio conceito *de* paradigma, enquanto modelo explicativo no campo do conhecimento, significando questionar a especificidade das disciplinas científicas (como prática social específica), frente ao contexto global de sua produção (problemática social, econômica, política e cultural das sociedades). Para o autor, as relações entre o ser e o advir, quer seja entre a permanência e a mudança, constituem a questão central que atravessa a crise do paradigma da Ciência moderna (ou ainda, paradigma da Física moderna que se constituiu em modelo para o conjunto da produção científica da modernidade).

O extraordinário desenvolvimento da Física moderna precipita a crise dos modelos que limitavam o tempo a um ponto de observação externo, sem significação para a mudança, e que ao excluírem o tempo, excluíam o sujeito e a

---

<sup>44</sup> Segundo Marcondes (2002), uma crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança conceitual ou de visão de mundo, em consequência de uma insatisfação com modelos anteriormente predominantes de explicação.



história, isto é, a possibilidade para o conhecimento parcial, não-determinado, em razão de uma lei universal e imutável. Na nova concepção de teoria a irrupção do tempo, do sujeito e da história, compreendidos como parte constitutiva do próprio processo, torna-os fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, como parâmetros para a possibilidade da criação, do novo, acrescenta Plastino (2002).

Assim, para o autor, não se trata de uma substituição de modelo incapaz de refletir uma realidade dada, ou seja, crise *dos* paradigmas. Enfrenta-se a crise do conceito *de* paradigma, pois se não existe realidade dada, entendida como um sistema fechado, não se faz necessária a discussão da pertinência de um modelo que a reflita. A crise deriva da inadequação *dos* paradigmas com nossas escolhas éticas. A racionalidade a ser construída deve, necessariamente, estar “em íntima relação com os objetivos em torno dos quais se desenvolvem as relações dos homens entre si e com o mundo natural” (p. 45-46).

Contudo, se o ser humano precisa de paradigmas para construir conhecimento, esses não podem fragmentar o homem, pois que toda representação do real por ele construída, requer uma (re)significação desse mesmo real, mediatizada por todas as dimensões do sujeito do conhecimento (MAMEDE NEVES, 2002).

Assim, ressaltamos o pensamento de Almeida e Marinho-Araujo (2005), pelo qual a educação, compreendida no bojo da cultura como prática social produtora de saber, assujeita-se a uma visão de mundo, determinada por ideologia, seja esta utópica ou não.

Nas palavras de Garcia (2002), um conhecimento ligado à formação humana, tendo em vista um paradigma (modelo), define a educação. Se este

modelo entra em crise, a educação experimenta uma orfandade ideológica. A educação não pode ser pensada na construção de formas solidárias e plurais de convivência entre os homens, senão interagindo com o conjunto de conhecimento do qual ela é parte. A mesma possui uma função: como serva do modelo vigente, acrítica; ou ser uma reflexão crítica a esse modelo, na busca de alternativas a partir de uma prática social concreta.

Almeida e Marinho-Araujo (2005), a partir da leitura gramsciana de Saviani (1999), apontam: “a educação como fenômeno social coloca-se como espaço permanente de crise, pois que, por um lado, manifesta-se em contradições e, por outro, hospeda forças conservadoras que se empenham em resolver essas contradições” (p. 27).

Monteiro (2005) apresenta, em estudo recente, a constatação de que o campo educativo continua a operar com os paradigmas em crise. O discurso pedagógico, compreendendo a educação como aplicação do princípio racionalista-cientificista<sup>45</sup> que permite o controle da aprendizagem e que resiste à idéia de não saber, própria da relação do sujeito com o desejo, mantém a instituição educativa suspensa na ilusão – ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação adulto-criança.

Com efeito, o discurso pedagógico, possuidor de um estatuto lógico, articulou-se por múltiplos modelos na busca por uma identidade: sistemas filosóficos, modelo analítico (lógica científica: critério de explicação e verificação), modelo estruturalista (racionalismo crítico: evidência nos aspectos científicos), modelo dialético (terreno da ideologia: base científica e consciência política) ... “uma

---

<sup>45</sup> “O racionalismo se revela no discurso pedagógico refletido na pretensão de se evitar erros, promover os acertos, através de controles e previsões científicas e da apreensão absoluta da realidade pela reflexão” (MONTEIRO, 2005, p. 46).

ciência positivista, empirista, social, política, natural...oscilante e até certo ponto confusa” (MONTEIRO, 2005, p.24) .

Considerada por uns como *a ciência da educação*, ora definida como *uma das ciências da educação*, à pedagogia atribui-se a responsabilidade pela investigação dos conhecimentos e saberes aplicáveis à educação, “de modo a organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade” (p.24).

Ao tecer um panorama dos atuais paradigmas na formação de educadores, Monteiro (2005) destaca alguns contextos que fortalecem o discurso pedagógico e alimentam a idéia do que nomeia de “Pedagogia Científica: “a sociedade do conhecimento” (globalização); a adequação dos recursos tecnológicos e demais descobertas na transmissão; a educação adequada ao mercado de trabalho; a qualidade de pensar aparente no princípio “aprender a aprender”; a qualidade do educador: o “professor reflexivo”.

Assim, apontando o racionalismo cientificista como característica do campo pedagógico, bem como situando a contribuição da psicanálise a esse campo, no sentido de revelar o que está para além da dimensão racional no ato educativo - o intangível relativo ao inconsciente - a autora indica que a especificidade do ensino psicanalítico na formação de professores é uma legítima contribuição à educação, em razão de uma acirrada cientificização do discurso pedagógico.

A pedagogia é constituída por um universo de discursos que se pretendem científicos, racionais, lineares, cujas leituras da realidade possibilitam orientações para as práticas escolares. A crença na possibilidade de controle dos resultados, ofertado pelas descobertas científicas, evidencia o que a pedagogia de hoje entende como ação educativa, afirma Monteiro (2005).

A idealização do ato educativo, pela tradição pedagógica, nos ensinou que o perfeito é viável (pelo menos no discurso pedagógico). Assim, na formação de professores a ênfase metodológica prima pelo jeito de fazer, pelo “como” da atitude que perpassa o ato pedagógico, como se os elementos metodológicos fossem suficientes e garantissem a apropriação de saberes.

Diferentemente, no pensamento psicanalítico, a impossibilidade é a tônica que fundamenta a ação que se quer educativa, uma vez que nada (métodos, técnicas, doutrinas, ...) nos dá garantia acerca do sucesso da educação. Em síntese, “o que faz ato na educação não se relaciona com o acúmulo de saber, mas repousa naquilo que se transmite sem saber, transmite-se, portanto, o não sabido” (MONTEIRO, 2005, p. 40).

Não há possibilidade de um encontro educativo que não cause efeitos. Assim, encontramos-nos com a inquietante reflexão acerca da transmissão. Então, o que transmitimos, pois que o fazemos sem sabê-lo? O que se transmite é, necessariamente, um *estilo* - representante do *modo* peculiar do nosso estar subjetivo - porque não há garantias relativas à fala, não há controle sobre o campo simbólico, este sempre ambivalente. Para Kupfer (2000), falar sobre modo é falar sobre estilo. É a singular maneira de um sujeito “enfrentar a impossibilidade de ser” (p.129), pois o estilo carrega a marca do seu desejo.

O estilo opera na via transmissão-transferência do ato educativo, pois há que se considerar, na transmissão, os efeitos imaginários presentes, sempre que um falante se dirige a outro. Representa, em última instância, o resultado do desejo investido pelo sujeito no conhecimento a ser transmitido, ou ainda, a sua relação com o objeto de conhecimento.

Nesse mesmo sentido, Kupfer (2000) indaga – o objeto de conhecimento não será transmitido ao aluno? Existem, de fato, objetos absolutos de conhecimento? Importam os objetos ou importa o modo de construção das relações das quais os objetos de conhecimento surgem? Em sua desconcertante análise

precisamos, sim, transmitir aos alunos os objetos construídos pela cultura; apenas para que contemplem como fizeram nossos antepassados, apenas para instigá-los a produzir outros, e outros e outros. Não se deve buscar a permanência dos objetos-idéias, e sim, a permanência do que podem ensinar a respeito do manejo mesmo das idéias e das relações entre elas (p. 135).

Nisso reside a não menos importante discussão acerca da questão da transmissão e do estilo na tarefa do educador: “o estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro” (KUPFER, 2000, p. 133).

Diz Freud, em referência a seus professores: “Eles me transmitiram um conhecimento que, a rigor, não possuíam” (FERREIRA, 2001, p.143-144).

Ferreira (2001), em análise *do ensino de Freud e do ensino em Freud*, demarca, inicialmente, que este é marcado pela consideração de que o inconsciente opera tanto naquele que aprende como naquele que ensina. Argumenta que o discurso freudiano é muito mais interrogativo, pois aquele que ensina é, inequivocamente, um sujeito dividido, cuja construção se ordena por aquilo que ele não sabe, contudo interroga. Essa é a dimensão da questão da transmissão: está implicada pelo *saber e pelo não-saber* (unidade ambígua e contraditória).

Duas importantes considerações da autora nos auxiliam no entendimento a esse respeito. Primeiramente, “a constituição do saber por um aluno tem vicissitudes que aquele que ensina ignora” (p. 144). Segundo, que pode ocorrer a transmissão “sem uma mediação do saber e na presença-ausência, por assim dizer,

daquele que ensina, no vazio que ele deixa, para que o desejo de saber se instaure no outro” (p.144). E prossegue,

A transmissão vai acontecer se o desejo daquele que ensina suporta o desejo de saber do aprendiz, deixando-se guiar pelo seu próprio desejo de saber. Nesse sentido, o ensino pode ser pensado pela via de um saber que não se sabe (p.144).

Essa é uma condição de difícil, mas não de impossível aceitação na via pedagógica: um saber não sujeito ao controle é uma noção ainda estranha ao campo da educação. O ensino em Freud instaura sua posição de não-todo, de incompletude e de possibilidade para que ambos, aquele que ensina e aquele que aprende, interroguem-se no (des)encontro educativo, produzam seu próprio saber (pois que não basta reproduzi-lo) e, possivelmente, possam reconhecer a elaboração do outro mediante a relação do sujeito com sua própria verdade.

Pereira (2003) sustenta que os aspectos relacionais da prática educativa foram por vezes relativizados, por vezes colocados em segundo plano, e ainda tomados em sua face apenas positivista. O autor postula como relacional o que é da ordem da descontinuidade, da ruptura, do confronto e de um gozo por haver estruturalmente a insatisfação do desejo, pois professor e aluno são sujeitos condicionados à linguagem caracterizada pelo caráter restaurador de uma imagem de completude inalcançável.

Nessa perspectiva há que se considerar não apenas a dimensão metodológica, e passar para uma outra dimensão que não se faz em um nível consciente, mas que está inscrita na dimensão da incompletude, da incerteza. Devemos ter a clareza da intencionalidade do ato educativo, porque há uma questão psíquica presente na prática docente e que provoca efeitos. O professor não abandona o seu inconsciente quando adentra a sala de aula, tampouco o aluno se coloca surdo ao apelo inconsciente.

No entender de Nóvoa (1995), a elaboração de novas propostas de formação de professores, e sobre a profissão docente, passa pelas histórias de vida desses sujeitos. Um novo conhecimento produzido sobre os professores, como pessoas e como profissionais, e que possibilitasse maior compreensão e mudanças das práticas educativas, necessariamente, passaria pelos momentos significativos do seu percurso pessoal e profissional.

No texto citado acima, Pierre Dominicé reafirma que a análise dos processos de formação, entendidos a partir de uma perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode ser feita “sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo” (p. 24).

Na afirmação de Goodson (1995), no desenvolvimento do profissional docente o que falta é a *voz do professor*. O respeito pelo autobiográfico configura um dos aspectos presentes numa relação que permita ouvir a voz dos professores: as suas narrativas não são dados irrelevantes quando os professores falam do seu trabalho, pois, para o autor, nossas experiências de vida e o ambiente sociocultural são aspectos-chave da pessoa que somos – o nosso sentido do eu.

Pensar a profissão de educador num contexto psicanalítico é reconhecer a dependência da relação formativa e a partir dela superar a condição de figura ideal do aluno e permitir sua diferenciação, fazendo da sua prática educativa um momento de produção de um saber com desejo, com falta, com paixão pelo conhecimento, ressalta Oliveira (2003).

Na visão de Monteiro (2005), a transmissão da psicanálise na formação de educadores permite o reconhecimento do sujeito do inconsciente, possibilitando o questionamento sobre si e sobre os ideais que animam seu fazer docente, a partir de sua implicação com o ato de educar.

Somos sabedores que não devemos tratar a questão da formação do educador sem levar em conta o contexto social em que esta é concebida e concretizada, pois no universo escolar, bem como no interior da sala de aula, emergem questões complexas e indissociáveis da realidade social. Assim, é premente a efetivação de uma profissionalização da categoria docente no sentido de agregar novas competências à sua atuação, que possam mobilizar o profissional a revisitar sua prática, articular ações de intervenção nas formas de organização social, considerando-se o lócus educativo um importante espaço de luta, de transformação e de contribuição para um projeto político de formação humana.

Essas questões interessam-nos de forma contígua à medida que desnudam as situações e representações da atividade docente vividas e significadas pelos próprios professores mediante as condições e as pressões reais das suas atividades cotidianas, a partir da perspectiva histórica da carreira docente, bem como das suas relações dentro do conjunto dos demais sujeitos da educação. Esta é uma constatação imperativa na formação da consciência profissional necessária, indubitavelmente, e no exercício do magistério.

Sendo a educação um processo complexo e permanente, devemos considerar a pessoa na formação profissional, porque desde sempre estamos em constituição. Por conseguinte, no âmbito da formação de professores, faz-se imprescindível considerarmos o processo de subjetivação, não por um olhar a partir da formação das estruturas clínicas do sujeito - o que consistiria em uma entrada no campo analítico - mas pela via da dimensão pessoal, no âmago da constituição de uma subjetividade docente.



## CAPÍTULO V

### MEMÓRIA

#### 5.1 – Memória em Freud

*... As marcas que ficam na gente são aquilo que esquecemos e aquilo que somos para sempre.*

*Gabriel Moojen*

Desde o mito grego e a filosofia aristotélica a memória e seu objeto perpassam a imaginação e o desejo. A civilização grega, cuja marca da tradição oral entre os séculos XII e VIII, anteriores a difusão da escrita, atribuiu alto valor à memória, sacralizada pelos gregos em forma de divindade, a deusa Mnemosyne<sup>46</sup>, que revela as ligações obscuras entre o lembrar e o inventar.

Objetada na atualidade como matéria de vários campos de conhecimento, a memória é enfocada, nesta pesquisa, como ferramenta conceitual da teoria psicanalítica, a fim de investigar as relações pertinentes entre o percurso de subjetivação do sujeito do inconsciente e o processo de formação profissional do educador e seus efeitos no cenário pedagógico. Buscando situar as possíveis implicações da subjetividade docente na prática educativa, trazemos a questão da memória.

Essa conexão supõe a entrada na construção da teoria freudiana sobre a memória, bem como o entendimento do mecanismo de compulsão à repetição e a compreensão do campo do infantil, propiciando, assim, uma aproximação com a dimensão inconsciente no contexto educativo.

---

<sup>46</sup> Na mitologia, a deusa da memória é filha de Urano e Gaia, e mãe de nove musas, protetoras das artes e das ciências. Como deusa da reminiscência, concedia o poder de voltar ao passado aos

### 5.1.1 – O legado psicanalítico

É difícil conceber a noção de memória<sup>47</sup> no arcabouço psicanalítico, sem recorrer ao arcabouço de elaboração freudiana sobre esse conceito. Sem dúvida alguma essa noção confunde-se com a própria criação da psicanálise, presentificando-se nos primeiros escritos freudianos como a referência central em torno da qual Freud elabora seus modelos de aparelho psíquico. A evolução desse conceito, igualmente, ocorre de maneira correlata à evolução do *corpus* psicanalítico. Freud mostra como a memória age na base da causalidade psíquica, como produz e organiza o presente, e sua dependência ao aspecto pulsional envolvido.

O percurso freudiano sobre essa noção inicia-se no texto de 1891, “Sobre as afasias”, no qual Freud concebe um aparato anímico<sup>48</sup> entendido como um modelo de aparelho de linguagem “capaz, dentre outras coisas, de significar, de produzir o novo e, sobretudo, capaz de produzir um efeito de sujeito”, o qual nos aponta para o domínio do inconsciente, esclarece Garcia-Roza (2004, p. 65). Assim concebido esse aparelho é capaz de produzir signos arbitrários, articulando necessariamente representação e linguagem (imagens visuais, acústicas, táteis,

---

poetas e de lembrá-lo para a humanidade. Conferia, também, a imortalidade aos mortais, através do registro de atos, feitos, gestos, imagens e palavras.

<sup>47</sup> Para uma abordagem mais específica e uma ampliação teórica sobre tema indica-se o estudo dos textos da obra freudiana, nos quais o aparato da memória é abordado. São eles: *Sobre as afasias* (1891); *Estudos sobre histeria* (1893-1895); *Projeto para uma psicologia científica* (1895); *Carta 52*, escrita a Wilhelm Fliess (de 6 de dezembro de 1896); *Lembranças encobridoras* (1899); *A interpretação dos sonhos* (1900); *Recordar, repetir e elaborar* (1914a); *O estranho* (1919); *Além do princípio de prazer* (1920); *Uma nota sobre ‘o bloco mágico’* (1925 [1924]).

<sup>48</sup> De forma enfática Garcia-Roza (1991) pondera: “dizer que o aparato anímico é um aparato de memória significa dizer que desde o começo a memória está presente, que mesmo a descarga, dita primária, não se faz sem a função secundária (fuga ao estímulo e ação específica), e portanto sem a memória. É pela memória ou enquanto memória que o aparato anímico se constitui” (p. 34).

entre outras, e palavras ou representações-palavra). Trata-se de um aparelho constituído, uma vez que não é inato, pelas *vias de associação entre associações*, ou seja, “as associações que as vias de associação estabelecem umas com as outras” (GARCIA-ROZA, 1991, p. 32) na produção de significado entre representação-objeto e representação-palavra. Contudo, para Freud, as produções desse aparelho relacionam-se com o seu mau funcionamento, como, por exemplo, com distúrbios ou perturbações. Assim, aquilo que nesse aparelho aparece como falha, como má formação refere-se aos efeitos do sujeito do inconsciente, denominadas por Freud de parafasias<sup>49</sup> (dissociação entre significação e sentido), que implica uma divisão do sujeito.

Em *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), escrito por Freud em parceria com Josef Breuer, destaca-se a importância da memória na afirmação de que o *histérico padece principalmente de reminiscências*, fato que subverte, a partir daí, a interpretação sobre a histeria.

A memória é o atributo essencial do aparato anímico elaborado no *Projeto para uma psicologia científica*, em 1895. Nesse sentido, sem a necessária articulação entre representação e linguagem, quer seja, entre memória e linguagem, não há psíquico, uma vez que o modo pelo qual a memória se constitui - da articulação com a linguagem - constitui ao mesmo tempo o aparelho psíquico. Assim, o aparelho de linguagem constituiu-se como o primeiro modelo freudiano de aparelho psíquico: o aparelho **neurônico**.<sup>50</sup> A memória, para Freud, não faz referência a um processo de reprodução, nem se define como um processo

---

<sup>49</sup>Para Freud, são consideradas como uma perturbação da linguagem, um resto de linguagem. As parafasias são decorrentes da ação de afetos intensos sobre o aparelho de linguagem, ação esta que resulta da imposição dos traços mnêmicos, sem a consciência do sujeito (GARCIA-ROZA, 2004).

<sup>50</sup> Este não consiste na explicação do aparelho psíquico em uma base anatômica e neurológica da época, mas numa suposta elaboração metapsicológica.

mecânico, mas “a memória está constituída pelas diferenças nas facilitações entre neurônios”, esclarece Garcia-Roza (1991, p.35). Se no entender freudiano, toda impressão deixa um traço inalterável, e embora esse traço seja permanente, a memória não é a reprodução sempre idêntica de um traço imutável, mas é um processo que implica um diferencial de valor, uma preferência entre os possíveis caminhos, percursos, trilhados por uma excitação na trama dos neurônios. Fala-se, desse modo, de “uma trama de caminhos neuronais, facilitadores em certas direções e dificultadores em outras, formando uma cadeia de percursos diferenciados para a excitação” (p. 35).

O *Projeto* de 1895 apresenta uma elaboração original sobre a memória, distinta das teorias psicológicas ou filosóficas existentes até o momento, sendo concebida como o poder que uma vivência possui de continuar a produzir efeitos. Garcia-Roza (1991) esclarece que esse poder depende da *magnitude da impressão* e da *repetição*. Para Freud a *magnitude da impressão* se refere à quantidade de excitação que percorre o neurônio (fator quantitativo, intensivo). A *facilitação/resistência* (diminuição ou aumento da resistência oferecida pelas barreiras de contato entre os neurônios durante o fluxo da excitação) é efeito da quantidade e da repetição (sendo que a última não é um fator de qualidade). A repetição reedita a mesma impressão, como reedição, reinscrição, retranscrição, etc. Desse modo, no sentido freudiano, a memória não é estática, é diferencial, pois os traços, de quando em quando, submetem-se a reordenamentos, a retranscrições.

Em 1899, no texto *Lembranças encobridoras*, Freud enfatiza, no cerne da teoria das neuroses, que a recordação de um acontecimento infantil, caracterizada pela insignificância de seu conteúdo, permanece na memória com surpreendente nitidez. Contudo, essa lembrança que não é esquecida encobre outros fatos de

maior importância, funcionando como um roteiro sobre o que foi recalçado, esquecido. Textualmente, Freud fala que “[...] os elementos essenciais de uma experiência são representados na memória pelos elementos não essenciais da mesma experiência” (1899, p. 291).

A *Carta 52*, considerada como uma ponte entre as idéias desenvolvidas no Projeto de 1895 e as formulações freudianas feitas na “Interpretação dos sonhos” (1900), inicialmente, situa que o aparelho psíquico é fundamentalmente um aparelho de memória, agora concebido como aparelho **mnemônico**. Para Freud, a memória sujeita-se a reordenamentos segundo novas articulações. Tais reordenamentos constituem uma sucessão de inscrições e transcrições (GARCIA-ROZA, 2004). Assim, a memória, como própria essência do aparelho psíquico, é múltipla, registrada em distintos níveis de arquivos e com diferentes variedades de signos. Na *Carta 52*, o traço começa a tornar-se escritura, acrescenta o autor. “É através dos traços mnemônicos que os acontecimentos psíquicos ficam gravados de forma permanente na memória, sendo reativados por efeito do investimento” (p. 201), de forma que a noção de *traço* não designa a memória consciente, mas a expressão refere-se à sua condição: traços inconscientes. Sendo traço de impressão, e não de sensação ou de estímulo, constitui-se pela elevação das barreiras de contato entre os neurônios (produzidas pela intensidade, pela *magnitude da impressão*) que fazem o controle do escoamento da excitação.

A articulação teórico-conceitual presente na escrita freudiana ocorre, conforme Garcia-Roza (1991) a partir do texto *A Interpretação dos sonhos* (1900), particularmente no que concerne aos capítulos 6 e 7. A noção de aparelho é retomada, expandindo-se os limites de um aparelho de memória, agora concebido como **psíquico**. Segundo Carvalho (2005), esse aparelho só se constitui como tal a

partir de sua capacidade de poder ser alterado de forma permanente. Nessa perspectiva, a memória, como traço, imprime a constituição de uma subjetividade à *posteriori*. As primeiras inscrições, associadas, produzem sentido com base na diferença entre elas e em uma temporalidade inédita, posterior no tempo, a partir da sua relação de dependência com a palavra.

Nesse aparelho, a noção de sistemas (inconsciente, pré-consciente e consciente) – complexificada – substitui a idéia de registros, transcrições. No aparelho psíquico, os processos de pensamento encontram-se no campo inconsciente, cujo acesso se dá pelo artifício da fala articulada, acrescenta a autora.

A consistência da originalidade da teoria freudiana sobre a memória aponta que a memória é constituída pelas diferenças entre as facilitações, ou seja, pelas diferenças nos percursos da excitação, pois é a diferença nas barreiras de contato entre os neurônios que possibilitam um caminho preferencial, oferecendo resistência à passagem da excitação ou dando lugar à repetição de percursos facilitados. Em síntese, há um arranjo especial de facilitações que aproveita determinado caminho em detrimento de outro. Trilhamento, diferença, e repetição são, pois, constituintes da memória (GARCIA-ROZA, 1991).

Segundo o modelo freudiano, os registros representam conquistas sucessivas de fases da vida, pois o aparelho psíquico não é dado desde as suas origens. É preciso que entre essas fases ocorra uma tradução do material psíquico. Assim, o registro das experiências infantis torna-se constituinte do inconsciente e também fonte para o recalçamento. O aparelho psíquico e suas instâncias obedecem a um processo de constituição que não é exclusivamente maturativo, mas depende das experiências do sujeito, assegura Tanis (1995). Nesse sentido, o registro das experiências é dependente do aspecto pulsional envolvido. Pode

ocorrer, contudo, uma dificuldade de tradução do material psíquico, o que trás sérias conseqüências ao psiquismo.

Nesse processo o determinismo psíquico incide sobre a memória, pois nada há de arbitrário nas transformações sofridas pelo material psíquico, afirma Garcia-Roza (1991). Esquecimento e lembrança, não são gratuitos. Eles acontecem em função do conteúdo e da sua vinculação com o princípio do prazer-desprazer. Assim, o esquecimento da primeira infância refere-se a que a sexualidade cede ao recalçamento.

A memória, como “matéria da condição desejante” (TANIS, 1995, p. 59), preserva a capacidade de resgatar o tempo da história, não como um passado, ”mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual” (p. 63).

O campo da memória é o campo da subjetivação. A memória remete-nos àquilo que nos constituiu nisso que somos hoje. Diz respeito à nossa realidade psíquica uma vez que nela se encontra a nossa verdade. A verdade psíquica é a verdade do desejo, a qual está obstaculizada, chegando-nos distorcida em sua expressão do que um dia fora o amor pela mãe e o ódio do pai. Os desejos infantis, simbolizados pela fixação da sexualidade na figura materna como objeto de amor, e na figura paterna como obstáculo intransponível à realização dessa vontade foram afastados da consciência, permanecendo como desejos na qualidade de inconscientes, como fonte que alimenta os sonhos. Esses desejos infantis não se constituem como registro consciente, contudo produzem efeitos por toda vida e manifestam-se como indícios de algo desconhecido, portanto enigmático.

### 5.1.2 – Compulsão à repetição

É certo que desde a sua origem a psicanálise defronta-se com fenômenos de repetição que, sem dúvida, ocupam um importante lugar na segunda tópica. Inicialmente, Freud busca reconstruir, pela via evocativa, uma cadeia de eventos cujas impressões marcaram o sujeito, mas confronta-se com a amnésia infantil e com a resistência. Contudo, a descoberta da transferência enquanto resistência à rememoração, altera essa impossibilidade constatada pelo paradigma clínico anterior.

Esse sentido, desenvolvido por Freud em *Recordar, repetir e elaborar* (1914a), explicita a compulsão à repetição como uma maneira particular de o paciente recordar.

[...] podemos dizer que o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts is out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo. (p.165)

Desse modo, o paciente repete, na situação transferencial, aquilo que não pode ser rememorado, por estar recalado. Surge, portanto, a repetição em substituição à rememoração, pela ação da resistência<sup>51</sup> em trazer o recalado pulsional à palavra.

Assim, a memória deixa de ser evocação e se torna ato, esclarece Tanis (1995), pois “a transferência transforma-se na chave de acesso à constituição fantasmática do sujeito” (p. 112), como uma modalidade de expressão da repetição no tratamento. Em sentido freudiano, pela transferência, uma cadeia de vivências psíquicas não é revivida como algo passado e sim como um vínculo atual com o

---

<sup>51</sup> Função do ego de evitar o desprazer associado a conteúdos reprimidos.



analista. O que caracteriza o fenômeno transferencial é que aquilo que não é evocado pela lembrança – via da rememoração – é atuado na transferência. Por essa nova via a palavra transforma-se em ato interpretativo: o *paciente repete em lugar de recordar* (FREUD, 1914a).

Para Bernardes (2003), rememoração e transferência são, nesse sentido, duas vias diferentes de atualizar o passado.

Eis que Freud (1914a, p. 166) aponta a fundamental relação entre compulsão à repetição com a transferência e a resistência:

“Logo percebemos que transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual. Devemos estar preparados para descobrir, portanto, que o paciente se submete à compulsão, à repetição, que agora substitui o impulso a recordar [...] em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida na ocasião. [...] Quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (*acting out*) (repetição) substituirá o recordar [...]”.

Progressivamente, a repetição passa a ser percebida por Freud como uma das mais poderosas armas da resistência. No texto de 1920, *Além do princípio de prazer*, Freud evidencia uma condição mais radical da repetição. A compulsão à repetição expressa a tentativa de ligar o excesso de excitações – quantidades para além do princípio do prazer, catexias desligadas que insistem em descarregar a tensão – ao campo das representações. É esse um processo inconsciente, no qual experiências manifestadamente desagradáveis são repetidas pelo sujeito.

As manifestações de uma compulsão à repetição demonstram, em alto grau, elevado caráter pulsional e, ao se encontrarem em oposição ao princípio do prazer, demonstram uma força demoníaca. (Freud, 1920, p. 52)

Freud retoma a teoria das pulsões, apresentando uma outra classe de pulsão, a pulsão de morte em referência às “forças demoníacas”, sem ligação

psíquica, que busca um retorno ao inorgânico. Disso decorre um deslocamento do foco da teoria psicanalítica, ora centrado na representação, no simbólico, para o paradigma do psiquismo pautado na relação com o outro, pois para que a pulsão vire circuito é necessário o constante investimento desse outro.

Segundo Mezan (1991), não há a reprodução do idêntico<sup>52</sup> na repetição, mas a partir de um modelo coercitivo construído no passado, ocorre a conformação do presente. Desse modo, chama-nos a atenção para a incidência do fator infantil: afirma que o que há é a repetição de protótipos infantis. Contudo, o próprio autor aponta que essa constatação nos faz andar em círculos, uma vez que “o que caracteriza o protótipo infantil como infantil é exatamente sua tendência à repetição” (p.65). A repetição não se limita às experiências prazerosas, pois o que prova a transferência é justamente o contrário. A repetição é uma resistência enquanto impeditivo do surgimento da recordação cuja perlaboração<sup>53</sup> levaria a uma importante mudança psíquica.

Tanis (1995) aponta que a percepção do fator da compulsão à repetição fortalece nossas indagações relativas ao modo como compreendemos as maneiras pelas quais o passado marca o presente. Aponta, ainda, que não são simples as relações entre o infantil e a repetição.

Trata-se da pertinência da repetição às condições de emergência da estruturação do sujeito, que de algum modo impõem à transferência determinados caminhos: a compulsão à repetição do que precisa ser vivido para poder ser esquecido. (p. 116-117)

---

<sup>52</sup> Segundo Kaufmann (1996), a repetição pede algo novo, pois repetir não é reencontrar o mesmo.

<sup>53</sup> Termo introduzido por Jean Laplanche e Jean-Bertrand Pontalis para traduzir para o francês o verbo alemão referente a elaborar. A elaboração inconsciente permite ao analisando integrar uma interpretação e superar as resistências que ela desperta no tratamento psicanalítico (Roudinesco e Plon, 1998).

### 5.1.3 – O campo do infantil

*... aquilo que chamamos adulto, [...] é modelado de uma ponta a outra pelos conflitos, traumas, fantasias e desejos da criança.*

*Pontalis*

Sob o ponto de vista psicanalítico, importa-nos considerar as vicissitudes da constituição do psiquismo e a articulação da memória nessa constituição, compreendendo, nesse ínterim, o campo do infantil.

Diz Freud (1900) a respeito da importância das experiências primeiras:

O que descrevemos como nosso 'caráter' baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós – as de nossa primeira infância – são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes (p. 520).

E ainda se referindo às lembranças, “mas não há dúvida de que podem produzir todos os seus efeitos mesmo em estado inconsciente” (p. 520).

Nesse sentido, o estudo da memória é imprescindível para a compreensão da natureza do infantil.

O trabalho de Tanis (1995) aponta o campo do infantil na psicanálise numa posição privilegiada, por sua implicação na constituição subjetiva e por ser constituinte do próprio modo de funcionamento do inconsciente, o qual se configura no pensamento freudiano a partir de um questionamento etiológico sobre a neurose.

É inegável que para Freud temporalidade e memória sempre foram objeto de interesse uma vez que se encontram no cerne das questões das origens: reconstruir as motivações do recalque e as intensidades das forças na experiência psíquica. A dimensão histórica na obra freudiana pode ser referendada pela procura

do *Ur*<sup>54</sup>, do chamado tempo primordial, originário, na medida em que aponta as profantasias, fantasias originárias, matrizes inconscientes. Assim sendo, a questão da temporalidade se encontra imbricada com a questão do infantil.

Afirmo que, de fato, a influência da infância já se fez sentir na situação inicial da formação da neurose, co-determinando, de modo decisivo, se o indivíduo fracassará – e em que ponto – no domínio dos problemas reais da vida... logo, o que está em discussão é o valor do fator infantil (FREUD, 1918[1914], p 52).

Essa idéia é reforçada por Tanis (1995) ao afirmar que “a dimensão histórico-infantil encontra-se presente como argamassa que permite a liga entre os diversos tijolos que constroem o edifício teórico legado por Freud” (p. 21-22). A compreensão do campo do infantil relaciona-se com os modos singulares do sujeito se constituir em relação a uma memória e a uma temporalidade que obedecem a uma causalidade dita não-linear de composição, acrescenta o autor.

A centralidade do infantil na obra freudiana é uma questão inegavelmente perfilhada, pois o modo pelo qual o psíquico registra ao mesmo tempo em que se constitui pelas *Erlebnisse* infantis mostra a eficácia dessas experiências e sua força viva no presente. Entretanto, é necessária a diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo, ou seja, entre a infância e sua interiorização, elucidando as relações entre o infantil e o modo de funcionamento do aparelho psíquico, ressalta.

Mezan (1991) sobre essa questão assegura que o fator infantil, na acepção da psicanálise, é diferente da infância – período cronológico que se inicia nos primeiros anos de vida e antecede a adolescência. O infantil corresponde à parte da vida psíquica que foi separada do restante através da repressão, não

---

<sup>54</sup> O que se evidencia pelo uso de palavras com o radical *Ur* e de adjetivos como “primitivo”, “originário”, “pré-histórico”, dentre outros.

permanecendo idêntica ao que era naquele instante, ao passo que sofre os avatares do processo primário e constitui os protótipos infantis por meio deste. É, em síntese, um conjunto extremamente complexo de operações psíquicas que muito se distancia de ser “a pura reprodução do idêntico” (p.76).

Tanis (1995) alerta que o termo infantil diferencia-se de um infantilismo comportamental. O campo infantil configura-se como núcleo introjetado de experiências reais, as quais tiveram seu papel na estruturação libidinal e identificatória do sujeito, operando como um ordenador dos possíveis, determinante das potencialidades próprias do sujeito. O fator infantil é herdeiro da aventura humana de se constituir singularmente como sujeito no contexto único de uma família, em uma determinada cultura.

O próprio Freud sustentou que toda memória é impregnada pela subjetividade do sujeito; assim sendo, as lembranças do passado, mesmo aquelas que emergem surpreendentemente no decorrer de uma análise, não seriam nada mais do que construções retrospectivas (p. 30).

Para Mariotto e Medeiros (2006), o que Freud denominou de infantil refere-se ao tempo lógico em que o sujeito se encontra frente ao desejo que o determina, demandado pelas encruzilhadas estruturais – Édipo e Estádio do Espelho – nas quais se vê confrontado. Mesmo que o infantil se constitua no tempo da infância, suas vicissitudes e lógicas temporais não se equalizam. À infância o registro genético e cronológico, ao infantil o registro da lógica inconsciente.

O conceito de infantil coloca-se como campo de ligação, onde tempo e memória, como elementos constitutivos da experiência subjetiva, nos mobilizam a retomar uma perspectiva histórica na compreensão do sujeito (TANIS, 1995).

O infantil é um território a explorar em cada um de nós; oferece a sua face mas nunca a revela inteiramente, campo dos possíveis e dos limites; permanece como o tesouro dos antigos piratas para os novos aventureiros, fonte de inspiração e desilusão. Mas nunca deixa de ser referência (p. 169-170).

O infantil não é, certamente, o conjunto de imagens da infância, é, como “momento” estrutural permanente da organização subjetiva, o lugar indestrutível do desejo, sublinha Florence (1994). Sendo a própria estrutura pulsional história e organização nos permite uma maior aproximação com as nossas marcas ou faltas constitutivas.

## **5.2 – Memória e formação docente**

*Memória feita de ruídos... de inscrições... suspensão da  
temporalidade... permanência na fugacidade.*

*Ana Vicentini de Azevedo*

O estudo da memória no campo educacional pode atender a distintos objetivos. Especificamente, este estudo destina-se à maior compreensão dos percursos pessoais e profissionais dos professores, via constituição da subjetividade docente, tendo como dispositivo central a memória educativa. Assim, busca-se uma aproximação com as marcas simbólicas que constituem a identidade do professor e com as suas implicações na ação educativa.

Sendo o arcabouço psicanalítico o fio condutor deste processo, sublinha-se a dimensão inconsciente na trajetória pessoal do educador como discente, focalizando nas suas experiências, nas suas vivências as marcas deixadas e as formas como essas se presentificam e influenciam sua vida, constituindo-o naquilo que é hoje.

### 5.2.1 – A temporalidade do sujeito

*O que marca o compasso do tempo no sistema inconsciente é o desejo do Outro, não os ponteiros de um relógio.*

*Mariotto e Medeiros*

Houve um tempo em que o tempo era um mero dado, uma medida do movimento, contudo independente ao movimento de transformação, alheio às coisas exteriores e onde a duração seria uniforme. Nele cada instante teria a mesma qualidade. Ainda na concepção clássica da física moderna, o tempo era considerado objeto independente do homem e, portanto, das coisas e da consciência. Posteriormente, avanços científicos no campo da física elevaram sua situação de independência para a de interdependência em relação à dimensão humana, deflagrando mudanças paradigmáticas.

Em sentido freudiano, a consideração de tempo é diferenciada: o psíquico não é determinado pelo tempo – equivalente a uma sucessão de fatos –, mas a construção psíquica é que sugere em que tempo subjetivo o sujeito se encontra. Desse modo, assinalamos, desde já, que a matéria temporal da psicanálise é a realidade psíquica, imantada pelo desejo. Os processos inconscientes são atemporais, não se ordenam temporalmente, significando que o inconsciente não sofre o desgaste do tempo, pois opera à sua revelia, fato incontestável da premissa freudiana de que os desejos são indestrutíveis.

Nesse sentido, o tempo está no terreno da subjetividade, no qual não se supõe o princípio da homogeneidade temporal – a qual iguala o instante anterior ao posterior, nem o princípio cronológico – que supõe ordenamento entre o antes, o durante e o depois.

No sistema consciente, o tempo assume configuração cronológica, relativa à passagem linear do tempo, contrapondo-se à configuração lógica do sistema inconsciente, em que a temporalidade e a memória não têm lugares fixos, dependem da inscrição dos signos de percepção, pelas associações sincrônicas e também da reinscrição simbólica daquilo que não pode ser traduzido no momento mesmo da passagem de uma inscrição a outra, ressaltam Mariotto e Medeiros (2006).

O tempo do sujeito do inconsciente é o tempo lógico, o qual define-se num *après-coup*<sup>55</sup>, uma vez que é no tempo posterior que o acontecimento anterior se simboliza, ganha sentido. Assim dizendo, o efeito traumático não está na origem do ato, mas são as representações reinvestidas que o produzem. Nesses termos, a atemporalidade do inconsciente reside no fato de que neste sistema o que conta é a significação retroativa.

Segundo Elia (2004), o tempo próprio ao inconsciente é o *a posteriori*, pois só em um momento seguinte o ocorrido poderá ganhar alguma significação para o sujeito, que permita fazer o reconhecimento de algum nível de sua constituição. Para esse autor, a estrutura temporal (*a posteriori*), expressa a prevalência sincrônica e lógica do significante sobre o significado no inconsciente.

Nas palavras de Tanis (1995), é o caráter pulsional restitutivo que imprime a sua marca no modo particular de funcionamento da temporalidade no inconsciente. Eis que, portanto, o inconsciente é atemporal, aponta a não linearidade, funcionando dentro do regime da pulsão e das identificações edípicas ou pré-edípicas.

---

<sup>55</sup>Termo utilizado por Lacan para nomear a noção freudiana de *só-depois* (*Nachträglichkeit*), ao esquematizar a idéia de um significante que, ao retroagir sobre outro, age como ressignificação posterior da ação anterior.



Mariotto e Medeiros (2006) destacam a proposição de Julieta Jerusalinsky na subjetivação de um sujeito. Em seu entendimento, essa constituição depende do entrelaçamento de três operadores de tempo: um tempo real cronológico, um tempo da efetivação simbólica das inscrições (a significação) e o tempo da antecipação imaginária. Para as autoras ter em consideração essa composição triádica na montagem existencial de um sujeito é considerar que nessa subjetivação articulam-se a estrutura (simbólico), o desenvolvimento (imaginário) e a maturação/crescimento (real). Assim, segundo o aporte da psicanálise, o que institui a qualidade de sujeito em um ser é da ordem estrutural, ou seja, “é a posição que o sujeito vai sendo chamado a ocupar frente a esse desejo alheio, altero, ao desejo do Outro, que marca o tempo de suas produções” (p. 50-51).

Em meio à constatação de que a estruturação subjetiva opera alheia ao tempo real cronológico, pois que, para as equações lógicas o que conta é o tempo do Outro, podemos supor a ação de uma operação retroativa, isto é “que da matéria-prima do desejo apareça a demanda em direção ao sujeito, e que isso seja inscrito no ser como sentido de sua existência” (MARIOTTO e MEDEIROS, 2006, p. 53).

Millan (2002), ao falar das relações entre o existir humano e sua percepção temporal, aponta-nos que a subjetividade é definida pelos processos de representação dos diferentes aspectos de mudança e de elaboração psíquica dos dados da experiência que são inerentes à experiência vivida com o tempo. Para a autora, a apreensão do tempo objetivo, externo a nós, depende do tempo subjetivo, isto é, de aspectos próprios ao nosso psiquismo (estados de humor, memória, experiência afetiva, pensamentos, entre outros), significando que a subjetividade é criada na temporalidade e, simultaneamente, a cria” (p. 92).

Assim por nós considerado para efeito dessa pesquisa, o tempo psicanalítico é avesso à lógica clássica do antes e do depois, pois sua fecundidade teórica é encontrada nas relações entre tempo e inconsciente, justamente porque no inconsciente não existe a noção clássica de tempo linear. É pelo processo de retroação que se pode compreender o sujeito através da sua infância, porque entre a estrutura e o particular há a tensão constitutiva do sujeito.

Finalizando, Fontana (2003) destaca que:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, lembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ser profissional (p. 180).

### **5.2.2 – Os protocolos existenciais na formação de professores**

*O primeiro objeto de criação do aluno é o olhar do professor.*

*Bartolomeu Queirós*

Na atual discussão sobre formação de professores, assinala-se a premência da consciência das próprias experiências da vida escolar, na produção de conhecimentos, na relação que se estabelece com o aluno, na realidade social circundante. Segundo Catani (2001), os estudos contemporâneos têm acentuado a urgência de se formar professores que reflitam suas práticas a partir da investigação da sua própria realidade, integrando-se o trabalho autobiográfico às situações de ensino, sublinhando-se a contribuição das memórias, dos relatos, dos testemunhos e depoimentos aos estudos nas Ciências Humanas.

Ao citar o trabalho de Lovisolo, Catani (2001) explicita que a moderna pedagogia tendeu a desqualificar a memória em favor de outros atributos da inteligência, e expõe que nas situações de ensino em que se recorre ao relato autobiográfico se lida com operações de resistência, as quais fazem compreender melhor a geração das próprias práticas.

Goodson (1995), ao tratar sobre o tema, salienta que os dados sobre as vidas dos professores são fatores relevantes para as pesquisas de investigação educacional. Assinala alguns argumentos que justificam a utilização das narrativas sobre a vida dos professores como sendo essenciais. Destacamos, dentre eles, que os dados que o professor fornece são invioláveis; que as experiências e o ambiente social e cultural compõem nosso sentido do *eu*; assim como o estilo de vida, as identidades e culturas têm impacto sobre a prática educativa; e que a incidência de elementos da vida pessoal na produção de conhecimentos para a formação docente reconceptualizaria os estudos sobre a escolaridade e sobre o currículo.

Há, contudo, que se considerar o posicionamento de Catani (2001), pelo qual o exercício de análise da própria inserção na realidade, como prática de iniciação, feito em função de algumas modalidades de experiência, como a escolar, não se restringe a ela, não sendo essa prática “inconciliável com o reconhecimento da diversidade e mobilidade das configurações de si mesmo que o indivíduo possui” (p.69).

Para essa mesma autora, a revalorização da memória atualiza o passado e colabora para gerar reinterpretações, e “que o recurso autobiográfico na formação inicia os indivíduos em modos de compreensão das relações com o conhecimento e as práticas educacionais” (p.69).

Em outra contribuição, Lopes (2001) sinaliza ser essa atualização do passado viável uma vez que o passado acha-se preservado na vida psíquica.

Nóvoa (1995) nos fala de um desafio intelectual estimulante: a possibilidade de produção de um *outro* conhecimento acerca dos professores, próprio para compreendê-los como pessoas e como profissionais, e mais útil para mudar as práticas educativas.

Considerados fundamentais por Kenski (1998), os estudos da memória não pretendem recuperar as experiências do passado exatamente como aconteceram, mas têm como principal objetivo o entendimento da interferência destas lembranças nos valores e nos comportamentos dos sujeitos na atualidade.

Assinalando o enfoque psicanalítico, Meneses (1987, p.24) salienta o pressuposto freudiano o qual menciona que a memória não é confiável e que uma lembrança pode ser ficção, porque memória e imaginação se deixam contaminar pelo desejo! Para a autora, “a memória é apenas matéria-prima de um processo de mimese.<sup>56</sup>”

A memória é, a um só tempo, a lembrança e seu relato. Assim, pensamos ser a memória dinâmica porque se inscreve em cada um de nós. É, esta, portanto, anacrônica; é evocação. A memória é um exercício de subjetivação, ao passo que alguma coisa na escrita é reveladora do sujeito. Memória: é pura reativação, o sentido do investimento, ou ainda a rememoração. Ela põe em evidência as inscrições, o que insiste, pois que se repete; aquilo que já foi inscrito e como está sendo lido.

---

<sup>56</sup> Mimese: definição do filósofo Aristóteles em *Poética*, onde define a Literatura como mimese: imitação por meio de palavras, representação; forma de conhecimento; produção de prazer.

### 5.2.3 – Memória educativa: um dispositivo de “escuta” docente

*Inscriver para lembrar, escrever para esquecer.*

*Maria Rita Kehl*

A memória educativa tem como eixo central a concepção de que a identidade do professor vai se formando ao longo de sua trajetória como aluno, a partir dos diferentes contextos vivenciados e compartilhados, os quais constituíram-se em crenças acerca do processo ensino-aprendizagem que tendem a se reproduzir em seu ato educativo.

Kenski (1987) diferencia o trabalho com memórias docentes do relato de história de vida, pois na primeira abordagem é possível a intervenção do pesquisador na história do outro, através de suas lembranças, tentando detectar as origens de sua forma de atuação.

Almeida (2001) ressalta que “a memória educativa como estratégia se destaca no contexto de mudanças paradigmáticas nas pesquisas humanas e sociais, particularmente, as educacionais” (p. 119), pois para além de uma alternativa para a abordagem qualitativa de pesquisa-ação<sup>57</sup>, implicou notadamente os avatares de uma técnica que extrapole a simples coleta de dados.

A memória educativa, pensada como lugar da expressão da subjetividade na formação da identidade do educador, recoloca a questão de como o passado escolar se constitui em matéria-prima de uma verdade que se insinua, acrescenta Almeida (2001). Assim, ao falar de seu passado o sujeito possa atribuir significação ou (re)significação de vivências passadas na atual experiência. Para a autora

---

<sup>57</sup> A autora indica que as *life stories* surgiram desde as décadas de 1950 – 1960, em Ciências Sociais.

[...] é possível pensar a memória educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder também de [...] produzir uma nova relação com o vivido e possibilitar um presente que não esteja retido no passado, [...] rompendo com práticas repetitivas e mecânicas. (p. 145)

Nesse sentido, a memória educativa assume, neste estudo, a centralidade da discussão, na medida em que, a partir da posição reflexiva do professor sobre sua trajetória, o mesmo possa ressignificar sua postura com os alunos, imprimindo durante o processo de aprendizagem, uma atuação que não negue aos alunos sua posição de sujeito (não impeçam a realidade do desejo no aluno). Manoni (1977) adverte, desde há muito, que “raramente há lugar para que a criança se realize em seu próprio nome” (p.41). Ocorre uma substituição do objeto de desejo da criança pelo sonho parental (desejo inconsciente dos pais de os filhos refazerem a sua história) cujos efeitos de violência são marcas da permanência da instituição familiar e de toda instituição pedagógica ou psiquiátrica.

Pereira (2003) sustenta que a historicidade é desde o início ambígua, pois o sujeito encontra-se imbricado em histórias que não lhe são nem subordinadas, nem lhe são homogêneas. Assim, devemos tornar a trazer ao coração, inclusive do método biográfico, os materiais primários e sua subjetividade explosiva pela comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador, pois esse não é da ordem da racionalidade continuamente crescente; traz, ao contrário, o limite e o recorte, as transformações da história constituída pelo progresso da consciência, o que coloca em dúvida as possibilidades da totalização.

Rodrigues (2003), em estudo sobre a subjetivação da escrita, ao buscar dentre outros elementos a reconstrução de espaços e recursos dessa subjetivação no contexto da formação de professores para início de escolarização, considera a constituição subjetiva (do leitor-escritor) resultante de um processo histórico singular, e questiona a pouca “escuta” da palavra nos contextos educativos. Com muita

poética, apresenta a palavra cheia de vozes e plena de historicidade, e propõe a ressignificação da escrita no contexto da formação de professores, reconsiderando também a historicidade e subjetividade nos processos de sua formação, ao preconizar que a educação deve reverenciar a vida, também por meio da escrita.

As palavras precisam das palavras que as precedem. Os futuros educadores precisam aprender a escutar e reconhecer a palavra anterior, a que habita nos espaços atemporais da memória e os acompanha no presente, sem mesmo se darem conta. Palavra plena de vozes do passado e de ecos do futuro, a partir da qual poderão, ou não, escutar e compreender a palavra do outro - palavra em construção na criança - que os professores poderão ajudar a se constituir como voz de si mesma (p.137).

As memórias são inscrições mnemônicas que são investidas. Buscam o objeto primeiro da satisfação, sendo o próprio intangível. Nesse trajeto subjetivo encontram-se novos projetos, pois a memória é feita de ruídos, de (re)inscrições. Assim, o exercício da escrita se inscreve nesse movimento da castração. Há algo sempre faltante que nos completa: são os objetos, os traços de memória que constituem o sujeito introjetado pelo Outro, por meio de suas fantasias sexuais inconscientes, pelo seu desejo. E isso é infundável...

## **CAPÍTULO VI**

### **ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA**

#### **6.1 – A abordagem qualitativa**

O caminho de construção desta pesquisa estará referendado na abordagem qualitativa, pois sua “ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.146). A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes teóricas na concepção fenomenológica, a qual se aproxima do caráter objetual do trabalho, pois enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e tem por núcleo de atenção o mundo dos sujeitos, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos a elas, e preconiza que é necessário penetrar no universo conceitual do sujeito, pois a realidade é constituída pelo sentido que é dado aos acontecimentos e interações sociais que ocorrem na vida diária.

Dentre as tantas características a abordagem qualitativa se preocupa com a compreensão e interpretação do fenômeno, possibilitando ao pesquisador uma penetração nos significados que os outros dão às suas práticas ao se colocar numa posição hermenêutica.

Esta abordagem permite a inserção na investigação muito mais na ordem do desafio do que da resposta, numa tentativa de restituir a condição subjetiva nas relações educativas escolares.

A pesquisa desenvolveu-se pautada em duas dimensões: a teórica, a qual se fundamenta no aporte psicanalítico freudiano e na pesquisa de campo, considerando-se, como campo empírico, o Curso de Extensão *Memória Educativa e*



*Subjetividade Docente: do imaginário ao simbólico*, que evidencia os elementos específicos à concretização dos fins da investigação.

## **6.2 – O curso de extensão<sup>58</sup>: foco da investigação**

### **6.2.1 – Contexto, concepção e sentido**

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

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

---

<sup>58</sup> Esta presente categorização do curso de extensão foi realizada a partir dos encontros de sistematização organizados pelas três orientandas da professora Inês Maria M. Z. P. de Almeida, elaborando-se um registro comum em seus respectivos relatórios de pesquisa.

Assim, inseriram-se na proposta do curso os objetivos do eixo de pesquisa: “A constituição da identidade do professor como pessoa e profissional; o inconsciente e a subjetividade na relação pedagógica, a questão relacional, a formação do professor e a memória educativa”, da Área de Concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico (ATP) do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. As orientandas, Janaína Mota, Rosalina Rodrigues de Oliveira, Sandra Mary Gonçalves Prazeres (mestrandas do programa da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília) e Thais Sarmanho Paulo, (do programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília), bem como as referidas Orientadoras e Coordenadoras do curso, buscaram desenvolver as investigações no campo delineado pelo foco específico de cada uma. As orientandas atuaram como monitoras do citado curso.

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

### **6.2.2 – Metodologia: caminhos de construção da pesquisa**

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

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

### **6.2.3 – Sujeitos<sup>59</sup>: vozes participantes**

O curso destinou-se, em especial, a alunos cursistas e egressos do PIE<sup>60</sup>, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; também a professores

---

<sup>59</sup> Todos os sujeitos que fazem parte da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

<sup>60</sup> A rede de formação do curso PIE representa uma alternativa na formação de professores que desejam superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica. Estabelece como princípio a unidade dialógica entre prática e teoria, ao criar espaços de investigação sobre a complexidade na sala de aula, enfatizando o trabalho pedagógico do professor, o conhecimento, as relações sociais, a reflexão e a formação continuada. Assim, objetivamente, busca atender às necessidades do professor quanto suas habilidades pedagógicas, constituir-se em laboratório de pesquisa sobre textos mediáticos, possibilitar a aquisição e produção de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, para a transformação do meio e para o exercício da cidadania. Nesse contexto de formação, o conhecimento é abordado em suas múltiplas dimensões, pois se considera a trajetória pessoal dos participantes no processo educativo e as articulações ao processo social (Universidade de Brasília, 2003).

atuantes e/ou em formação, e alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

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

#### **6.2.4 – Procedimentos e instrumentos: recursos norteadores da investigação<sup>61</sup>**

A organização do referido curso envolveu uma série de encontros presenciais entre as coordenadoras e as pesquisadoras, os quais viabilizaram a programação do curso, bem como a formatação e elaboração dos instrumentos específicos para as pesquisas das monitoras.<sup>62</sup>

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

Todos os encontros foram registrados em vídeos, áudio e em fotografias, bem como foram feitas anotações referentes aos objetos específicos de cada pesquisadora. Esses diversos registros foram degravados e organizados,

---

<sup>61</sup> Os procedimentos e instrumentos elaborados para o curso de extensão como recursos necessários às pesquisas tiveram a permissão de uso dos cursistas mediante a assinatura do termo de consentimento, o qual se encontra disponibilizado por uma questão ética com os sujeitos participantes da pesquisa.

<sup>62</sup> Para efetivação do curso usando a modalidade semi-presencial na Plataforma TelEduc, contamos com a colaboração dos colegas Sinval José Lemes Júnior, Suleiman Gomes Kalil, Tadeu Queiroz, e Eduardo Alves C. de Carvalho, que atuavam em distintas funções da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e propiciaram as seguintes ações: inscrição do curso; inclusão cadastral dos alunos; assessoria de áudio e vídeo; criação de folders para a divulgação; acompanhamento técnico em informática; problemas técnicos referentes ao uso da plataforma TelEduc, contaram, ainda, com a contribuição da Prof<sup>a</sup>. Sylvania Edilene Gonçalves dos Santos, que, além de cursista, auxiliou no efetivo controle de: registro de frequência, recebimento de instrumentos, elaboração de gráficos, o que facilitou sobremaneira a organização dos dados.

constituindo-se, assim, elementos de contribuição para a análise e interpretação das categorias nas pesquisas.

Os seminários proferidos pelas professoras-coordenadoras Inês Maria M. Z. P. de Almeida e Sandra Francesca C. Almeida, pensados a fim de oferecer sustentação teórica aos cursistas quanto à abordagem psicanalítica, permitiram reflexões e aprofundamentos na elaboração das atividades. Nesse mesmo sentido inserem-se os filmes *L'enfant sauvage* e *Freud além da alma*, assistidos durante encontros, conforme cronograma anexo.

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

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

Os cinco (5) instrumentos, especificamente elaborados para a coleta de dados, corresponderam ao foco dos projetos das pesquisadoras, na tentativa de capturar, a partir das experiências profissionais dos professores cursistas, os registros, as concepções, os anseios, e angústias que perpassados pelas narrativas das memórias educativas demandam a busca de um conhecimento pautado na proposta do curso<sup>63</sup>. São eles:

---

<sup>63</sup> A execução do curso seguiu um cronograma apresentado aos cursistas em aula inaugural. (Apêndice B)

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

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

### **6.3 – Sistematização dos dados**

Os dados da pesquisa, obtidos no curso de extensão, foram levantados e sistematizados a fim de propiciar a operacionalidade dos registros, e apresentados em gráficos a partir da sua organização em categorias. São elas: gênero (Apêndice G); nível de formação (Apêndice H); tempo de formação (Apêndice I); procedência (Apêndice J); tempo de exercício (Apêndice L); perfil de frequência (Apêndice M), e instrumentos recebidos (Apêndice N).

A sistematização restringe-se ao nível descritivo dos dados para análise, pois, para além da esfera organizacional, os mesmos foram trabalhados no campo específico dos objetivos de cada investigação. Ocorre que a etapa descritiva representada por meio de gráficos indicativos da execução do curso de extensão, também subsidiou as leituras e análises dos dados.

### **6.4 – Procedimentos da investigação**

O procedimento de coleta de dados pautou-se, mais especificamente, na utilização de três instrumentos elaborados para atender aos fins da pesquisa: a memória educativa, o questionário e o diário de bordo, já referidos anteriormente.

O dispositivo da memória educativa, como instrumento central da pesquisa, permitiu uma busca para além das percepções dos professores, ao propiciar o mergulho na historicidade dos participantes em forma de narrativa autobiográfica, tornada um meio aberto e flexível para a elaboração textual de forma a suscitar o desejo do cursista e não de aprisioná-lo a uma demanda acadêmica.

Como uma fonte não-reativa, permitiu a obtenção de dados pela permissão de acesso dada pelo sujeito a sua historicidade e pelo investimento de tempo e atenção da pesquisadora às narrativas, analisando-se os ditos, os vividos e os não ditos, todos considerados relevantes para a pesquisa.

Considerando-se como uma das características da memória sua atemporalidade, seguimos a lógica das lembranças: nesse caso, a lógica das emoções. Na visão de Kesnki (1987), esse tipo de estudo requer do pesquisador o desenvolvimento de sua capacidade de observação, de reflexão e de análise.

Um dos encontros presenciais do Curso de Extensão revelou-se um momento privilegiado de fala/escuta dos sujeitos da pesquisa, pelo qual os mesmos manifestaram suas impressões sobre a escrita da memória educativa. Os depoimentos dos professores participantes da pesquisa foram degravados e integraram de forma complementar os dados obtidos através das memórias educativas, dos questionários e dos diários de bordo, instrumentos iniciais da investigação.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas e discutidas pelo aporte metodológico da análise de conteúdo.



## **CAPÍTULO VII**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **7.1 – Analisando os protocolos existenciais**

Inicialmente, retoma-se uma importante questão da proposta investigativa que busca apontar como os aspectos do percurso de constituição dos sujeitos da pesquisa revelam indícios de sua subjetividade docente. Desse modo, tratou-se de investigar qual a relação da sua história de vida com a constituição da singularidade do professor? A partir dessa perspectiva, o caminho percorrido pelas narrativas autobiográficas procura apontar, mais especificamente, no dispositivo da memória educativa, em que medida a dimensão inconsciente se manifesta na cena pedagógica, a partir da subjetividade docente e qual seu lugar no contexto da relação educativa.

A análise das informações ocorreu a partir dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados, os quais foram intencionalmente criados para o curso de extensão, explicitando-se nos mesmos o foco de investigação das pesquisadoras. Dessa forma, a condução da pesquisa e a análise dos dados foram pautadas nos protocolos de pesquisa comuns, uma vez que se constituiu um grupo de quatro pesquisadoras utilizando os mesmos instrumentos, cada qual refletindo a tônica pessoal da sua produção textual e do seu objeto de pesquisa, com seu estilo. Sob a égide do mesmo “conteúdo” formalizado nos registros dos instrumentos, o pensamento autêntico e singular emergiu como imperativo da condição de sujeito faltante que somos.

Segundo Franco (2003) a análise de conteúdo é utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, cujo ponto de partida é a mensagem que expressa um significado e um sentido, sendo esta, necessariamente, vinculada às condições contextuais de seus produtores. Nessa perspectiva a análise contribui com elementos que buscam o sentido no discurso, operando também com a informação indireta e implícita para além da linguagem dos dados.

Para Bardin (1995) a análise de conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos podem ensinar após serem tratados, relativamente a outras coisas; sua intenção é a inferência, ou dedução lógica, de conhecimentos relativos às condições de produção. Pretende, portanto, atingir através de significantes outros significados de natureza diversa (psicológica, sociológica, política, histórica, etc...), a partir de um conjunto de técnicas, parciais e complementares.

Assim, o método da inferência, bem como a análise categorial foi utilizada pela pesquisadora possibilitando apreender, a partir das significações que a mensagem fornece, as significações segundas que estas primeiras escondem.

Fundamentada na perspectiva psicanalítica, a análise dos dados percorreu um caminho, talvez tortuoso, onde não se encontram postos os axiomas fundamentais a partir dos quais se derivam conceituações. Inversamente, seu transcurso se deu num jogo de caminhos mais ou menos trilhados, nos quais a pesquisadora carrega uma bagagem de referências apre(e)ndidas, como também uma singularidade marcada por sua constituição.

Nesse sentido a memória educativa, o diário de bordo e o questionário simbolizam o campo de significações em que se procede a análise do conteúdo das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando uma compreensão

do processo de sua subjetivação, não só do lugar de sujeito portador do discurso manifesto, mas do lugar que possibilite o restabelecimento da escuta do sujeito da enunciação, do significante, o qual recalca e deseja.

Desse modo, ao mergulhar na leitura das narrativas autobiográficas<sup>64</sup> dos sujeitos da pesquisa buscou-se os indícios que se aproximam do percurso de sua constituição como docentes. No intuito de abranger o sentido a eles próprio legítimo, a autenticidade dos relatos e sua maneira peculiar de expressão revelaram múltiplas situações em que, por vezes, determinados aspectos tornaram-se comuns, evidenciando-se semelhanças a partir de reiteradas repetições, bem como apresentaram singularidades e/ou especificidades a respeito de suas particulares falas/escritas.

Levando-se em conta o complexo universo investigado, tratando-se de narrativas pessoais, cuja densidade se constitui na lógica da memória, o diálogo com os dados ocorreu em dois sentidos<sup>65</sup>: pela transversalidade e pela linha longitudinal. A transversalidade permitiu o percurso pelos distintos depoimentos e pelos diferentes instrumentos, num movimento de percepção de elementos comuns e incomuns, gerando a emergência de alguns organizadores das categorias. Pelo sentido longitudinal exploraram-se em alguns relatos as relações existentes entre as diferentes categorias já emergentes, uma vez que por se tratar de uma seqüência de fatos da historicidade de um mesmo sujeito a penetração fez-se essencial para compreender os elos entre os sentidos por ele apontados.

Franco (2003) enfatiza que o processo de categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos da mensagem que implica um jogo de

---

<sup>64</sup> As narrativas escritas e orais dos sujeitos foram transcritas conforme o original, encontrando-se seus excertos literalmente registrados nessa pesquisa.

idas e vindas da teoria ao material de análise, e vice-versa, a partir da elaboração de indicadores.

Ressalta-se, portanto, que as categorias de análise dos dados não foram constituídas *a priori*, contudo surgiram de sua leitura a partir do entrelaçamento de dois eixos constituintes e organizadores da leitura, a saber: a constituição subjetiva, apoiada no referencial psicanalítico e o processo de formação de professores, considerado a partir da própria atuação profissional da pesquisadora e do seu olhar como educadora.

Na análise tornou-se *visível* o conjunto de significações que nos permitiram uma aproximação com o processo de subjetivação docente, buscando-se nas descontinuidades e rupturas a expressão dessa constituição que ora se apresenta expressa por seis categorias analíticas: as marcas simbólicas, os (des)investimentos afetivos, o par sedução-autoridade, a identificação como campo plural, o enigma docente e a escrita subjetivante.

As narrativas apresentadas sob a forma de fragmentos textuais se sustentam pela sua veracidade realística, o que significa dizer que não demandam necessariamente, sua confirmação na teoria. Cabe, contudo, um alerta de que na leitura dos dados, a condição subjetivante da investigadora comparece como marca da sua presença junto à escrita/fala dos sujeitos da pesquisa.

### 7.1.1 – Marcas simbólicas

*É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1914b, p. 248)*

---

<sup>65</sup> Bardin (1995) fala de um plano sincrônico e um diacrônico, o que não nos parece contradizer a nossa posição.

Freud em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914b) já anunciava o lugar que o professor ocupa na estrutura psíquica do sujeito. Mesmo levando-se em conta que a figura do professor (o que ele é) não é alheia ao educando, a função que este exerce é especialmente considerada na análise freudiana, pois pela transferência os professores ocupam o lugar dos pais, considerados primeiros objetos das nossas relações afetivas. Conseqüentemente, a relação professor-aluno herda o caráter ambivalente a elas pertencente.

A psicanálise, ao estudar a constituição do sujeito do inconsciente, a qual se efetiva, dentre outros processos inconscientes, pela operação de castração, na qual a função simbólica do pai separa a criança do desejo materno e instaura a falta, chama a atenção de que no decorrer dessa subjetivação o sujeito sofre vicissitudes que se referem à verdade da sua história singular.

Nesse sentido, as marcas primordiais do sujeito, operadas pelos pais, produzirão efeitos relativos ao modo como elas foram produzidas, pois são essas mesmas marcas que evidenciam a presença de um sujeito, lhe conferem singularidade e lhe dão uma forma e um lugar no mundo.

*A ética, a honestidade e o caráter dos meus pais, foram plantados para sempre em mim.*  
(Prof<sup>a</sup>. Nirce)

Isso é o que também parece nos apontar o fragmento da memória educativa da Prof<sup>a</sup>. Márcia N. :

*Meu pai muito repressor, nunca deixou nós expormos nossos sentimentos, aí então fui me tornando esta pessoa insegura e até hoje vejo que às vezes isso reflete minha auto-estima, devido sempre ele não conversar com os filhos e tinha que fazer de sua maneira ou senão aceitar a sua e fazer diferente nas escondidas. [...] Antes de iniciar o curso PIE me considerava uma pessoa insegura talvez pela postura que fui criada. [...] foi um*

*grande desafio e um grande processo, pois me vejo hoje mais segura nas minhas ações como pessoa e profissional.*

E a resposta da Prof<sup>a</sup>. Márcia B. referente à pergunta do questionário:

*Desde muito nova, ainda no primário, pensava ser professora ou atriz. Sempre me identifiquei com o papel de professora. Meus pais são professores e creio que isso também tenha influenciado muito. Minhas vivências na escola foram em sua maioria muito positivas e o meu gosto pela fala e pela encenação também me fizeram crer que essa seria a profissão certa para mim.*

No processo educativo os professores tornam-se os substitutos das relações parentais e o fenômeno transferencial possibilita a emergência do desejo infantil, o qual carrega as marcas da particular história de frustrações e satisfações, de memória e amnésia. Desse modo, o sujeito transfere, para os professores, os sentimentos da relação original, repetindo fragmentos de seu passado não totalmente esquecido.

Vejamos o que se apresenta nos relatos abaixo:

*Comecei minha vida escolar um pouco tarde, aos oito anos de idade. Cursei os antigos livros/séries do ABC e CARTILHA, onde fui considerado um bom aluno. As minhas primeiras experiências escolares foram boas. Tive professores adoráveis. Teve uma que me muito me marcou. Era a professora Socorro, uma senhora de estatura baixa cabelos lisos e um sorriso contagiante. Todos os dias eu ida pra casa e continuava pensando nas palavras doces que ela me dirigia. (Prof. Fábio)*

*Tendo conhecimento hoje do recurso que dispomos em nossa mente, chamado de amnésia infantil, que utilizamos como estratégia para não lembrarmos de alguns fatos, posso compreender melhor porque não me lembro bem da minha vida escolar, porém, ainda não compreendo , por que preciso deste recurso quando me refiro aos meus estudos. (Prof<sup>a</sup>. Claudeni)*

*O aluno precisa perceber sentido naquilo que é aprendido, tornando-se um ser ativo na construção de conhecimento. "O meu professor Luiz conseguiu isto". O desenvolvimento das aulas deve proporcionar momentos prazerosos onde o aluno possa: experimentar, refletir, discutir, criticar, construir conceitos, desenvolver habilidades, etc. Dessa forma o professor proporcionará aulas interativas, onde seja valorizada a contribuição do aluno e ao mesmo tempo, a capacidade de fazer a sua leitura de mundo. (Prof<sup>a</sup>. Magda)*

Entendendo o sentido da palavra educação a partir da expressão latina *educare* desde as suas significações – criar, ter cuidados com, formar, instruir –, Lajonquière (1999) afirma que na educação algo da ordem de uma marca que molda, torna-se presente, possibilitando certa condição existencial, sendo aquele que apre(e)nde – algum conhecimento socialmente acumulado – sujeitado por toda uma tradição cultural. Assim nos diz

que o conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência ou um traço identificatório. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, um *savoir vivre*. (p. 168)

Por sua vez, os professores, sujeitos da pesquisa, imersos num *continuum* de educação, registram em suas falas a referência que fazem às marcas deixadas por seus professores, as quais se desenham como marcas positivas ou negativas.

*Na 5ª série aconteceu a experiência negativa que mais ficou gravada. A professora de matemática Lillian era baixinha, usava óculos, tinha os cabelos curtos e enroladinhos e era muito brava, ninguém brincava na aula dela, todos tinham medo. [...] Então, certo dia, ela pediu que alguns alunos resolvessem algumas contas no quadro [...] só que o espaço que ela havia deixado era pequeno. Então fui lá, fiz a conta e me sentei. Eu era ótimo aluno em matemática. Quando ela foi corrigir começou o terror, pra minha surpresa eu tinha errado a conta [...] porque os números tinham ficado muito espremidos no quadro e eu tinha me confundido. Ela olhou para o quadro e começou a brigar, falando que o aluno não podia errar uma conta daquela e que não poderia ser desorganizado daquele jeito. Fiquei muito chateado na hora [...] Talvez esse acontecimento tenha me deixado mais tímido e retraído em sala de aula, já que era uma escola nova, professores novos, muitos professores. Não sei se tem uma ligação direta com esse fato, mas sempre fui um aluno muito quieto, tímido e retraído em sala de aula. (Prof. Rubem)*

A fala do Prof. Marcelo vem realçar essa questão:

*Alguns professores me marcaram de maneira positiva outros de maneira negativa. Havia uma professora de matemática que tive na quinta série com o nome de Terezinha, que não sei por que, mas toda vez que penso em uma bruxa vem o rosto dela me minha memória. [...] Já os professores que me marcaram de maneira positiva foram muitos. [...] e sem dúvida nenhuma o professor que sempre ficará em minha memória é o Professor Amaurício, [...] foi ele que me ensinou a gostar de matemática. (Prof. Marcelo)*

Encontramos em Lajonquière (1999) algo que corrobora o sentido das falas anunciadas pelos professores, pois, para o autor, ensinar é colocar algo em signos, referir-se à, porque o transmitido é uma insígnia, um significante tanto da dívida simbólica do mestre, quanto do desejo atuante no ato de educar. Nessa perspectiva, na educação lidamos com a transmissão, não apenas de fragmentos da totalidade epistêmica, mas de um certo saber irredutível à ordem dos conhecimentos, pois conhecimento, saber sobre o desejo e dívida simbólica, se pressupõe e se implica no fenômeno educativo.

É o que o relato da Prof<sup>a</sup>. Rita, a esse respeito, parece apontar:

*Nesse período fui para a escola, [...] o horário era intermediário e as dificuldades existiam. Primeira série, Prof<sup>a</sup>. Gesima: gentil, gigante, graciosa, [...] Outra escola outra realidade, agora Prof<sup>a</sup>. Marilene, mágica, maravilhosa. Foram 8 anos conhecendo pessoas que acrescentaram muito em minha vida, e como sou 70% emoção posso dizer que o que deixaram foi: amor, carinho, dedicação, humor, alegria, envolvimento, rigidez, vergonha, compreensão, injustiça, valorização, discriminação, desafetos, afetos, tristezas, dor ..., é isso, as pessoas marcam com sentimentos as nossas vidas.*

Almeida (1999) afirma que o conhecimento humano possui uma estrutura paranóica enquanto estrutura organizadora do *eu*, implicando o reconhecimento no outro, do que é seu como sendo do outro, referindo-se ao registro do imaginário. Assim dito, supõe-se que o conhecimento possui uma marca que pertence ao sujeito e ao mesmo tempo ao campo do Outro. Portanto,

o conhecimento que verdadeiramente se ensina é o que se transmite como efeito de um Saber sobre a própria castração, em uma relação educativa que é sempre de filiação e de reconhecimento do valor simbólico da diferença que marca o lugar de cada um na cadeia de transmissão. (p. 66)

Assim expressa a resposta da Prof<sup>a</sup>. Maria das Graças presente no questionário, que indicava ter uma prática pautada pelas marcas deixadas a partir do campo do Outro – via transmissão de um estilo artesanal e intuitivo.



*Meu fazer pedagógico era completamente artesanal e intuitivo, apoiado, a bem da verdade, nos modelos adquiridos com meus professores anteriores a esse tempo; com destaque ao meu primeiro professor de cujo rosto não me lembro, mas que me fez avançar nas séries mesmo diante das minhas limitações ortográficas, pois aprendi a ler com meus pais e tinha enormes dificuldades para escrever.*

Conforme mencionamos anteriormente no Capítulo IV, *Subjetividade e Constituição do Sujeito*, o que transmitimos é um saber do qual não se sabe e, ainda que desconhecido ao sujeito, sustenta o desejo de saber e de ensinar. Dito de outro modo, o efeito produzido no ato educativo é estranho àquele que ensina, e àquele que apre(e)nde, pois o sujeito não o reconhece como um *saber*.

Assim subtraem-se das narrativas dos sujeitos apontamentos sobre as reflexões acerca da influência das marcas deixadas pelos professores em seu percurso discente, bem como os efeitos dessas marcas sentidos em sua experiência docente. Essas falas apontam, ainda, para a marca de estilo deixada pela transmissão no ato de educar e que possibilita o aparecimento do modo próprio de ser e estar na atual função de educador.

*O que mais absorvi, com certeza, foi ver a importância da conquista, empatia na relação aluno/professor. Na atitude autoritária de alguns professores vi o que eu não podia fazer. Claro, às vezes vai um largo espaço entre o que eu acredito e o que eu faço. Fui autoritária e mandona para não perder o meu espaço com os alunos. Olhar os alunos como seres que traziam consigo toda uma história familiar, foi gradativa como uma semente em desenvolvimento. (Profª. Allbenira)*

*A primeira série fiz em um escola pública. [...] Foi uma série marcante, pois me lembro até hoje o nome desta minha professora, chama-se Pureza. Talvez ela tenha me influenciado na decisão de ser professora, pois sempre era muito carinhosa e ao mesmo tempo exigente conosco. (Profª. Lady)*

*Outra professora que também faz parte das minhas lembranças é uma solteirona, que nos dava a impressão que estava sempre com problemas pessoais. Era muito responsável quanto ao seu papel como professora. Estava sempre sentada em sua mesa e nós íamos ao seu encontro, e isso acontecia várias vezes durante a aula, pois ela estava sempre corrigindo nossas redações e dialogando sobre o que havíamos escrito, e como poderíamos melhorar. Não me tornei exímia na elaboração de textos, mas tenho apresentado muito compromisso em corrigir as redações dos alunos e refazê-*

*las com eles. Não é um conteúdo essencialmente prazeroso, porém, os alunos não se sentem desmotivados a escrever. (Profª. Claudeni)*

Contudo, o fenômeno transferencial, o qual possibilita a atuação desse conjunto simbólico, resultante da dinâmica de (re)inscrição de marcas, por si só, indica a impossibilidade de o educador dar conta dos efeitos dessas marcas.

Isso se expressa nos seguintes relatos:

*Entretanto, tive também ótimos professores, que me valorizavam pelo que eu era e reconheciam a minha capacidade ajudando-me a ter perspectivas e a lutar pelo que desejava. Foi assim com a minha querida professora Alzira de Português que me transmitia, além dos conhecimentos escolares, uma confiança mágica em mim mesma. Também o professor Valter de Português que despertou em mim o gosto pela literatura e pela escrita, sempre me valorizando e mostrando onde poderia melhorar. Não posso deixar de citar o professor Paulo Henrique de Geografia, agora companheiro nos movimentos sindicais, que tornava tão simples todo o conteúdo e até nos fazia dissertar em suas provas, mostrando valorizar a nossa opinião frente ao conteúdo que trabalhava. Agora como professora, procuro deixar boas lembranças nos meus alunos. Esforço-me para não cometer injustiças, tratando todos com respeito e mostrando-lhes que são importantes e especiais. Acho que muitas vezes até supervalorizo os alunos mais carentes em detrimento dos outros, talvez por ter vivido tantas situações de injustiça. (Profª. Sirlene)*

*Outro professor muito especial era o professor Ivaldo de matemática; às vezes parecia ser muito louco, porém as suas aulas eram as que eu mais aguardava, onde se utilizava de muita irreverência para trabalhar o conteúdo e sem dúvida conseguiu fazer daquela turma verdadeiros amigos e defensores do ensino da matemática. Acredito que esta experiência na matemática perdura até hoje na minha prática pedagógica com meus alunos, onde procuro sempre trabalhar a matemática longe daquele bicho papão que todos têm medo e sim como algo prazeroso e divertido como o professor Ivaldo me ensinou. (Prof. Luis)*

Desse modo, Silva (1994) postula que nesse processo não é o professor que chancela e assume as garantias simbólicas da relação pedagógica, isto é, mesmo que se tome consciência de algo que se queira ser ou fazer na prática pedagógica, não respondemos de forma inalterada às mudanças que se apresentam no ato de educar, posto que o dar aula não é vivido como algo estático. Nesse fazer há o necessário refazer-se, dado pelo caráter constante de mudança intrapsíquica do professor, bem como do seu estilo.

Sob esse ponto, chamam-nos a atenção os dizeres da Prof<sup>a</sup>. Eliene no questionário:

*Prazeres/alegrias: a satisfação de ver o outro ampliando conhecimento, realizando descobertas e sentindo-se responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.*

*Dores/sofrimento: quando não consigo fazer uma transposição didática satisfatória, não permitindo ao outro a construção do conhecimento.*

Bem como o que descreve a Prof<sup>a</sup>. Marlene neste excerto do diário de bordo:

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

Em nosso entendimento, a educação pensada como uma filiação simbólica que humaniza – conforme nossa discussão no Capítulo IV – é efeito da produção de um lugar para o sujeito em uma singular história, cujo processo se inicia com a transmissão de marcas simbólicas que advêm do passado, desde antes do nascimento da criança, pois que pela linguagem estas há muito já estão presentes. Assim, os pais, como primeiros agentes humanizantes, portadores de seu próprio desejo, iniciam a tarefa educativa da criança, inscrevendo-a no campo do Outro. A criança prossegue seu percurso educativo que certamente se iniciou antes dela, também no espaço escolar, pela transmissão de conhecimentos revestidos de valor fálico, e os professores, que igualmente se apresentam como seres desejantes, continuam fornecendo significantes sobre os quais a criança vai construindo sua história.

### 7.1.2 – (Des)investimentos afetivos<sup>66</sup>

*Quem não recebeu aqueles bilhetinhos do tipo “você é a tia mais linda do mundo”, “tia eu te amo”, “você é linda”, “gosto de você mais que de chocolate”...?  
(Profª. Leila)*

Em relato produzido por Freud acerca das suas análises sobre a vivência escolar, no texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914b), encontramos a expressão de distintas atitudes contraditórias que são revividas pela via transferencial, apontando-nos que esses sentimentos ambivalentes foram estabelecidos ainda nos primeiros seis anos de vida da criança nas relações com seus pais e irmãos. Essa fonte de sentimentos jamais se extingue, contudo, a criança poderá desenvolver e transformá-los em outras direções ao longo de sua vida. Assim “estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”, dizia (p. 248).

Em meio a essas questões, as narrativas apontam o sentido ambivalente dessas inscrições, ora traduzidas em sentimentos de amor, ora de ódio, ora de medo, de raiva, ora de angústia, etc.

Ouçamos a Profª. Sirlene, cuja condição subjetivante propiciou a revivescência no cenário escolar da ambivalência afetiva das relações originais.

*Uma outra lembrança mais clara e nítida é a da minha terceira série primária, sendo aluna da professora Dona Terezinha. Ela tinha unhas enormes e dava beliscões nos braços e até nos rostos dos alunos, lembro-me perfeitamente das unhas dela. [...] No dia da leitura da melhor e da pior redação, [...] lembro de como me senti ao perceber que a pior redação era a minha, das risadas dos colegas, dos comentários da professora. Foi a raiva e a vergonha mais impotente que já senti. Na 5ª série, minha professora de português conseguiu me convencer que eu escrevia bem e me fez voltar a ter gosto por leitura e escrita. [...] tinha sempre um elogio ou uma palavra de ânimo, ao mesmo tempo em que era exigente com nossos compromissos.*

---

<sup>66</sup> Psicanaliticamente, o termo afeto, entendido como representante pulsional é “definido como a tradução subjetiva da quantidade de energia pulsional” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 9).

Contudo muitos desses (des)investimentos afetivos sequer são considerados ou percebidos pelos professores, embora não possamos precisar essa questão. A esse respeito relata Freud: “no fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso” (FREUD, 1914b, p. 248).

De forma geral, por se tratar de um processo inconsciente, o campo transferencial estabelecido na relação professor-aluno, suscita-nos o entendimento no campo educativo de que o investimento afetivo do aluno ao professor, suposto pela sua condição de todo-saber, atualiza os protótipos infantis. De forma análoga, ou seja, também inconscientemente, o professor dirige sua gama de sentimentos, igualmente contraditórios, a seu educando.

No relato do Prof. Domingos há indícios acerca desse fato:

*Tínhamos algumas professoras ruins como, por exemplo, uma que buscava qualquer defeito nos alunos e sem remorsos falava diretamente que aquele defeito era muito ruim e que o aluno buscasse alguma maneira de mudar o seu comportamento, pois se não obedecesse seria quase impossível passar de ano.*

Para Freud (1914b), “todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (p. 249). Ao fazer referência à relação entre o afeto dirigido ao pai e àquele dirigido ao educador, assinala que o professor é o depositário das representações e dos desejos inconscientes produzidos nas relações originais. Assim, a bagagem de sentimentos dirigidos aos professores e a gama própria de sentimentos que os professores dirigem aos alunos – quer sejam de simpatia ou de antipatia – são, de certa forma, uma herança emocional cuja base encontra-se nas lembranças dos protótipos infantis.

No diário de bordo da Prof<sup>a</sup>. Marlene temos indicativos a esse respeito:

*No ano de 2004 trabalhei com uma Classe de Aceleração. [...] Eram alunos de faixa etária bem avançada para a série, também eram muito carentes, os seus pais não tinham condição de lhe oferecer o mínimo exigido pela escola pública (uniforme e material escolar). [...] Os conflitos em sala eram constantes e muitas vezes não sabia como mediá-los. Percebi que os alunos reproduziam com os seus colegas de sala o preconceito e a humilhação pelos quais passavam, e isso me deixava muito intrigada. Não entendia por que, apesar de serem também excluídos, faziam o mesmo com os seus colegas de sala.*

Nesse sentido, o investimento afetivo parental de caráter ambivalente, consolidado no conflito edipiano, quando transferido para a relação educativa pode sofrer influências das condições atuais e configurar novas combinações, o que significa dizer que, mesmo que a nova relação tenha como origem a relação original, ela não se estabelece exatamente como a primária.

Para Morgado (2002), a ambivalência pulsional é um *a priori* afetivo sempre revivido. Entretanto, a intensidade e a natureza desses afetos, determinam se a transferência irá favorecer ou obstaculizar os objetivos da nova relação.

Encontram-se em alguns relatos o valor simbólico desses (des)investimentos afetivos:

*Isto nos faz sentir como se estivéssemos em nossa casa, pois os professores tinham o cuidado de saber como cada aluno seu estava indo nas suas casas, e se tinha alguma maneira de ajudar, por isso que eu não me canso de dizer era longe chegar escola mais o prazer de estudar era maior. (Prof. Domingos)*

*Nós sempre íamos encontrá-la na sala dos professores e ajudávamos com seus materiais para a aula do dia, [...] (Profª. Nirce)*

Em interessante reflexão, Lajonquière (1999) apresenta uma relação entre investimento afetivo e aprendizagem, apontando uma inversão, na atualidade, do papel do par-educativo e a conseqüente renúncia ao ato de educar paralela a ações de camaradagens que visam produzir uma suposta melhora na relação professor-aluno.

Quando freqüentávamos as primeiras séries escolares éramos nós que levávamos guloseimas e lembranças à professora. Estávamos sempre apaixonados pela professora! Ou, às vezes, simplesmente condoídos porque nos sentíamos preteridos. No entanto, era graças a professarmos esse amor/ódio que conseguíamos precisamente aprender. A inversão que se produz, hoje em dia, visa um usufruto narcísico, uma certa satisfação especular. Desse modo, aquele que está em posição professoral não ocupa tal lugar para assim professar um certo saber fazer [...] mas no intuito de usufruir de certa satisfação narcísica a ser lida nos olhos complacentes de seus alunos. Essa inversão de eixo educativo implica na renúncia ao ato educativo bem como alimenta todo tipo de manifestações de camaradagem simpática (p. 33).

A nosso ver, esse (des)investimento afetivo, expressão de sentimentos afetuosos e eróticos, como respeito, afeição – revividos na transferência positiva – e de sentimentos hostis – veiculados na transferência negativa – como desinteresse e repugnância, provavelmente está simbolizado nas falas dos sujeitos, cujo cunho interpretativo, dado pelos próprios sujeitos da pesquisa ao fato narrado, indica a significação desses professores (sujeitos) quanto ao grau de sentimento (des)investido e quanto a sua possível postura afetiva na sua função atual.

*Acredito que o professor que tem o hábito de contar histórias (não só para cumprir o planejamento, mas para proporcionar momentos de prazer) cativa seus alunos, conquista-lhes o respeito, não pela autoridade ou rigidez, mas por sua sabedoria e afetividade. Ao sentar-se com os alunos e fazê-los mergulhar no mundo mágico das narrativas, o professor está realizando um ato de afeto, de carinho e proximidade com o aluno. A proximidade e a troca de afeto e o respeito mútuo são os ingredientes necessários para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Eu almejo esse sucesso, portanto, são esses ingredientes que se farão sempre presentes em minhas aulas. (Profª. Marluce)*

Percebe-se, na continuidade da narrativa da Profª. Marluce, o cunho de afetividade impresso desde sua trajetória discente.

*Prossigui minha vida escolar, escrevendo sempre muitas cartinhas para as professoras, cartinhas que às vezes eram valorizadas, às vezes não. Talvez por ter tido este hábito quando criança é que valorizo tanto cada cartinha, bilhetinho e desenho que recebo de meus alunos.*

Para a Profª. Leila, a constatação que esses (des)investimentos afetivos participam do seu cotidiano como professora:

*Outra coisa que me deixa legal é o afeto que elas demonstram e que eleva a auto-estima de qualquer um. [...] como ficar baixo astral com tantos elogios? Mesmo que você esteja horrorosa, sempre terá um belo elogio.*

Assim, a concretização dos objetivos nas relações educativas poderá ser dificultada ou favorecida em razão da natureza dos sentimentos e da intensidade desses na situação transferencial. O professor, através do vínculo pessoal-afetivo, poderá proporcionar ou não o sentido de realidade encontrado na educação. Em outras palavras, através do processo transferencial e contratransferencial na relação professor-aluno, este sentido de realidade pode ser descoberto ou não. Tal relação é direcionada pelas representações do inconsciente do professor, bem como do aluno, as quais incluem seus protótipos emocionais ambivalentes.

### **7.1.3 – Par sedução-autoridade**

Inicialmente podemos situar que o vínculo erótico à autoridade parental inicia-se anteriormente ao Complexo de Édipo, uma vez que os cuidados parentais erogenizam o corpo da criança, sendo sua sexualidade/afetividade constituída no campo da sexualidade/afetividade dos pais. Esse vínculo erótico-afetivo original abre caminho para as interdições. Nesse sentido, desde já se estabelecem as bases da relação de autoridade, pelas diferenças de recursos e de experiências entre o bebê e o adulto.

Morgado (2002) alerta sobre a extensão do processo de sedução às demais relações sociais de autoridade, o que significa dizer, ser este processo inerente ao fenômeno educativo, pois ao ensinar o professor exerce a autoridade a ele atribuída pelo aluno.



A esse fato sublinha-se o dizer da Pro<sup>a</sup>. Magda:

*No entanto, a forma com que o professor de português questionava sua matéria, me faz quase que forçadamente, aprender português e, conseqüentemente, gostar das aulas. Suas avaliações eram orais. Ele elaborava uma frase e pedia que fizéssemos a classificação de cada palavra, símbolo, que nela se encontrava. Eram tantos por quês que você aprendia a matéria ou era “micada” perante toda a turma.*

O professor representa uma figura de autoridade, outorgada pela relação transferencial, contudo ele pode ou não seduzir, contratransferencialmente, seu aluno.

Dessa maneira, a sedução torna-se um obstáculo ao processo educativo do aluno quando o professor assume, transferencialmente, o lugar da autoridade primordial, colocando-se no lugar da lei e da ordem (das figuras parentais introjetadas), e no lugar do conhecimento, personificando-o.

*Entretanto, fico me policiando para tentar evitar que eu fique na lembrança dos alunos apenas como aquele professor legal, mas que não consegue ensinar efetivamente. Na verdade, vejo como vaidade dos professores esse desejo de marcar o aluno, de querer que o aluno sempre vá se lembrar dele. Claro que alguns têm essa vontade mais outros. O que prezo, antes da “lembrança eterna”, é que o aluno, ao se identificar com o professor, consiga aprender e aperfeiçoar, tanto o conteúdo formal e científico como os valores morais e éticos que o professor tenha para passar. Se assim não for, será apenas uma lembrança vã e vazia de alguém que nada contribuiu para a formação de um novo cidadão. (Prof. Rubem)*

Quando o professor não cumpre sua função de mediador, o aluno permanece, dependente de sua condição de discípulo, vinculado à figura professoral e não ao saber, e infantilizado na sua possibilidade de aceder ao conhecimento, de apropriar-se deste e conquistar sua autonomia intelectual. Assim, a prática pedagógica desfigurada pela sedução cria a ilusão de que atende às necessidades do professor e do aluno, quando na verdade, inversamente, o aluno põe o professor no lugar do conhecimento de que deveria se apropriar.

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

Nas narrativas dos sujeitos da investigação podemos perceber o pólo passivo ocupado pelo educando relativamente definido frente ao papel onipotente assumido pelo professor. Isso ocorre, possivelmente, porque a desigualdade da relação pedagógica se apóia, como sabemos, no protótipo das primeiras relações de autoridade da criança vivida com seus genitores.

*Finalmente, o professor foi substituído e meus problemas chegaram ao fim. Superei as minhas dificuldades e cheguei ao final do ano aprovado. No ano seguinte, mais uma vez o problema voltou a ser a matemática, dessa vez com outro professor que se colocava num patamar acima dos alunos. Houve algumas discórdias e desentendimentos, porém, obtive sucesso. (Prof. José Carlos)*

Morgado (2002) aponta que a relação pedagógica – assimétrica em relação ao domínio do *saber* – reproduz a relação originária pela qual o aluno atualiza seus conflitos edipianos no espaço escolar, a partir do processo de sedução que se reedita na cena educativa. Apontando a origem da sedução à dependência total (necessidades conscientes e inconscientes) da criança aos seus pais, estabelece o elo entre a sedução original e a sedução na relação pedagógica, constituída provavelmente, da dependência do aluno (aquele que não tem *saber*) ao professor (aquele que tem *saber*), e enfatiza que esta opera na dimensão inconsciente e de forma bilateral, pois o professor, por distintas razões (sociais e afetivas) também depende do aluno. Nesse sentido, estão postas as condições para a sedução recíproca.

È o que também apreendemos deste fragmento, já anteriormente transcrito, pois no processo de sedução estão embutidos diferentes aspectos como as necessidades afetivas.

*Prossegui minha vida escolar, escrevendo sempre muitas cartinhas para as professoras, cartinhas que às vezes eram valorizadas, às vezes não. Talvez por ter tido este hábito quando criança é que valorizo tanto cada cartinha, bilhetinho e desenho que recebo de meus alunos. (Prof. Marluce)*

Contudo, presentificam-se na sedução determinantes psicológicos inconscientes do autoritarismo que impedem a socialização do conhecimento.

Isso nos revela a professora Márcia N. :

*Sempre fui uma aluna que teve muita dificuldade em assimilar. Hoje vejo que era pela educação repressora que tive.*

Bem como o Prof. José Carlos:

*Nessa época de 1ª a 4ª série, não me recordo de fatos marcantes, a não ser o de uma professora que não era a minha, mas me disse que iria me bater porque na hora em que uma turma de 4ª série estava fazendo fila para a apresentação da hora cívica, eu, que era do pré-escolar, fui brincar no parquinho da escola.*

E ainda a Profª Albenira:

*Alguns professores “precisavam” manter a postura rígida ao ensinar, ao relacionar-se com os alunos para que mantivessem a ordem da sala e a disciplina.*

Percebe-se em alguns relatos que as ações de autoritarismo dos professores endereçados aos sujeitos da pesquisa são por eles vividos como ameaça e sentidos de forma intensa.

*Por mais que me esforce, não consigo recordar algo que fosse prazeroso dentro da escola e, ao contrário, achava as professoras muito bravas e meus sentimentos em*

*relação a elas era de puro medo. Tais impressões permaneceram por toda a fase escolar primária. (Prof<sup>a</sup>. Nancy)*

Além disso, atitudes da ordem de um descontrole emocional, dominação, submissão, oposição, conformação, cooptação, entre outros, são narradas pelas vozes desses sujeitos como se, ao assim proceder, escutasse o próprio grito de socorro capaz de afugentar os fantasmas da opressão e do autoritarismo.

Na fala do Prof. José Carlos, esse fato também é revelado.

*Na 7ª série, estudei com um professor de matemática que era o terror da escola. Sabendo de sua fama, já fui estudar com medo. Justamente nesse período e nessa disciplina tirei minha primeira nota vermelha. Passei a viver angustiado com medo de não passar.*

Respondendo à pergunta do questionário quanto aos fatores que dificultam a relação professor/aluno, a Prof. Leila afirma:

*O poder, o autoritarismo, a 'queda de braço' na relação bilateral.*

Segundo Ferreira (2001), a transferência se produz quando o desejo se liga a um traço do analista, o que podemos considerar análogo à situação educativa. Aquilo que o sujeito viveu no decorrer de seu percurso subjetivo é reimpresso na e pela transferência, podendo, portanto, surgir como resistência. Nesse mesmo sentido, o professor, substituto das figuras parentais, torna-se objeto da transferência, e participa com seu ser na economia libidinal do aluno, possibilitando que este produza um saber ou se feche na experiência.

O campo transferencial, que instaura a relação pedagógica, dificulta ou viabiliza a socialização do conhecimento, uma vez que essa pode ser suplantada

pela inevitável e inacessível reedição/ repetição compulsiva dos protótipos infantis, sempre presentes pela operação de elementos inconscientes que solapam a opção consciente do professor.

Do fragmento da memória educativa da Prof<sup>a</sup>. Marlene é possível inferir essa constatação.

*Entretanto, como nem tudo são flores, fui promovida para a turma dos alunos “fortes” e consequentemente vivi duas (de muitas) experiências que me marcariam fortemente. A professora me amedrontava com seus gritos e aparência sempre irritada e nervosa. Certa vez, ao ver que eu tinha errado em uma tarefa, a professora, tomada por um nervosismo incontrolável, rasgou a página do meu caderno e me advertiu em voz alta na frente dos colegas. Foi horrível. Outra vez eu implorei para que ela me deixasse ir ao banheiro, mas ela, com todo seu vigor e disciplina, negou-me o pedido justificando não estar na hora correta. Não consegui segurar e tornei-me alvo de risos e chacotas. A professora simplesmente mandou que eu fosse embora, após dar-me uma terrível bronca. Queria nunca mais voltar a essa escola.*

Conseqüências relativas a essas manifestações no cenário da sala de aula podem comprometer, até de maneira irreversível, a posição de um ou outro sujeito frente à relação com o saber, ocasionando, não raramente, sintomas de inibição intelectual ou de outra ordem.

É o que nos aponta o fragmento do texto do Prof. Fábio:

*Porém, outro fato marcante em minha vida escolar foi um professor de matemática que tive no meu segundo grau, já aqui no DF e esta foi sem dúvida a minha pior experiência como aluno. Ele era muito chato, pegava no meu pé e de outros colegas. Só me tratava por Baiano e eu sempre dizia o meu nome, porém, na sua arrogância se recusava a pronunciar e se achava o máximo dentro de escola. Sentava sobre a mesa nos dias de prova e sempre repetia que matemática não era pra qualquer um, e de fato nem todo mundo aprendia mesmo.*

Como também a narrativa do Prof. Rubem:

*O professor me chamou à frente do quadro e escreveu alguns números romanos, respondi corretamente, em seguida ele deu uma breve explicação, falando que o número 10, por exemplo, em romano é X, e todo número romano que tiver um traço em cima, é o milhar daquele número (acho que é isso), então se tiver X (com traço em cima) seria 10 mil. Eu estava ali na frente e o professor falava e eu não conseguia entender nada,*

*estava travado, e o professor insistia e eu nada, depois de quase me chamar de burro, e a turma ia junto com ele, me mandou sentar. Fiquei bastante chateado.*

E ainda o relato da Prof<sup>a</sup>. Lady:

*Na graduação tive uma experiência bastante desagradável com uma professora de Biologia Educacional. Ela era muito autoritária e no dia da prova ela se transformava, na aula já não era legal, era distante, no dia da prova ficava histérica e colocava todos numa situação tão tensa que produzíamos muito pouco, do pouco que já conseguíamos aprender sem suas aulas. Ela conhecia muito o assunto, mas era do Rio Grande do Sul e acreditava que todos nós não éramos civilizados, criticava os costumes locais, tinha nojo de tudo. Eu caí na besteira de um dia depois da avaliação, como representante de turma, colocar para ela que não tinha condições de continuar daquela forma. Ela virou uma fera e me desafiou a passar na disciplina dela. Resultado: fiquei de recuperação na matéria, mas quando sou desafiada, e estava com raiva pois mais de quarenta por cento da turma havia reprovado direto, resolvi estudar, digo, decorar tudo que ela havia designado para a prova final. Nesta não havia jeito dela me boicotar pois era escrita. Fiz a prova e não erre nada, me senti vingada. Depois fomos colegas de trabalho na faculdade, mas nossa relação nunca foi amistosa.*

Assim as exposições dos alunos, as ações de rejeição e constrangimento, as exclusões e marginalizações relativas às condições pessoais, sociais, econômicas, por exemplo, bem como a conquista, a onipotência, a onisciência, margeiam a estratosfera da realidade escolar e como elementos manipulatórios sustentam e acentuam a sedução, implicando um violento desvio da autoridade do professor na relação com o conhecimento e na relação com o aluno.

*Outro episódio aconteceu na oitava série, quando um professor de matemática me deixou de recuperação para fevereiro, por ter ficado em apenas em bimestre, somente na sua disciplina. O lastimável não foi isso, é que em frente de toda turma ele liberou duas alunas “bonitinhas” que além da sua disciplina tinham ficado também em Geografia. Ele fez isso com a desculpa de terem mais tempo para estudarem para a outra disciplina. Será que eu não merecia também ser liberada, uma vez que em todas as outras disciplinas tinha tirado boas médias? Foi uma injustiça, mais ainda por que fui reprovada e não tive sequer o direito de ver a minha prova. Tudo porque se tratava de uma aluna pobre, mal vestida e, conseqüentemente feia. (Prof<sup>a</sup>. Marlene)*

É provável que esses indícios que tocam o aspecto relacional da relação pedagógica se tornem possíveis condicionantes do distanciamento/ aproximação do

par educativo, professor-aluno, com o *lócus* de prazer/desprazer – a escola –, como narram alguns sujeitos.

*Tive professores adoráveis. Teve uma que muito me marcou. [...] Eu era realmente apaixonado por ela e isso me fez gostar muito da escola.* (Prof. Fábio)

*Lembro-me da felicidade que sentia durante os ensaios, onde deixava meu lado criativo florescer, minha “veia artística” vir à tona... A escola era um lugar onde eu podia me manifestar e me realizar.* (Profª. Márcia)

*Queria nunca mais voltar a essa escola.* (Profª. Marlene)

*Hoje penso na escola como um lugar necessário, pois ali se aprende, se desenvolve, se interage e somos livres para criar, mas não é um lugar para mim bonito nem colorido e não sinto saudades de lá.* (Profª. Claudeni)

Nesse sentido, a escola é considerada não o lugar propício à produção de saber, mas se torna o representante simbólico, ainda que institucional, de uma série de vivências positivas ou negativas, no decorrer das construções subjetivas daqueles que dela usufruem. Tais condicionantes acima referidos, ainda constituem os possíveis e os impossíveis do que o discurso pedagógico racionalista nomeia de (in)sucesso na educação.

*Sempre gostei de estudar, mas para isso tive que ter muita força de vontade, pois os obstáculos foram muitos. Por ter um nível econômico muito baixo, passei por várias situações de preconceito e desprezo por parte de colegas e de professores durante a minha vida escolar. Quando estava cursando a quinta série, fui barrada no portão da escola por estar usando sandália havaiana e saia, quando o exigido era calça jeans e tênis. Foi um constrangimento terrível, me senti ridícula. Sem contar as inúmeras vezes que era depreciada por causa do lugar onde morava e das condições em que vivia. Senti a exclusão na própria pele.* (Profª. Marlene)

A sedução provavelmente mantém-se pela necessidade afetiva de ser considerado “bom professor” na memória dos alunos e a autoridade é preservada, porque talvez “satisfaça as necessidades sócio-afetivas de conhecimento e reconhecimento do aluno”, esclarece Morgado (2002, p. 37), pois segundo a autora o professor idealizado transforma-se em um sedutor.

*Não crio muitas normas dentro de sala, sempre estou aberta a exceções quando me solicitam. Tenho orgulho deles, defendo-os como se fossem filhos, e diante de toda essa relação de amizade entre professor-aluno, percebo a posição de autoritarismo que às vezes exerço. Até mesmo me pego cobrando deles um compromisso maior, já que eu sou “tão legal”, “ninguém tem professora melhor”. A pressão psicológica que faço às vezes, é muito grande. Tento me controlar, dizendo a mim mesma que não devo fazer tais cobranças, mas na aula seguinte repito a mesma fala quando eles não obtêm o êxito esperado por mim, ou não conseguem cumprir seus deveres escolares. Parte da turma consegue entender a minha postura dentro da sala e são os bem sucedidos, ficando irritados com os demais colegas que não conseguem esse sucesso, o que para mim não caracteriza nem valor, pois sei por que agem assim. (Profª. Claudeni)*

O par sedução-autoridade configurou-se como uma constante na leitura dos dados, sendo em alguns relatos explícita a constatação de sua ocorrência no cenário escolar. Nesse entendimento, a análise do ocorrido, pelo sujeito da pesquisa, possibilita, primeiramente, sua própria significação dos fenômenos relativos ao processo de sedução e de autoritarismo presentes no campo educativo, como tentativas racionalizadas de reproduzir o que “funcionou” anteriormente em sua experiência discente para, então, a partir de suas reflexões pontuais acerca de certos aspectos conflitantes, buscar outras formas de atuação junto aos seus alunos.

Contudo, o par sedução-autoridade, constitutivo das relações humanas e, portanto, da atividade educativa, geralmente tem sido considerado apenas em sua forma negativa, vinculada à manipulação, à ilusão, à opressão, dominação – impeditivos do trabalho de ensinar e do trabalho de aprender. Por outro lado, no bojo dessa consideração apontamos uma outra feição que esse duo pode assumir: o fascínio, como potencial que viabiliza o conhecimento.

Assim revelam as falas dos sujeitos da investigação relativas ao fascínio por seus professores:

*Quanto a minha vida escolar como aluna guardo uma lembrança de um professor de Matemática ao qual me apaixonei e hoje se domino essa matéria foi graças a esse professor, [...] (Profª. Márcia N.)*

*Hoje me vejo muito ligada a ele. Foi por meio de questionamentos, de minhas próprias descobertas, que construí o conhecimento. Acredito que carrego muito dessa didática comigo, pois procuro despertar em meus alunos a curiosidade como sendo propulsora do aprendizado. (Profª. Magda)*



O fascínio é uma dimensão ambígua e também paradoxal da sedução: pode aliciar, prender o desejo, mas também pode sinalizar saídas, despertar para o diferente, colocar os parceiros da relação educativa diante de desafios que incluem a possibilidade de criar, pressupondo-se, no entanto, que o educador realize um trabalho de luto sobre sua condição imaginária - aquela que aprisiona o aluno à sua pessoa – e não sobre os saberes que detém, e abandonando sua fantasia de onipotência, sustente seu papel de autoridade (a ser permanentemente colocado em questão), e engendre uma brecha para o crescimento intelectual, para um salto em direção ao conhecimento, à cultura.

#### **7.1.4 – Identificação como campo plural**

*Foi através dos exemplos de carinho, dedicação e amor com que nos ensinava o Bê-a-bá, que tive a certeza e a confirmação daquilo que sempre desejei: quando crescer, iria ser professora, pois para mim, as professoras eram como fadas que nos levam para o mundo mágico e maravilhoso do saber. Essa decisão se fortalecia a cada dia dentro de mim, tanto que o meu maior passatempo era “brincar de escolinha” com minhas irmãs mais novas e minhas coleguinhas da vizinhança, elas eram as alunas, e eu a professora, é claro! (Profª. Marluce)*

Freud (1914b) consagrou a idéia de que as primeiras identificações determinam as demais relações sociais, pois a natureza e a qualidade das relações da criança se estabelecem nos seus anos iniciais. “Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (p. 248).

Segundo Roudinesco e Plon (1998), o termo identificação refere-se ao processo fundante pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, pela assimilação, apropriação de aspectos, atributos, ou traços daqueles que nos rodeiam.

Isso é o que expressam os excertos das memórias educativas a seguir:

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

*Recordo-me da professora Graça, de Matemática e Ciências da quinta série. Ela era muito “firme” com os alunos, mas eu me sentia atraída por sua matéria e pelo seu jeito de ensinar. A professora Graça era meio teatral, exigia atenção absoluta quando explanava as “matérias novas”, como dizíamos na época. Eu achava a letra da professora muito bonita, meio inclinada para a direita, por isso resolvi escrever desse mesmo modo e ainda hoje conservo esse modo de escrever. (Profª. Márcia)*

*Treinava caligrafia todo dia para ter “letra de professora”, que era sempre muito linda e redondinha. (Prof. Marluce)*

Ainda, em resposta à pergunta do questionário sobre o que o levou a ser professor, a Profª. Eliene diz:

*No início o contato/conversa/exemplo com minha mãe, que sempre foi Professora/Diretora. Agora, o prazer de ensinar.*

Como processo inconsciente, essencial na constituição do sujeito, a identificação não existe isoladamente, tendo de ser necessariamente articulada com os demais conceitos psicanalíticos, uma vez que ela abarca outros domínios, como a primeira identificação e as identificações ditas parciais. Para a psicanálise, a identificação, não importa quais sejam as suas variantes, engloba diversos estágios no processo de subjetivação: primária, narcísica, histérica, ideal do eu, ...

*A primeira professora a gente nunca esquece, carinhosa, atenciosa. (Profª. Albenira)*

*Amava português e sempre tirava boas notas porque gostava da professora Thais, que achava muito boa pessoa. (Prof. José Carlos)*

*No segundo grau, continuei me destacando e o gosto pela Matemática ficou mais forte. Os meus professores, desta matéria, eram os que eu mais admirava e graças a Deus eu tive sorte, pois foi por causa desses profissionais que a minha paixão pela Matemática não morreu. (Profª. Janete)*

Pelas narrativas abaixo, podemos reafirmar que nossa constituição como sujeito depende do conjunto de significações advindas do Outro.

*Apesar das várias comparações feitas cerca do meu desempenho escolar muito bom e o desempenho escolar ótimo de minha irmã, pude encontrar meu espaço e vivenciá-lo ao meu modo. (Profª. Márcia)*

*E estou me certificando cada vez mais de que as professoras são verdadeiras fadas que marcam para sempre a vida de seus alunos, assim como muitas marcaram a minha, e eu sou uma delas. (Profª. Marluce)*

Em consonância com os resultados de Silva (1994), podemos perceber nas narrativas dos professores passagens em que os sujeitos reatualizam vivências e identificações infantis e reparam as primeiras figuras de identificação. Para a pesquisadora, na busca de reparar objetos internos, o sujeito reencontra e reatualiza situações edípicas.

Assim vejamos:

*Creio também que ao optar por trabalhar com adolescentes excluídos, estou tendo um ganho secundário, justamente pelo fato de em alguns momentos também ter me sentido excluída ou um pouco desqualificada quando me comparavam à minha irmã. Dessa forma estaria tentando resgatar um passado que me incomodou, na medida em que me identifico com outros adolescentes excluídos. Mas esse não é meu motivo maior de ensinar. Acredito que meu caminhar prazeroso pelo mundo da escola e minhas identificações e admirações a determinados mestres é que me prendem ainda a esse ambiente. (Profª. Márcia)*

*Agora da minha 4ª série me lembro bem, recordo-me da professora e dos meus colegas. Nessa época, eu iniciei meu período de destaque na escola, eu era a melhor aluna da classe, apagava sempre o quadro e até corrigia a prova de matemática dos meus colegas na casa da professora... Como me sentia importante nessa série. No meu primeiro grau, sempre me destaquei em notas e na liderança da classe. Não tinha jeito, minhas atitudes já me diziam que eu iria lecionar. Na 6ª série, decidi ser professora de Matemática, eu era muito boa na matéria. (Profª. Janete)*

*Percebo-me madura o suficiente par questionar minhas atitudes e a dos outros ao longo do tempo. Ainda me pergunto “Fui eu quem resolveu isso?” olhando para a garota que fui inocente e medrosa. Tudo isso vale para a minha vida pessoal e profissional. (Profª. Albenira)*

Nessa perspectiva, Tanis (1995) assevera que o infantil será produto das escolhas identificatórias possíveis do sujeito em relação ao outro semelhante, com o qual compartilhará a fundamental aventura edípica de se constituir como sujeito sexuado.

Assim, a sempre presença do campo do infantil, da repetição, ...

*Quantas vezes me vejo parecida com o professor Betinho, da oitava série, que era o “formador de opiniões”... Em outras tantas vezes me frustro por não conseguir catalisar a paixão pela história em meus alunos, como fez a professora Diva, ou por não conseguir formar espíritos críticos, como tão bem fazia meu “mestre ideal”, Paulo Freire. Há momentos também que percebo a influência negativa de alguns professores autoritários ou não criativos. É que muita vezes, em momentos de dúvida, automaticamente tendemos a repetir o que já vivenciamos, mesmo que não tenha sido positivo, mas pelo medo do desconhecido, acabamos retornando ao conhecido, porém nem sempre positivo. (Profª. Márcia)*

*[...] fui para o Grupo Escolar do Jardim Sapopemba, [...] Tenho excelentes recordações desse período. Minha professora chamava-se Mércia, nós a tratávamos de Mestre, era gordinha, mas bem feita de corpo, vestia-se de modo clássico e elegante, muito meiga e terna, muito paciente com todos os alunos. Não me recordo de nenhum incidente entre ela e nós, pelo contrário, sinto aquele tempo passado extremamente presente agora. (Profª. Nirce)*

Em nosso percurso subjetivo submetemo-nos a uma série de identificações que nos alienam e separações que desalienam (ou não).

Esses fenômenos podem ser percebidos no percurso subjetivo narrado pela Profª. Márcia. Acompanhemos!

*Lembro-me de mim ainda menininha a balançar na gangorra do parquinho do Jardim de Infância 21 de Abril, [...] sentia-me muito feliz [...] Mas, ao ingressar na primeira série do Primeiro grau, com a professora Célia, comecei a sentir o incômodo “fardo “ de ser sempre comparada à minha irmã mais velha, Andréa. Ela sempre teve uma letra linda e toda redonda. Ela era uma criança calma, serena, bonita, e ótima com relação aos conteúdos (nota 10, como diziam na escola). Eu já era mais agitada, mais gordinha, dentuça e uma “aluna nota 9” e com a letra razoável, apesar de ser muito caprichosa. [...] eu fazia aulas de pintura em tecido, música, dança rítmica. Eu adorava! Naquela época eu sonhava em ser atriz, fazer teatro profissional e queria também ser artista plástica, como minha mãe. Mas com o passar do tempo só a paixão pelo teatro perdurou. [...] Na quinta série [...] passamos a ter vários professores, mas com o tempo comecei a gostar, passando a me sentir adolescente. Só que cada vez mais as comparações com minha irmã foram me contagiando e então havia muita competição entre nós duas. Fui me isolando um pouco das pessoas e fiquei meio que vivendo à sombra de minha irmã. Na sétima série [...] tirei minha primeira nota baixa. Chorei muito, mas lembro que minha mãe, embora fosse “brava”, me ajudou muito a superar a crise e meu pai, o “sabichão”*

*das ciências exatas, pela primeira vez sentou-se comigo para estudar e no final superei a dificuldade em nem fiquei em recuperação. De repente eu, que antes era um “patinho feio”, transformei-me numa moça bonita, mais segura e voltei a ter meus próprios amigos.*

Lacan, ao desenvolver sua teoria do Estádio do Espelho descreve o processo de identificação a partir de um despedaçamento e uma posterior unificação imaginária impostada pela identificação com o desejo da mãe. Inicialmente o sujeito se constitui como uma imagem alienada, pertencente ao registro imaginário, ao registro fantasístico. Assim sendo, nossas identificações são feitas com base nessa imagem, a partir da relação especular com o outro – um outro que é meu espelho, já que nos vemos refletidos no seu olhar – pois é o olhar do outro que transmite a imagem que criamos de nós mesmos.

A importância da experiência especular, do olhar do outro, é, de forma contundente, assinalada nas falas:

*Observo que nós educadores temos que ter o cuidado na maneira de ver o nosso aluno, pois o nosso olhar e agir vai fazer a diferença na vida de cada um deles. (Prof<sup>a</sup>. Márcia N.)*

*Da primeira série lembro-me das músicas e brincadeiras cantadas durante o recreio, e do meu irmão mais velho, que foi buscar meu boletim escolar no final do ano repetindo para meus pais os elogios e as boas notas que havia tirado. Percebi nos olhos dos meus pais o orgulho. (Prof<sup>a</sup>. Sirlene)*

*É interessante como o ponto de vista das filhas sobre a postura da mãe é diferente do que eu tenho, me recordo. Esta filha dela, que foi minha aluna, colocou que elas a chamam de “generalá”, durona, rígida. Não é de forma alguma a imagem que eu tenho dela, e olha que só tinha sete anos!! Foi a série mais importante da minha vida, posso afirmar. (Prof<sup>a</sup>. Lady)*

*Quando comecei a freqüentar a pré-escola, tinha que andar mais ou menos 3 quilômetros para ir para a escola e mais o mesmo tanto pra voltar. Lembro das dificuldades em aprender matérias como matemática entre outras, não posso me atentar somente para os pontos negativos, pois na minha jornada tiveram mais pontos positivos, na ausência de uma boa escola com uma boa infra-estrutura, tínhamos a presença dos professores daquela época em que me espelho até hoje. (Prof. Domingos)*

Lajonquière (1999) assegura que o que se encontra no cerne do Estádio do Espelho – o reconhecimento da própria imagem – é um processo identificatório

primordial, pois que possibilita ao *infans* (criança que ainda não fala) vir a funcionar como um (corpo unificado) juntamente a outros na linguagem.

Desse modo, o imaginário que é da ordem da relação dual<sup>67</sup> - relação com o outro que me reflete – vincula-se a imagem de um *eu* completo, de um *eu* ideal, ou seja, perfeito. Nesse sentido, o registro imaginário tem a ver com o narcisismo de cada um, com a descoberta inicial de um sujeito alienado no desejo do Outro, dependente do desejo desse Outro para poder sobreviver e para poder ser inoculado nele o que é da ordem da condição do humano, e pelo qual temos necessariamente que passar. O que caracteriza a criança no seu início de vida é “ser o desejo do desejo do outro”, diz Garcia-Roza (2001, p. 215).

Para o autor, o imaginário sempre existirá, pois paralelamente ao registro simbólico, permanecerá sendo fundamental no jogo do desejo humano! O sujeito “ao procurar a realidade de si encontra apenas a imagem do outro com a qual se identifica e na qual se aliena” (p. 213).

Assim considerada, a identificação implica, por excelência, uma alienação no desejo do Outro, como nos confirma a narrativa da Prof<sup>a</sup>. Marluce relativa à sua constituição docente.

*[...] quando eu crescer, iria ser professora [...] Minha mãe, mulher de pouco estudo, porém muita sabedoria, sempre me incentivou neste desejo, [...] Mamãe era da mesma opinião que eu, via a profissão de professora como a mais bela das profissões, só não se tornou uma, pois casou-se aos 14 anos, interrompendo seus estudos e seu sonho para cuidar de marido, filhos, porém esperava realizar seu sonho de ser professora através de mim, sua filha. Ela sempre dizia que eu levava jeito e que ainda iria me ver dando aulas de verdade, [...] Enfim, o segundo grau, a possibilidade de ingressar no magistério e realizar o meu sonho e de minha mãe estava começando a se tornar real. [...] Até que um dia, para minha tristeza e de minha mãe, cruzou em meu caminho uma pessoa que conseguiu derrubar meu castelo de sonhos [...] Era uma professora de didática [...] me perseguia sempre [...] eu desisti de um sonho, um sonho sonhado a dois, por mim e por minha mãe. [...] Minha mãe ficou muito triste, mas entendeu a minha posição, [...] o desejo de ser professora ainda estava enraizado no meu coração e iria ressurgir [...] pena que para minha mãe já era tarde [...] não pude compartilhar este momento da realização do nosso sonho com ela. [...] Hoje sou mãe de lindas crianças, para minha felicidade, uma delas, Mariane, com 12 anos já sonha em um dia também ser professora, e tem*

---

<sup>67</sup> Em sentido lacaniano expressa a natureza especular da relação que consiste numa oposição imediata entre a consciência e o outro, entre o interior e o exterior (GARCIA-ROZA, 2001).

*também como sua brincadeira preferida a 'escolinha', desejo que ela nunca perca esse encantamento, [...]*

Segundo Bacha (2003), o adulto elabora a imagem ideal à qual a criança tem de se adaptar. O *eu* ideal, herdeiro do narcisismo primário – imagem perfeita e completa de nós mesmos - em algumas situações submete-se a uma outra instância, o ideal do *eu*, que define o que ele deve ser ao lhe impor marcas de um desejo que não lhe é próprio.

Leandro de Lajonquière (1999) acrescenta que sobre o desejo não existe conhecimento, mas um saber<sup>68</sup>. Esse saber se articula nas vicissitudes da existência, pois sua natureza é paradoxal: queremos saber sobre o desejo, mas não queremos saber da sua impossibilidade.

Encontramos, contudo, em outro momento do processo de subjetivação da professora Márcia o encontro com seu desejo, ainda que parcialmente. O desejo humano não pode ser absolutamente satisfeito.

*Após rever e reviver meu trajeto pelo mundo da escola, posso avaliar como tendo sido feliz esse meu percurso. Aquele antigo desejo de ser atriz foi deslocado para o "palco" da sala de aula, onde posso encenar aquela que possibilita o acesso a vários conhecimentos. Minhas falas, durante as aulas, adquirem várias entonações diferentes, realizo diversos movimentos e gestos e convido meus alunos a participarem de cada ato desse "espetáculo". É claro, que algumas vezes não estou tão animada assim, mas na verdade, meu prazer em atuar como professora está muito ligado ao fato de poder ser um pouco teatral no meu cotidiano em sala de aula.*

Outros se encontram, como diz Lajonquière (1999), presos à fantasmática parental, *como um outro que está sendo acolhido no bojo do desejo de um Outro.*

*Não foi por opção que fui cursar o magistério, mamãe sempre sonhou em ter uma filha professora, como filha obediente, acabei cedendo. Deu certo. (Profª. Rita)*

---

<sup>68</sup> A respeito da consideração do autor sobre os termos *saber* e *conhecimento* consultar suas obras *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* e *Piaget e Freud: uma aproximação possível?*.

*Cheguei em Brasília em Janeiro de 1993, em 1995 influenciado por minha irmã, Maria de Oliveira, professora de Língua Portuguesa, me convenci de que o magistério poderia ser uma boa oportunidade de trabalho e opção de vida. (Prof. Fábio)*

*Já havia optado por estudar engenharia, dado à motivação da professora de matemática. Elogiava sempre meus trabalhos e me incentivava a seguir carreira nesta área. (Profª. Magda)*

Devemos considerar também, no percurso subjetivo dos sujeitos da pesquisa, portanto identitário, marcas de desejos interrompidos, frustrações, desilusões... desafios...

*Diante dessa realidade meus sonhos eram secundários, deixei o ginásio para ajudar meus pais no sustento da família. Que lindo! Mas o sentimento da injustiça social e da dívida do estado e da sociedade para comigo, deixa sua marca. Daqui pra frente só depende das minhas escolhas, vou vencer. (Profª. Nirce)*

*Entrei no magistério por acaso, mas não sei porque, ou sei porque ser estudante me faz bem mais feliz do que ser professor. (Prof. Marcelo)*

Villani (1996) nos alerta que, geralmente, as desalienações, ou seja, os processos de separação do desejo do Outro começam quando o sujeito consegue se perguntar a respeito da satisfação encontrada na identificação, abrindo caminho para que outras identificações aconteçam na busca de uma satisfação possível.

*Lembro-me também das aulas de História, quando se tratava da escravidão, eu me sentia envergonhada, parecia querer afundar na cadeira. Por se negra, normalmente a mais escura da sala, meus colegas olhavam para mim e sorriam. Hoje entendo bem o que eu sentia. Quem quer se identificar com algo inferior, como a história que os livros contam sobre o passível negro e a “bondosa” princesa Isabel e que muitos professores reproduzem? (Profª. Marlene)*

Isso nos faz colocar a questão de como a educação vem atuando alheia a esses processos inconscientes e “massificando” de certa forma, via ideologias e valores, veiculados como certezas e verdades nos instrumentos didáticos, chamados também pedagógicos – o que não poderia deixar de ser mais acertado, pois que estão cheios de intenções (boas?... a serviço de quem estão?...) – os processos



identificatórios que se seguem no decorrer da vida da criança e, portanto, comparecem no interior das escolas.

Assim, a via dos processos de identificação que nos constitui tem estreita ligação com nosso passado-pulsional, com nosso repertório infantil, constituído pelas demandas e pelas saídas que encontramos nos tempos de outrora nas encruzilhadas estruturais nas quais nos confrontamos, e que, ainda perseguimos.

### 7.1.5 – Enigma docente

#### \_ O que é ser professor?

*Em relação ao questionamento, como o ser humano é múltiplo, um sujeito de várias facetas, não foi simples me ver como professora. Sempre considerei o título professor muito forte, como alguém de muito saber. O professor é para mim uma das dimensões que busco desenvolver. Lembro-me de que quando alguém me perguntava “você é professora de quê?” Eu respondia: trabalho com crianças (isso lá no Amapá) ou trabalho com Português (já aqui no DF). (Profª. Maria das Graças, grifo nosso)*

No que concerne à mensagem enigmática endereçada aos sujeitos da pesquisa, debruçamos sobre ela a nossa reflexão, não em busca de decifrá-la, ou acorrentá-la a determinantes conscientes, mas com o escopo de situar os elementos subjetivos do processo de subjetivação docente, ou seja, algo indicativo da formação da identidade do professor no seu processo identitário, subscrevendo-se nesse percurso a importância do lugar do inconsciente.

Conforme apontamos no Capítulo III, o estatuto ontológico do sujeito do inconsciente é frágil, vazio de substância, pois uma vez sujeito desejante, permanece marcado pela falta de identidade, marcado apenas pela verdade do seu desejo inconsciente. Contudo, a noção de sujeito é irreduzível a outras.

Para a psicanálise, o processo de subjetivação, ou seja, de humanização do ser pela Lei (universo simbólico), marca uma outra dimensão, a de sujeito faltoso,

pautada na divisão fundamental – seres da consciência e da inconsciência. Este acontecer revela-nos ainda seres enigmáticos, desconhedores da própria verdade, da realidade psíquica, do desejo que nos anima. Em termos psicanalíticos, nossa condição de “ser” é de sermos seres na palavra. Somos atrelados à alteridade, dependentes do lugar que os outros nos dão, de como somos simbolizados nas relações primárias e como enfrentamos nas relações sociais o campo intersubjetivo que nos acolhe.

Os protótipos relacionais infantis, segundo Freud, estão presentes em cada nova relação reativando conteúdos inconscientes e, abrindo espaço da falta nela instaurada. Assim, no processo de constituição da subjetividade docente, estamos na trilha do acontecer psíquico, na temporalidade lógica do constituir-se.

Diante disso, apontam-se algumas pistas deixadas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa no que tange à subjetivação docente, bem como outros importantes aspectos que, a nosso ver, merecem ser destacados, o que efetivamente amplia o olhar sobre a questão primeira. Nesse sentido, o sentido de ser professor, a escolha da profissão, o estilo, o perfil do sujeito na “pele” de professor, o processo de formação, a prática educativa racionalizada, a reflexividade e a temporalidade são construções que giram em torno do enigma acerca da constituição da subjetividade docente.

Assim considerando-se, a análise dos dados revelou que alguns sujeitos-professores referiram-se ao entrelaçamento do *eu* pessoal e do *eu* profissional:

*Não consigo separar mais o eu pessoa e o eu professora. Incorporei a profissão à pessoa, vejo momentos de aprendizagem em tudo: nos filmes, nas músicas. Me pego muitas vezes assistindo televisão educando quem está ao meu lado, ouço a música e comento a letra. Às vezes, sinto que sou diferente, vejo as pessoas rindo de cenas humorísticas que denigrem o humano, a mulher, o negro e não consigo rir daquilo. Acho bruto, desumano. Percebo que as pessoas me questionam por não compactuar. (Profª. Sônia, grifo nosso)*

*Não estou professora e sim sou professora, por isso não consigo desvincular a profissão da minha vida, o que contribui para um envolvimento pessoal grandioso. (Prof<sup>a</sup>. Janete, grifo nosso)*

Acredito que as alegrias deste profissional, conseqüentemente as minhas, ocorrem em função do crescimento do nosso educando. (Prof<sup>a</sup>. Magda, grifo nosso)

*[...] percebo que conhecimentos que venho adquirindo, vêm provocando algumas crises e novas posturas. Ao mesmo tempo percebo que há defeitos em mim que não consigo me despendar, e quero fazer isso, não por que está na moda, mas me incomoda t ê-los como professora e indivíduo que sou. Por isso não posso dizer que sou uma professora feliz comigo mesma. (Prof<sup>a</sup>. Claudeni, grifo nosso)*

*Viver e ser professor são duas emoções que se misturam, mas, enfim, é o que gosto de ser e fazer. (Prof<sup>a</sup>. Silvania, grifo nosso)*

*Atualmente, por questões de saúde, tenho deixado um pouco a minha pele de professor no cabide, porém a minha essência, continua e continuará sempre vestida, pois acredito que ser professor é algo que está intrínseco em mim, [...] Viver e ser professor é viver sendo professor, pois, em todos momentos, nas diversas situações, vez ou outra me pego em atitudes que revelam a minha profissão ou a minha missão. (Prof<sup>a</sup>. Marluce, grifo nosso)*

Assim sendo, corroboramos a idéia inicial de que não se tratam de dois sujeitos: o pessoal está implicado no professoral. No processo de constituição do sujeito docente, a condição profissional proferida pelo título de “ser professor” é atravessada pela condição alienante de “ser sujeito” (do inconsciente), mesmo que os professores não tenham a consciência que sua singularidade se dá a partir do campo do Outro.

Em seus relatos, vinculam a escolha da profissão à sua historicidade, o que mais uma vez revela a presença da dimensão pessoal imbricada na sua atuação docente. As razões aparentemente apresentadas para a escolha profissional, transitam desde as influências parentais, identificações com seus professores, magistério como uma opção de estudo, oportunidade de trabalho, bem como ideal de transformação social, dívida simbólica, ato de amor.

*[...] um pedido de minha mãe, e para não contrariá-la aceitei. (Profª. Magda, grifo nosso)*

*Meus pais sempre idealizaram para os filhos essa profissão. Mas confesso que sempre ameí. (Profª. Márcia N., grifo nosso)*

*No início, influencia de familiares e, principalmente vontade da minha mãe. Depois continuei por me identificar com a profissão. (Profª. Janaína)*

*Ser professora sempre me atraiu, sempre em minhas brincadeiras estava dando aulas, tive amigas bem próximas cujas irmãs mais velhas eram professoras, penso que de alguma forma essa convivência também me influenciou. (Profª. Vera, grifo nosso)*

*A intenção de colaborar para a formação de um ser integral é que me levou a escolher o curso de pedagogia como área de estudo para a minha vida. Foi uma escolha que demorou, pois só fui me decidir a fazer esse curso com 24 anos, depois de ter passado por outros cursos: contabilidade, economia e estatística. Sem ter concluído nenhum deles. (Prof. Rubem, grifo nosso)*

*O magistério era o caminho para todas as meninas da cidade cujas famílias não tinham condições de enviá-las para a capital [...]. Apesar de não ter sido a profissão que almejava quando era adolescente, depois que ingressei na carreira passei a amar o que faço. (Profª. Francisca)*

*Avalio que são vários os fatores ou motivos que me levaram à escolha dessa profissão “impossível”. Tive o modelo profissional de meus pais, fui feliz enquanto estudante e pude colocar o desejo de encenar para o ato docente. (Profª. Márcia, grifo nosso)*

*A impressão que tenho é que “eu nasci para ser professora”. Não tive crise nenhuma para escolher essa profissão e já tive oportunidades em deixar de ser professora, mas tenho prazer em ensinar, e faço isso fora e dentro da escola. Minha irmã mais velha é professora, mas não sei se há alguma relação. (Profª. Claudeni)*

*[...] o respeito por meus professores desde muito cedo plantou um sementinha que com o tempo foi crescendo [...]. (Profª. Vanira)*

*A luta por educação de qualidade, respeitando valores e particularidades de cada um e ao mesmo tempo construindo sujeitos plenos me guia para o caminho do ser/estar/fazer/aprender educadora. (Profª. Leila)*

Alguns relatos apontam, via processo de identificação, um perfil idealizado de professor ao qual os sujeitos da pesquisa referendam (ou não) como modelos a seguir, a partir de sua trajetória discente.

*A primeira professora a gente nunca esquece, carinhosa, atenciosa. (Profª. Albenira, grifo nosso)*

*Na faculdade tive bons professores. Trata-se de uma análise mais madura, já que nessa fase percebemos que os professores sabem muita coisa e estudaram bastante. [...] como boa lembrança da faculdade tenho a professora de Metodologia de Ciências, ela era psicóloga e pedagoga. Sempre fazia colocações e comentários pertinentes. Na nossa sala tinha um cara [...] que era muito crítico [...] Certa vez ele contestou sobre as*

*atividades que estavam sendo feitas ali naquela matéria [...] fiquei ansioso pela resposta da professora, tentando imaginar mil coisas que ela poderia falar para o sujeito. [...] me admirou a resposta rápida, simples, direta, com autoridade de quem sabe o que fala e sem temor algum à toda bobagem que o colega que questionou carregava. Esse fato e essa professora me marcaram. [...] e claro que lembro de algumas peças raras como um professor de economia, [...] É aquele tipo de professor que todo mundo conhece, o cara pode até saber para ele, mas pra transmitir e para ensinar aos outros é uma negação. (Prof. Rubem, grifo nosso)*

*Na verdade o professor não é somente aquela pessoa que transmite o seu conhecimento, ele trás consigo um pouco de pai ou de mãe, [...] (Prof. Domingos)*

*Ainda tenho Paulo Freire como referência e, por considerá-lo “o grande mestre”, procuro assemelhar minha prática à sua. Acho que esse é o meu modo particular de tentar pagar a “dívida” de todo aquele que educa, [...] (Profª. Márcia, grifo nosso)*

O estilo também é significado na produção do percurso discente desses professores:

*O papel do professor era fundamental no momento da aprendizagem. O professor mais receptivo, simpático, transmitia de forma que nós recebíamos melhor o conteúdo. (Profª. Francisca, grifo nosso)*

*Procuro ser hoje, como professor, da forma como meus bons professores foram, ou como eu gostaria que eles fossem. Aplicando as boas coisas e tentando não repetir as ruins. Sei que o meu jeito de ser e de atuar pode funcionar para uns e não para outros, pois quando eu era estudante me identificava mais com determinado professor ou com determinada metodologia. Então, tento arranjar um jeito de atingir de forma positiva o maior numero de alunos. (Prof. Rubem)*

Na exposição desses fragmentos consideramos a presença do estilo como uma marca não perceptível aos sujeitos da pesquisa, mas, entretanto, fundante de sua maneira singular de ser e de estar na profissão. O que não implica dizer que o estilo será o mesmo, pois o estilo é mais que original, uma vez que carrega a marca do desejo do sujeito do inconsciente (KUPFER, 2000). Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio, o aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio, nos sucessivos encontros com os objetos de conhecimento, configurando uma peculiar relação do sujeito com o conhecimento. Segundo a

autora, essa relação trará as marcas de seu estilo como sujeito (do inconsciente) na relação com o Outro.

A contribuição de Silva (1994) ressalta que cada professor possui um estilo próprio de dar aula caracterizando um campo metamórfico, indicando a possibilidade de modificação, transformação e mutação, entendendo que o ato educativo é caracterizado como movimento dinâmico.

No tocante à relação do sujeito com o processo de construção do conhecimento, relativo à profissão, os professores indicam que o processo de formação inicial também deixou sua referência:.

*Minha formação inicial se deu numa concepção racionalista, tradicional, de forma fragmentada, na qual o professor era o dono do saber e nós, alunos, meros receptores de informações, que nem sempre eram explicitadas por ele, mas oriundas de livros didáticos desvinculando teoria e prática. [...] Assim, recebi uma educação totalmente tradicionalista o que me levou a ser uma professora iniciante nos mesmos moldes. (Prof<sup>a</sup>. Magda, grifo nosso)*

*A formação inicial que tive foi muito falha e incipiente. Esta se deteve às questões meramente didáticas e não nas concepções de educação e contribuições da Psicologia. [...] Seis meses depois da formatura, iniciei a carreira docente [...] fui aprendendo na prática o significado real de ser uma educadora. (Prof<sup>a</sup>. Francisca, grifo nosso)*

E a Prof<sup>a</sup>. Francisca ainda complementa:

*As minhas professoras do Normal só se preocupavam em nos ensinar como uma professora devia se vestir ou se portar perante os alunos. Eram totalmente tradicionais e tinham uma visão conteudista de escola. Os alunos ainda eram vistos como receptores do saber e as aulas expositivas eram as que predominavam. Não só no magistério (2<sup>o</sup> grau), mas também em toda minha escolarização foi essa a formação que predominou.*

A formação de professores é considerada por Pereira (2003) como um dispositivo da educação que leva o sujeito a uma prática de sentidos que tenta afastá-lo do seu avesso, do seu inconsciente, prática do *saber-fazer* necessária à experiência, segundo o modelo racionalista. Contudo, o sujeito não se reconhece todo no pensamento, o que levaria à constatação de um engodo no processo de formação.

Em razão desse percurso de identificações/formação percebe-se uma prática racionalizada em determinados momentos da constituição desse profissional:

*Já no início deparei-me com a segregação escolar: alunos “fracos” e alunos “fortes”. Por não ter feito a pré-escola fui para a turma dos “fracos”. Não conseguia nem pegar no lápis corretamente, mas tinha uma enorme vontade de aprender. (Profª. Marlene)*

*A vida profissional foi iniciada em uma escola particular, [...] Acreditava neste período conhecer os conteúdos considerados essenciais para lecionar. Vã ilusão! [...] De certa forma foi o que ocorreu comigo, pois não conseguia estabelecer uma comunicação entre o que era trabalhado nos cursos e o que ocorria em minha sala de aula. Passei também a acreditar que precisava na realidade era de receitas, manuais, isto sim seria o caminho para melhorar a prática. (Profª. Lady, grifo nosso)*

*Vi claramente que o magistério havia me ensinado a ser uma professora que deveria decorar, transcrever e explicar conteúdos nem sempre compreendidos em sua real dimensão. À medida que ia simplesmente corrigindo meus alunos, os sentia progressivamente arredios, suas vozes cada vez mais distantes. (Profª. Adriane)*

*No fim do ano, esta mesma professora me aprovou, depois que me fez prometer que eu iria decorar toda a tabuada de multiplicação, e hoje eu percebo que cumpri a promessa, pois já sei toda a tabuada na ponta da língua. E transfiro esse mesmo compromisso (responsabilidade) para meus alunos. Todos os anos tenho feito muito dos meus alunos fazerem a mesma promessa. E este é um conteúdo que acredito ser de total importância para uma criança continuar com sucesso seus estudos. Tenho tentado mudar as estratégias para que meus alunos decorem a tabuada, às vezes faço gincana, invento jogos, campeonato; mas me pego muitas vezes fazendo ameaças, ou elogiando aqueles que abstraíram a idéia da multiplicação. (Profª. Claudeni)*

È perceptível o paradoxo entre a formação e o desejo no processo identitário dos sujeitos da pesquisa: diferenças entre a expectativa de formação e a proposta formativa.

*Mas logo começou a história de recortar figurinhas e treinar caligrafia, o que não combinava em nada com a minha tradicional inquietude, achei que o curso poderia ser muito mais. [...] Do curso me restou duas recordações: primeira, me recusei a fazer caligrafia; segunda, minha avó foi a executora dos meus recortes de papel, rebeldia que considero ter sido um acerto mesmo que empírico. [...] Comecei então a me interessar pela discussão partidária. (Profª. Adriane)*

A esse respeito, Pereira (2003) esclarece que os aspectos metodológicos da educação, herança das influências históricas do positivismo do Século XIX sobre

a educação, sustentam as concepções de cunho instrumental e técnico sobre as atividades profissionais do professor. Tais concepções, convocadas pela racionalidade, se debruçam sobre os aspectos didático-metodológicos em detrimento dos aspectos relacionais, que comparecem na relação educativa. Os aspectos metodológicos contribuem, de forma irresistível, para que o educador se identifique com o lugar de “todo-saber”, uma vez que seu processo formativo lhe oferece modelos de atuação docente, mantendo-o numa perspectiva idealizada de acompanhamento da aprendizagem.

*Meu maior sofrimento é não conseguir ter um equilíbrio perene entre o diferente e a minha exigência pelo igual. Sofro quando os alunos não se tornam aquilo que almejei que fossem. (Profª. Claudeni)*

*O início de minha trajetória profissional e formação no terceiro grau foi concomitante. [...] O curso que fiz seguia uma linha tradicional onde a orientação pedagógica buscava proporcionar uma formação técnica centrada na construção de materiais didáticos e instruir em como ministrar uma aula tecnicamente correta. Os professores eram profissionais que atuavam nas escolas de magistério o que de certa forma influenciava o tipo de leitura e atividade que tínhamos. Traduzia-se num magistério melhorado. [...] A preocupação girava em torno de preparar o professor ideal para uma escola ideal. (Profª. Lady)*

Almeida (2002) aponta que as metas pedagógicas relativas aos ideais megalomaníacos, ao ideal de controle e ao ideal narcísico, apontados por Millot como os pilares que sustentam o antagonismo entre psicanálise e educação operam por ignorar a realidade da condição humana, pela negação daquilo que marca o humano, e repercutem, sob a forma de fracasso escolar, de problemas de aprendizagem, de exclusão, uma prática educativa que se espelha no ideal, e na ilusão imaginária, pela qual as fixações libidinais e hostis da criança para com o professor, bem como as questões narcísicas do professor e do aluno se mesclam no campo educativo por meio do laço transferencial imaginário. Para a autora, somente ocupando o lugar de mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno



na relação triangular, poderá o professor reverter tais questões imaginárias e narcísicas.

Professor e aluno, mesmo antes de se conhecerem, já vislumbram expectativas ideais da futura relação, o que precisa ser superado para que os objetivos da relação sejam alcançados. Professor e aluno precisam relacionar-se como pessoas reais, passíveis de suscitar afetos ou desafetos, possuidores de diferentes histórias de constituição psíquica, de experiências distintas de construção pessoal, mas que se encontram perante uma caminhada endereçada ao processo de conhecimento, onde a caracterização dos papéis de cada um possa compor um eixo de crescimento em prol da efetivação da aprendizagem.

A fala da Prof<sup>a</sup>. Marlene demonstra esse fato:

*Com relação à angústia que sinto por não corresponder as expectativas dos pais e ao desinteresse dos alunos procuro me instrumentalizar participando de cursos e formando uma base teórica que me auxilie na busca de soluções significativas. Procuro também a ajuda dos pais e dos meus colegas, refletindo sobre as minhas ações e buscando uma mudança de postura. (Prof<sup>a</sup>. Marlene)*

Contudo, o processo de formação profissional do professor não pode ser considerado desconexo do seu contexto de produção.

*O professor que tenha buscado autonomia se viu preso a um sistema que de uma forma ou outra o aliena. A fragmentação do trabalho na escola, cada um exercendo exclusivamente o seu papel, o pacote curricular, o livro didático, são formas de alienação, o que conseqüentemente gera a falta de autonomia do professor. Somos conduzidos pelas concepções de escola social, que nos faz acreditar em uma realidade construída com base em seus princípios, ou seja, a sociedade é constituída tal como está para o bem comum, sendo desnecessário buscar mudanças já que não há opressão social. O professor passa a ser um proletário ao alicerçar seu trabalho dentro dessa perspectiva. Essas condições acima citadas e encontradas atualmente em nossas escolas, colaboram para uma baixa qualidade de ensino. (Prof<sup>a</sup>. Magda, grifo nosso)*

A partir de tais constatações, a formação continuada surge como uma possibilidade de aprimoramento, pois coloca questionamentos, fomenta transformações, ...

*Estou vivendo um momento marcante me minha vida, pois estou concluindo mais uma etapa de minha formação continuada de educadora. Concluirei o curso PIE [...] com grande alegria e sentindo-me mais uma vez realizada, pois percebo que este curso não vai apenas me conceder um diploma de nível superior, mas, sobretudo, uma postura de professora de superior nível por eu estar a cada dia repensando a minha prática pedagógica, refletindo e fazendo os acertos e mudanças necessárias para melhor mediar as construções de meus alunos. (Prof<sup>a</sup>. Marluce)*

*A formação continuada aparece como fundamental para que a escola evolua nesse sentido. A má formação, por sua vez, é refletida, hoje, nas salas de aula como um fator limitante dessa relação de busca e aprendizado que acontece, ou deveria acontecer, no cotidiano escolar, tanto do educador quanto do educando. (Prof<sup>a</sup>. Magda)*

Assim, o processo reflexivo também é apontado dentre os aspectos que compõem a subjetivação docente.

*Mesmo sendo escolarizada em uma época onde a grande maioria dos meus professores eram bastante tradicionais, conteudistas, que não procuravam conhecer a realidade de seus alunos e ainda que nos tenham avaliado apenas por mecanismos quantitativos, a influência desse grupo de colegas, que tive a honra de conhecer e trabalhar durante quatro anos, foi mais forte e mais marcante. Nessa escola, comecei a conhecer o real significado da palavra educador. [...] Tenho plena consciência de que essa experiência contribuiu decisivamente para a construção das ideologias que possuo a respeito da educação e do papel do professor. (Prof<sup>a</sup>. Francisca, grifo nosso)*

*No início da minha docência, ainda era um pouco tímida, mas com o tempo fui tornando-me uma educadora mais simples, porém mais segura, sem deixar de ser criativa. Já vivi alguns momentos em que buscava seguir a famosa “vanguarda” pedagógica, experimentando vários métodos diferentes. Também já fui mais angustiada e imediatista, querendo descobrir receitas para otimizar minha prática. Mas hoje tenho uma percepção mais realista, ou seja, menos idealizada do que seja a educação. Aprendi com a prática que mais valem as relações que se estabelecem no processo educativo, que as técnicas utilizadas. (Prof<sup>a</sup>. Márcia, grifo nosso)*

*Frequentemente estou a analisar as experiências que tive, as dificuldades e sucessos que passei, e mesmo que não me recorde muito bem, tento usar essas experiências a meu favor, na minha atuação em sala. (Prof. Rubem)*

*Toda oportunidade de repensar a prática pedagógica é importante e válida. Refletir sobre nosso papel como profissional e/ou proletário no sistema educacional, sobre a*

*necessidade da nossa participação nas decisões da escola, mesmo as mais pequenas, que refletem a todo o momento no nosso trabalho, também é uma forma de assumir nosso papel social como indivíduo que constrói e se constrói a todo instante nesse fazer/pensar/refazer. (Profª. Magda)*

A formação de professores não deve ter como essencial o conhecimento, porque este é inesgotável, e considerado eixo de narcisização, contudo, o mal-estar é tão fundante do sujeito que só podemos pensar, via educação – foco de nosso interesse –, a sublimação como momento de saída para o sujeito, haja vista que o avesso do sujeito não pára de se inscrever e se repetir, acrescenta Pereira (2001).

Desse modo, pondera-se que a educação deve dar conta de algo da ordem do estilo e da ética, da pena enigmática sobre a existência, da sexualidade e da morte, uma vez que sintetiza em si, o desejo de saber, crucial para a tarefa educativa.

Os elos temporais que permearam as narrativas confirmam que, assim como o sujeito do inconsciente só se constitui pelo sentido da retroação, a constituição docente encontra sua insígnia na temporalidade, pois se o sujeito do inconsciente não responde à lógica ou ao tempo da consciência, parafraseando Kupfer, o sujeito docente não responde unicamente à lógica ou tempo da atuação.

*Da segunda série até o segundo ano do antigo segundo grau [...] tenho poucas lembranças e nenhuma marcante. [...] lembrando isso me pergunto: Isso não é preocupante? Por que de certa forma este período não deixou marcas, pelo menos perceptível? (Profª. Lady, grifo nosso)*

*As professoras eram muito boas e permitiam que nós alunos criássemos um vínculo muito gostoso com aquele ambiente. Até hoje quando vou para aquelas bandas tenho que passar em frente a escola e lá parar por alguns momentos e lembrar o quanto foi bom aquele início. (Prof. Luis, grifo nosso)*

*Os professores que passaram pela minha vida estudantil, mesmo os mais autoritários, donos de si, colaboraram para o meu crescimento. Hoje, acredito que devemos absorver aquilo que nos faz crescer. (Profª Albenira)*

*Passei mina infância e adolescência no interior com mais nove irmãos, meus pais e avós. Aproveitamos bem tudo que a vida pode nos proporcionar numa pequena cidade do interior, em um dos estados mais pobres do nosso país. De família humilde, filho de pais lavradores de poucos recursos, tive uma educação sem acesso a livros e cultura, porém aproveitamos muito lazer onde a coordenação motora e os quatro sentidos foram muito bem trabalhados. Pulei corda. Balancei em balanço de embira. Tomei muito banho de rio. Subi em árvores, dei cambalhotas, brinquei de roda. Tomei água em beira de estrada na copa do chapéu do meu pai. Corri na chuva. Andei sem chinelo pelas ruas. Chorei e sorri. Capturei vaga-lumes em noites de luar. Ouvi o canto de uma centena de pássaros. Alimentei de pertinho animais selvagens. Andei a cavalo em disparada. Conteí muitas histórias. Chupei manga madurinha direto do manguezal e fiquei todo melado até os cotovelos. Tomei leite quentinho ainda com o calor do peito da vaca e fiz muito mais coisas que, acredito que, foi um aprendizado que contribuiu muito para a minha formação. (Prof. Fábio, grifo nosso)*

*Ao reviver o passado, fiquei surpresa com a pequena lembrança dos meus professores, eu pensei que eles estariam tão vivos na minha memória, mas me emociono muito mais com a lembrança dos meus colegas, do espaço físico e de objetos que compunham todo esse cenário escolar. (Profª. Janete)*

*Tendo conhecimento hoje do recurso que dispomos em nossa mente, chamado de amnésia infantil, que utilizamos como estratégia para não lembrarmos de alguns fatos, posso compreender melhor por que não me lembro bem da minha vida escolar, porém, ainda não compreendo, por que preciso deste recurso quando me refiro aos meus estudos. (Profª. Claudeni)*

*Tenho poucas lembranças da minha história escolar ao que se refere ao período de alfabetização, [...] É um incômodo receber ser esse um momento de encanto e de boas lembranças para a maioria das pessoas. Hoje, consigo compreender por que esse período não foi marcante para mim, ou tão marcante que eu depositei no inconsciente. [...] Reconheço que minha expressão oral tem certa carga de agressividade, autoritarismo como autodefesa. Resultado de uma infância marcada pela pobreza e sem acesso aos prazeres da magia do mundo infantil. (Profª. Adriane)*

Tanis (1995) assevera que Freud se preocupou sobremaneira em determinar quais eram as condições do recalque, ou seja, aquilo que determina a presença do inatual no atual: porque lidamos com situações do presente como fazíamos no passado. Isso nos remete à atemporalidade do inconsciente, cuja essência se encontra no campo do infantil.

Relativamente ao seu percurso subjetivo, os sujeitos revelam o que lhes significa a profissão docente: educar como *interação*, *ato de amor*, como *filiação*, como *dívida simbólica*, como *resgate* ... significações dadas por esses sujeitos, não apenas da pesquisa, mas também enigmáticos na sua condição de humanos.

*Viver e ser professora é ser responsável em transmitir conhecimento, mas acima de tudo é viver uma interação com o outro. (Profª. Claudeni, grifo nosso)*

*Ser professora é algo muito gratificante, pois trabalhamos com formação de opiniões, de cidadãos. (Profª. Janete)*

*A profissão de professor é uma grande missão, uma grande responsabilidade, uma grande paixão, uma grande chance de ajudar ao próximo e à humanidade a construir uma realidade diferente da que encontramos hoje. Educar, antes de tudo, é um ato de amor. (Prof. Rubem, grifo nosso)*

*Portanto, meu sentimento de filiação e pertinência ao mundo da escola iniciou-se desde muito cedo. Penso que haja também, como citei anteriormente, certos “ganhos secundários” advindos do resgate que busco fazer da minha infância e adolescência, por meio do contato com meus alunos. É sem dúvida alguma, uma “dívida” que gosto de pagar, mesmo vivenciando vários momentos de frustração. (Profª. Márcia, grifo nosso).*

*[...] acho a profissão a mais importante, que possui a capacidade de mudar os rumos da vida da sociedade. (Profª. Vanira)*

*[...] Onde meus quatro alunos e eu somos muito felizes, todos os dias. Assim, me resgato perdoando a dívida e pago a minha parte com alegria. O MESTRE me ensinou o caminho. (Profª. Nirce, grifo nosso)*

### **7.1.6 – Escrita subjetivante**

A escrita das narrativas autobiográficas, especialmente, da memória educativa, pode ser compreendida como um exercício de subjetivação, ao passo que a escrita é reveladora do sujeito. Memória e escrita de memória têm uma relação profunda, ambas, irresistivelmente, implicadas no processo de (re)constituição do sujeito.

Rodrigues (2003) assim considera:

questionar, construir, desconstruir, reconstruir, objetivar a subjetivação da escrita, implicam o desafio de decifrar a esfinge multidimensional do conhecimento, da sociedade e da cultura. (p. 82)

Nesse entendimento a escrita situa-se como uma possibilidade subjetivante para o sujeito, que pelo dispositivo de volta ao passado, reativa o presente, (re)atualizando seus enigmas, suscitando seus fantasmas, ainda que sem sabê-lo. Assim considerando, indagamos: que efeitos a escrita da memória produziu nos professores sujeitos da pesquisa? Quais os efeitos da sua historicidade sobre a prática educativa? Os professores, ao longo da escrita dessas memórias, revisitam seu percurso educativo? Como expressam os limites de sua escritura? Enfim, como ocorre o processo de escrita? Questões que também nortearem a análise e se presentificam nos fragmentos das narrativas apresentadas.

*Nunca parei para pensar no passado, a vida me ensinou a caminhar para frente, também não sou de pensar no futuro, o meu sempre é hoje. Até que a minha professora Inês Maria me apresentou essa história de memória educativa. (Profª. Nirce)*

O momento de escrita é apontado como um processo de difícil despreendimento, no qual a figura do outro, a quem também se endereça pela fala, aponta para a incompletude do sujeito, sua condição de desamparo original. Desse modo, a escrita configura-se não apenas como um processo subjetivo, mas como um processo intersubjetivo e intrasubjetivo – que se dá pela inscrição de algo através do Outro, da linguagem – num jogo revelador da presença na ausência.

*A princípio a gente fica apreensiva, de colocar a nossa memória para outra pessoa. A gente começa com aquela apreensão, aquela dificuldade de colocar no papel uma coisa que o outro vai ler, vai apreciar, vai colocar ou não a sua opinião; dependendo de como o outro vai receber esse instrumento, ele vai colocar a posição dele ou não. Então, a princípio tive essa dificuldade, mas na medida em que comecei a escrever a gente vai se despreendendo dessa dificuldade de falar com o outro, e vai deixando fluir. A gente vai colocando, vai lembrando mesmo os pontos importantes, os pontos marcantes, e acaba se tornando uma coisa bem agradável. Ao final, parece que a gente tem um alívio, depois de colocar tudo aquilo no papel; algumas coisas que a gente nunca teve coragem de falar, por estar no papel e não estar vendo o outro que vai ler depois. No final a gente já se sente bem à vontade para escrever e colocar os pontos que nunca colocou. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

O campo da comunicação humana é o lugar do dizível e do indizível, mostra-se, portanto, para além do sentido, sendo permeado pelo campo da pulsão, cuja opacidade não permite que se diga tudo. “O discurso do sujeito sempre deixará um resto cuja verdade particular é meio-dita”, analisa Pereira (2001, p. 184).

*E aí, pronto, quando cheguei em casa aí escrevi, foi assim sem parar, foi muito prazeroso, e não tive coragem de ler para ninguém. Eu só dei para uma pessoa a cópia, e fiquei com ele guardado comigo. E foi interessante, porque hoje de manhã eu falei para meu marido: você gostaria de ouvir a minha história, minha memória? E aí eu li para ele e a gente começou a chorar. Foi bem legal, sabe. Está aqui prontinha para dar para vocês. Valeu a pena. (Profª. Nirce, narrativa oral, 26/11/2005)*

A reflexão de Cifali (2005) inspirada na posição de Michel de Certeau sobre o registro da escritura na construção do saber e relativo ao discurso que declara a subjetividade diz que

a ficção será a maneira de restituição dos sentimentos e exige a presença daquele que escreve. Nada há a contar, nem a descrever, se o portador da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto do afeto em sua pesquisa. É a sua presença no texto, e não a sua ausência que dá a esse texto interesse e perenidade. (p. 61-62)

Evidencia-se, igualmente, a relação existente entre o discurso e o lugar em que ele se produz, a sua particularidade, ou seja, a singularidade de seu lugar de produção. Assim, o desafio da escrita de narrativas autobiográficas faz emergir interrogações acerca da relevância dessas narrativas.

O relato da Profª. Nancy expressa a condição de reconhecimento da singular historicidade do sujeito.

*Como é fácil perceber, não há pessoas, fatos e situações tão interessantes assim em minha trajetória escolar, mas é a minha história.*

Apoiados na fala de Rodrigues (2003) sustentamos que o percurso biográfico dos professores (aqui identificados como futuros professores ou professores atuantes), constitui uma inesgotável fonte de informações acerca da constituição subjetiva do sujeito, “da qual ele mesmo detém os registros” (p. 85).

Das narrativas apreende-se, ainda, o sentido dado pelo momento<sup>69</sup> de fala/escuta, propiciado pelo Curso de Extensão, que além de solicitar a atividade de escrita das memórias educativas, proporcionou a devolutiva acerca da experiência dessa escrita, pela qual muitos sujeitos da pesquisa ainda não haviam passado e, por outro lado, possibilitou o relato de alguns professores sob o sentido de vivê-la também em outros momentos de seu processo de formação<sup>70</sup>.

*Eu fui aluna desse curso de graduação, e durante o processo de escrita da memória, eu não tive dificuldade alguma pelo fato de o portfólio, que era a forma de avaliação do curso, contemplar no memorial descritivo essa forma de relato. Então, inclusive a memória educativa eu extrai de um dos portfólios, iniciei a minha memória a partir do meu nascimento, porque considerei o meu nascimento também um ato educativo. (Profª. Rita, narrativa oral, 26/11/2005)*

*[...] como somos do PIE, cada semestre a gente tinha um memorial. Mas cada um com uma forma diferente, porque uns mediadores pediam que a gente fizesse um resgate da nossa alfabetização. Então, fui lá buscar a primeira vez que entrei na escola, mesmo, o primeiro contato com a escola. Então, foi um memorial da primeira experiência. Outros pediam que você lembrasse da sua vida inteira, mas fazendo um relato histórico, com um paralelo com a história. Por exemplo, eu nasci em 1971. Então fui buscar o que aconteceu de importante em 1971, inclusive a LDB de 1971, que fui descobrir fazendo esse memorial. E depois, em outros, a gente fala da nossa formação, de toda formação e também da minha vida como docente. [...] Também comentando sobre o diário de bordo, [...] (Narrativa oral, 26/11/2005)*

---

<sup>69</sup> Chamamos esse momento de devolutiva da memória educativa, entendido como o entrelaçamento da narrativa falada (retomada oral da experiência de escrever sobre seu percurso educativo) e da produção escrita propriamente dita das narrativas, a partir da visão das pesquisadoras. Tal momento representou uma reflexão sobre a autoria, sobre o sentimento de volta às marcas da sua formação, sobre o esforço empreendido nessa tarefa e, sobretudo, sobre o compartilhamento dessa vivência com os demais participantes da pesquisa.

<sup>70</sup> Esses sujeitos professores referem-se a sua experiência de escrita de memoriais, como alunos do Curso PIE, os quais compunham semestralmente o seu porta-fólio, que consistia em uma proposta avaliativa processual.



Aponta-se, ainda, o fator diferencial na escrita desse material biográfico solicitado na realização do Curso de Extensão:

*Foi diferente agora. Apesar de ter feito vários memoriais, esse foi diferente termino o diário de bordo perguntando: que marcas posso ter deixado, que marcas posso ter deixado nessa criança, [...] (Narrativa oral, 26/11/2005)*

Assim, ressalta-se a importância dada por esses professores à experiência de vivência, em seu processo de formação continuada, do reconhecimento de sua dimensão histórico-pessoal e da relação dessa com seu fazer docente. Resignificar as próprias experiências escolares pode ajudar os professores a terem consciência da importância delas e do caráter processual da sua constituição pelo qual se articulam espaços, tempos e as diferentes dimensões humanas.

*[...] esse curso veio justamente contribuir, para mim, de forma extraordinária, porque comecei a perceber por aqui, que não vou dar conta de tudo. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

A escrita da narrativa de sua memória educativa, como momento do processo de conhecimento da sua formação, organiza a reconstrução de um conjunto de significações construídas pela experiência discente.

Os relatos do mesmo modo apontam o movimento mobilizador da compreensão reflexiva do processo subjetivo como um dos efeitos dessa escrita:

*A memória é um exercício de reflexão. É uma reflexão. Claro que ela traz resultados, eu sei mais um pouco o porquê estou aqui, eu sei mais um pouco o que me trouxe a essa escolha profissional, ou a essa forma de trabalhar. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

*Após rever e reviver meu trajeto pelo mundo da escola, posso avaliar como tendo sido feliz esse meu percurso. [...] Percebo também que apesar de toda minha alegria com meus alunos, trago um pouco de disciplina adquirida na escola “puxada”, de freiras, onde cursei todo o ensino fundamental. Por isso, apesar de democrática, procuro ser extremamente justa e comprometida com o caminhar com de cada aluno meu. (Prof<sup>a</sup>. Márcia)*

*A sensação que tive foi que não sabia que tinha vivido tanta coisa. Eu mexi em tanta coisa, e não tinha a dimensão do quanto já vivi, do quanto isso tinha mexido comigo. Então, para mim foi muito importante. Sou uma outra pessoa. Não estou trabalhando ainda, porque cheguei aqui há quatro meses, mas o dia que retornar à sala de aula, acho que serei uma outra profissional. Mexeu muito comigo. Principalmente a dimensão afetiva. No sentido do resgate de mim. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

*[...] como escrevi no meu memorial, não comecei a mudar enquanto professora, não foi aqui no PIE, mas foi quando eu fui aluna, fui aluna na década de setenta e oitenta, onde meus professores se baseavam naquelas aulas expositivas. E agora, fazendo a memória educativa, foi que me reporte, poxa, eu tenho muito disso. Eu não sabia que tinha. Mas fui ver que sou muito de tentar explicar mil vezes a mesma coisa para os meninos. E eles já falaram assim para mim, chega; professora, tia, eu já entendi, você tem mania de falar demais, e repete mil vezes a mesma coisa que a gente já entendeu. E agora, com esse estudo aqui, eu vi que é porque estou refletindo as atitudes dos meus professores, que na década de setenta, oitenta, quando estudei, eles eram assim, de chegar e tal, tal, tal, falar, falar do assunto. E a gente admirava, poxa, como ele sabe [...] (Narrativa oral, 26/11/2005)*

*Eu passei por um estresse, um cansaço que vem sendo acumulado, mesmo sobre a maneira que fui criada, que transformou muito minha vida. Estava fazendo memória educativa. E no final, mesmo com o papel que vocês mandaram a gente seguir, eu com o papel ali, mas primeiro eu me desabafo. E aí fui acrescentando. Então, comecei meu relato, minha memória educativa com um desabafo, e o que vinha passando porque isso... Para mim foi até uma terapia. Aí contei o que vinha passando no colégio, o que passei em relação a colegas de trabalho mesmo, a visão, a questão do olhar que a gente tem que administrar. Eu aprendi muito no PIE, temos que ter cuidado na relação com o olhar, e sempre tive esse cuidado com meus alunos, por ter passado isso com minha família. (Prof<sup>a</sup>. Márcia N., narrativa oral, 26/11/2005)*

Para Josso (2004), o trabalho com histórias de vida passa pela definição dessa abordagem como metodologia de pesquisa-formação, pela qual a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação, pois *formar é sempre um formar-se*. A esse respeito, esclarece que as narrativas escritas oferecem a oportunidade de trabalhar a questão sobre as experiências fundadoras, as quais são constituídas, em grande parte, pela narração de micro-situações que se pressupõe não estarem lá por acaso.

O entrelaçamento dos elos temporais também pode ser evidenciado nas produções por que a memória educativa é um processo de construção e reconstrução permanentes.

*Mas o que eu vi hoje, analisando depois? Que eu também gostava de dar aulas expositivas, e que às vezes meus alunos se enchiam disso [...]. Mas aí eu vi, poxa, hoje, depois do Pie, porque o Pie nos mostrou outras formas. Hoje a gente escuta mais o aluno [...] e consigo ajudar mais meus alunos, para que eu não exploda tanto, porque sei que não posso explodir. (Profª. Francisca, narrativa oral, 26/11/2005)*

*Ao iniciar a viagem ao passado de minha história, utilizando a memória para rever e compreender minha trajetória no mundo da escola, pude sentir que estava “a caça” de mim mesma, num tempo passado, mas com o olhar atualizado. Muitos fatos guardados e esquecidos começaram a ser recordados, fazendo voltar emoções antigas, mas agora re-significadas, pois com o distanciamento que o tempo me proporciona e com o saberes e experiências atuais é possível entender os fatos ocorridos de modo mais crítico e com maior clareza. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

Algumas produções apontam o sentido de se ver na pele do aluno, o que leva os professores sujeitos da pesquisa a reconstruir sua postura e construir novos conhecimentos em sala de aula. Para Josso (2004) a formação descreve processos que afetam nossa identidade e subjetividade, indicando um possível caminho de elaboração e integração do saber-fazer e dos conhecimentos, cujo domínio pode se tornar um eficaz suporte de transformação.

*Eu, a protagonista de uma exclusão social. Foi doído, mas depois de refletir, vejo que também sou vítima desse sistema e ao me colocar nos lugar dos meus alunos e buscar na memória a minha história escolar. (Profª. Adriane)*

A escrita da memória possibilitou a reflexão sobre as possíveis marcas que sua atuação docente poderá deixar na história educativa de seus alunos.

*Esse memorial despertou em mim o desejo de conhecer as lembranças dos meus alunos, ser avaliada por eles, queria saber como eu serei lembrada ou apenas se eu serei lembrada. O que irá ficar? Meu nome? Meu olhar? Minha fala? Que leitura eles farão de mim? São perguntas que só eles e o tempo poderão me responder. (Profª. Janete)*

De outro modo, permitiu a consideração das singularidades dos alunos, por vezes, pouco reconhecidas na dimensão relacional da prática escolar. Nesse

sentido, respostas de professores parece ressaltar alguns fatores facilitadores da relação professor-aluno:

*Ver o outro, como sujeito, que tem sua identidade, sua trajetória, sua história de vida, sua subjetividade, suas diferenças e seus objetivos. (Prof. Francisco)*

*Interagir com a subjetividade do outro me encanta, é prazeroso entender a individualidade de cada um. (Profª. Claudeni)*

A esse respeito, Mauco (1968) enfatiza, sobremaneira, a importância para a pedagogia se considerar a linguagem simbólica da criança na relação educativa. Essa chega à escola com sua história, seus desejos, suas inquietações e insatisfações, ou, em outras palavras, com sua expressão simbólica própria. A articulação com essa linguagem, que exprime os sentimentos relacionais do aluno, suas ligações com o meio e o modo como refere o real a si, permite ao professor uma compreensão mais profunda do sujeito aluno.

Um outro recurso que parece ter sido utilizado no processo de escrita, como uma escavação simbólica, é o processo de escuta do outro.

*Ontem eu digitei esse trabalho com a ajuda do meu irmão, e nós revivemos a nossa história, porque ele estudava comigo. Ele é um ano mais velho, e a gente estudava na mesma escola. Tivemos os mesmos professores. [...] ele começou a lembrar, poxa, eu adorava a professora de história, que foi a minha professora, e que foi ela que me levou à vida de professora, porque me indicou para ser professora numa escola que ela trabalhava. E ela passou a ser minha coordenadora. Então, ela marcou muito na minha vida. (Narrativa oral, 26/11/2005)*

O *quando* é sempre uma temporalidade e na sua expressão indica uma divisão, um recorte entre o interno e o externo; entre o vivido e o revivido. E também sobre todas as suas outras possibilidades, como a fala que revela o que o sujeito não diz. É o que os escritos parecem expressar:

*Quando faz memória, parece que divide, o monstro sai, fica menos monstro, fica mais domável. Saiu de mim, agora, daqui, posso lidar de outra maneira. É isso que ela fala do desabafo, da necessidade de falar, de colocar. É esse movimento mesmo, quando a gente divide, parece que sai. (Profª. Francisca, narrativa oral, 26/11/2005)*

Na narrativa da Profª. Janete, o esquecimento como recurso recalcante, a repetição como forma de rememorar:

*Ao ser solicitado esse trabalho, pensei em reviver grandes momentos da minha vida escolar, mas lembro-me de detalhes pequenos, que marcaram mais que pessoas e fatos que deveriam se importantes pra mim. Algo que chama a minha atenção é o medo que eu tinha de não aprender escrever meu nome e de não ter cadeira para eu sentar na sala de aula. Todo início de ano, eu tinha medo de não ter lugar para mim na sala. Não sei o porquê, mas isso me acompanhou por um bom tempo.*

Os efeitos dessa rememoração também apontam para a consideração da escrita como processo de subjetivação, indicando-se, nesse movimento, inicialmente a condição legítima de autoria: autorizar-se a se (des)conhecer; e, posteriormente, a permissão de se (re)fazer sujeito por meio da escrita: escrever para inscrever-se, mais e mais.

## IN-CONCLUSÕES

*[...] re-significar a própria história é restabelecer uma nova relação com o infantil, é permitir a circulação entre tempos estanques. Transformar a relação com as imagens inconscientes obedece a um duplo movimento interpretativo e reconstrutivo.*

*Tanis*

Ao longo dessa pesquisa buscou-se refletir sobre a constituição da subjetividade docente – aspecto essencial para o desvelamento e possibilidades das práticas educativas – subscrevendo-se a importância da dimensão inconsciente e entendendo-se nessa ação reflexiva um deslocamento para o ato de educar. Assim, quando dissemos da impossibilidade da educação, não fazíamos outra menção senão a de que o sentido de educar traz consigo mais do que a promessa pedagógica de ensinar e aprender: há limites que se interpõem no acontecer educativo. Falamos do lugar que compreende a educação cunhada pelo ato de ensi(g)nar, o que nos remete à máxima freudiana de interferência e frustração.

Nesse sentido, a atenção aos processos subjetivos do professor, tomado, particularmente, como sujeito que se constitui em suas relações sociais, aponta a necessidade de um olhar diferenciado a esse profissional, como que inaugurando o sujeito da educação na “pele do sujeito do inconsciente”, ou seja, buscando pensá-lo, também, por seus signos enigmáticos.

A complexidade do objeto de estudo é assumida no momento de finalização da pesquisa como um impeditivo de se construir conclusões. Estas, sempre imersas na impossibilidade da verdade, e, outrossim, presentes como inconclusões de algo que se constrói no campo das possibilidades. Desse modo, o adensamento das análises sobre a enunciação contida nas narrativas dos

professores permite-nos sistematizar alguns aspectos emergentes da pesquisa acerca da subjetividade docente importantes para a compreensão do ato de educar:

### **A relação entre a constituição do sujeito e a subjetividade docente**

- No decorrer do seu processo de constituição o sujeito sofre vicissitudes que se referem à verdade da sua história singular. Assim, o sujeito docente constrói e consolida subjetivamente o seu processo identitário como educador. Encontram-se nesse percurso as marcas simbólicas, positivas ou negativas, como expressão das suas inscrições primordiais, e seus efeitos, os quais lhe conferem uma singularidade.
- O processo de constituição da subjetividade docente pode ser ressignificado a partir do instante em que o professor reconhece que é afetado por aspectos subjetivos (conscientes e inconscientes) como constituintes da sua identidade. Nessa perspectiva insere-se a importância do reconhecimento de fatos e de experiências do percurso subjetivo do professor que marcam a constituição da sua identidade profissional.
- A subjetividade docente constitui uma dimensão que inclui todo o conjunto de marcas simbólicas e de faltas constituintes que forjam sua identidade como educador e que são reveladoras de manifestações e posturas em sala de aula.
- No percurso discente dos professores encontram-se marcas da transmissão de um outro saber, irredutível à ordem epistêmica: o estilo, que possibilita o aparecimento do modo próprio de ser e de estar na profissão.
- O campo do infantil que emerge no processo educativo, pela via transferencial, carrega as marcas da particular história de frustrações e satisfações do sujeito e designa as ações e as escolhas do sujeito docente.

- No processo de constituição da subjetividade docente encontramos marcas de desejos (parciais) satisfeitos, de desejos interrompidos, de frustrações, de desafios. Esse processo implica a consideração de uma temporalidade lógica nesse *vir-a-ser*, pelo qual o *eu pessoal* entrelaça-se ao *eu profissional*, pois a dimensão pessoal está imbricada na atuação docente.
- O percurso identitário dos professores referenda-se, também, nas idealizações, a partir da identificação com modelos desejáveis, ou não, do seu percurso subjetivo.

### **Implicações da subjetividade docente na prática educativa**

- A compreensão dos aspectos subjetivos e sua dimensão inconsciente no processo de constituição da subjetividade docente, possivelmente, pode levar o professor a repensar as relações educativas no cenário educativo.
- Os elementos subjetivos, emocionais, psíquicos, estão sempre presentes no ato de ensinar, embora os docentes muitas vezes não os reconheçam. Assim, justifica-se a inserção desses no processo de formação de professores.
- O professor é um sujeito dividido, da fala e faltante, um sujeito desejante, e, isso comparece na sua atuação docente. O sujeito docente é atravessado pelo sujeito do inconsciente.
- A prática docente mobiliza em nós experiências, vivências: assim, devemos considerar tudo isso para compreender as maneiras como os professores vivenciam e representam o atual trabalho docente, a partir da construção de experiências singulares, as quais podem ser identificadas retomando suas trajetórias pessoais, imersas na cultura, dando-lhes significado.



- Os processos subjetivos e a constituição da identidade docente tomam confluência no campo educativo e incluem a compreensão do cotidiano escolar como espaço de experiências e de representações, de construção histórica, de reflexão dos aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, nos quais nuances de distintas dimensões são reveladas e reveladoras.
- Os múltiplos aspectos a que os sujeitos foram submetidos ao longo do seu percurso subjetivo, bem como na sua trajetória discente, como as atitudes ambivalentes, os (des)investimentos afetivos, a sedução pedagógica e o autoritarismo, dentre outros, configuram o pano de fundo da problemática referente à dimensão relacional da educação: a manifestação dos conteúdos inconscientes constituídos desde a infância - protótipos infantis - e limitadores da prática educativa.
- A profissão docente pode ser significada a partir do processo subjetivo do educador, cujo campo simbólico possa ser a expressão de um ato de amor, de uma filiação simbólica, de uma dívida cultural, dentre outras tantas significações.

### **Possíveis desdobramentos para a formação de professores**

- A educação deve dar conta de atender às exigências enigmáticas do ser: o saber sobre a sexualidade e a morte. A estruturação subjetiva do professor é reveladora dessa exigência, ou seja, em seu percurso discente tal mensagem já o destinava a encontrar a sua condição originária e plena do ser.
- A educação, alheia aos processos inconscientes, atua ideologicamente sobre os processos identificatórios que operam no interior das escolas.

- No âmbito da formação de professores, faz-se imprescindível considerarmos os processos subjetivos, pela via da dimensão pessoal, no âmago da constituição de uma subjetividade docente, para a geração de mudanças qualitativas nas relações educativas.
- A memória educativa, como um exercício de subjetivação, se pensada como estratégia de formação pode se tornar um dispositivo importante para a educação que leva em conta o sujeito, pela possibilidade de (re)constituição subjetiva desse sujeito. Como fonte ilimitada de informações dos processos subjetivos, organiza a reconstrução do conjunto de significações que foram construídas pela trajetória discente.
- A escrita da memória educativa possibilita reflexões acerca das possíveis marcas que a atuação docente poderá deixar na história educativa dos alunos, reconhecidos, igualmente, na posição de sujeitos.
- A memória educativa deve representar para o processo de formação de professores o lugar que propicia o restabelecimento da escuta do sujeito, que enuncia, que recalca e deseja.
- A premência da escuta e da fala nos processos de formação de professores se justifica pela possibilidade da desconstrução das idealizações, pela via do campo simbólico, ou seja, da linguagem, uma vez que toda fala produz efeitos acerca dos quais não temos garantias.
- O relato é constitutivo para a subjetivação. Assim como o Oráculo revela a Édipo a sua verdade e os pais revelam aos filhos a sua infância primeira, nós, professores, também nos constituímos a partir do campo do Outro, como marca da incontornável dependência do sujeito.

- Uma formação que leva em conta a constituição do sujeito deverá considerar a dimensão pessoal do professor, do ser professor; todas as suas características pessoais, sua estrutura psíquica, ou seja, todo o conjunto simbólico que o ser traz junto com ele.
- A formação de professores deve ser pensada em relação a esse fator: a formação é sempre formação de estilo, porque é isso que deixamos como professores. Quando o professor transmite, uma marca fica e outra não! Enfim, como uma construção da revelação e não como uma reconstrução permanente, pois que, na subjetivação há eixos estruturantes que não se submetem a permanentes mudanças. Esses eixos, justamente porque estruturais, ficam, permanecem. A formação deve ser pensada de forma a permitir o aparecimento do sujeito, da forma que ele se revela também (seu próprio estilo). Temos que considerar haver um ganho na formação de professores quando essa possibilitar a reconstrução do sujeito que se revela a outro sujeito numa cadeia significativa.

A constituição da subjetividade docente é, possivelmente, a aparição de um sujeito da falta, desejante, em dívida, implicado em uma trama cultural de significações e interdições que pode fornecer-lhe pistas daquilo que lhe foi inoculado no seu percurso de humanização, pelo empoderamento da linguagem e pela impossibilidade radical da educação: isso, diz-se de um sujeito implicado no ato de educar, com ou sem paixão. Somos professores...diante do inevitável que nos constitui!

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um Inventário das Relações entre Educação e Psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M. L. de (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**, tese de doutorado, IP/ UnB. 2001.

ALMEIDA, Sandra Francesca C. de. Psicologia, Psicanálise e Educação: três discursos diferentes? In: BUCHER, R. ; ALMEIDA, S. F. C. de (Orgs.). **Psicologia e Psicanálise: desafios**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994, 2 ed. Revisada.

\_\_\_\_\_. Desejo e Aprendizagem na Criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**, 1998, v. 3, n. 5: p. 84 - 93.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: **A Psicanálise e os Impasses da Educação**. São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas/USP, Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im) possível conexão. In: **Psicanálise, infância, educação**. São Paulo: LEPSI/USP, Anais do III Colóquio LEPSI/USP/IP/FE, 2002.

ALMEIDA, Sandra Francesca C. de ; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith ; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AZEVEDO, Ana Vicentini. **Mito e Psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: L. A. Reto ; A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes, 1995.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNARDES, Ângela C. **Tratar o impossível: a função da fala na psicanálise.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BERNARDINO, Leda M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, L. M. F. (Org.) **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição.** São Paulo: Escuta, 2006.

BIRMAN, Joel. **Freud & a filosofia.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CARMO, Cláudia M. F. **A constituição da noção de eu na psicanálise freudiana e suas funções.** Brasília: UnB, Dissertação de Mestrado, 1997.

CARVALHO, Jeanne D'Arc. **Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise com a educação.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. IN: CASTRO, A. D. ; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Thomson. 2001.

CELES, Luiz A. M. **A novidade da concepção de sujeito na Psicanálise e sua oposição ao sujeito na psicologia.** Brasília: UnB, Dissertação de Mestrado, 1984.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise Larousse.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CIFALI, M. Psicanálise e escritura da história em Michel de Certeau. . In: MRECH, Leny Magalhães (Org.) **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência.** Rio de Janeiro: Relume dumará, 2001.

CURLEY, Sylvia H. Caldas. **O processo de subjetivação segundo Freud e Lacan.** Brasília: UnB, Dissertação de Mestrado, 1990.

DA POIAN, Carmen. **Os novos caminhos da identificação.** Mimeo, 2002.

ELIA, Luciano. **O Conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

FERREIRA, Tânia. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação,** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Trad.: Maria de Lourdes Sette Câmara; consultoria Mirian Aparecida N. Lima. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

FLORENCE, Jean. As identificações. In: MANNONI, M. et al. **As identificações na clínica e na teoria psicanalítica.** Organização, tradução e prefácio: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FONTANA, Roseli A Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREUD, Sigmund. (1891). **Sobre as afasias**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. I, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1893-1895). **Estudos sobre a histeria**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1895). **Projeto para uma psicologia científica**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. I, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1896). **Carta 52 (à Fliess)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1899). **Lembranças encobridoras**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1900). **A interpretação dos sonhos**. Trad.: Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001. (Edição comemorativa - 100 anos).

\_\_\_\_\_. (1911). **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1912-3). **Totem e tabu**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1914a). **Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1914b). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. (1915/2004). Pulsões e destinos da pulsão. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Coordenação geral da tradução Luiz Alberto Hanns, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. (1917). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1918[1914]). **História de uma neurose infantil**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1919). **O estranho**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1920). **Além do princípio de prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1921). **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1923a). **Dois verbetes de enciclopédia**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. (1923b). **O Ego e o Id**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. (1924). **A dissolução do complexo de Édipo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1925[1924]). **Uma nota sobre 'o bloco mágico'**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1925). **Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1933[1932]). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, M. M. A. et al. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991, v.2.

\_\_\_\_\_. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001, 18 ed.

\_\_\_\_\_. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004, 6 ed., v.1.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HYPÓLITO, A. M. Algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

JORGE, Marco A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**: as bases conceituais. v. 1; Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

JORGE, Marco A. C. ; FERREIRA, N. P. **Freud, criador da psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar , 2002.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Trad.: Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **As faces da memória**. Coleção Seminários 2. São Paulo: Unicamp, 1987.

\_\_\_\_\_. Práticas interdisciplinares de pesquisa. In: SERBINO, R. V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

KUHN, T. **A estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 2002.



\_\_\_\_\_. Educação, Religião e Cientificismo. In: **Revista Educação: Freud pensa a educação**, nº 1, São Paulo: Segmento, 2006.

LAPLANCHE, Jean ; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

LOPES, Eliane M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: PEREIRA, E. M. de A. et al (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MAMEDE NEVES, M. A. C. A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Colab.: Simone Benhaïm, Robert Lefort e um grupo de estudantes. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIOTTO, Rosa M. M. ; MEDEIROS, M. S. O tempo da constituição. In: BERNARDINO, L. M. F (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

MAUCO, Georges. **Psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Moraes, 1968.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENESES, Adélia Bezerra de. Memória: matéria de mimese. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **As faces da memória**. Coleção Seminários 2. São Paulo: Unicamp, 1987.

MEZAN, Renato. A transferência em Freud: apontamentos para um debate. In ABRAÃO, Slavutsky (Org.). **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991.

\_\_\_\_\_. **A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MICHAUD, Ginette. À guisa de abertura. In: MANNONI, M. et al. **As identificações na clínica e na teoria psicanalítica**. Organização, tradução e prefácio: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

MILLAN, M. P. B. **Tempo e subjetividade no mundo contemporâneo: ressonâncias na clínica psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Elisabeth Aparecida. **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, (Tese de Doutorado).

MORGADO, Maria Aparecida. **Da Sedução na Relação Pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência como consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortês; Brasília: Unesco, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRION, 1999.

NÓVOA, Antônio. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de ; ASSIS, M. B. A. C. de. A Psicologia do educador - a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, M. L. de (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. **Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

PENOT, Bernard. **A paixão do sujeito freudiano: entre pulsionalidade e significância**. Trad.: Sandra R. F. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

PLASTINO, Carlos A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: SOMMERMAN et al (Orgs.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REZENDE, A. M. & GERBER, I. **A Psicanálise “Atual” na Interface das “Novas Ciências”**. São Paulo: Via Lettera, 2001.

RODRIGUES, Maria Alexandra M. **Subjetivação da Escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. Tese de doutorado, IP/UnB. 2003.

RONDAS, M. A. **Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

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

SILVA, Maria Cecília P. da. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SOMMERMAN et al (Orgs.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002.

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - **Curso de pedagogia para Professores em Exercício na Educação Básica e Fundamental: Início de Escolarização**. PIE. Construção da fundamentação Teórico - Metodológica. Brasília: UnB/FE/PIE, Módulo VI, v. 3, 2003.

VILLANI, A. Psicanálise e educação: tarefas intrigantes? **Estilos da Clínica**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP – IP, 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a *Constituição da Subjetividade Docente: da dimensão inconsciente às implicações no cenário educativo*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

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

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

Brasília,            de            de 2005.



## APÊNDICE B

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

Curso de Extensão:

### *Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico*

#### CRONOGRAMA

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



## APÊNDICE C

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

Curso de Extensão:

### ***Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico***

Instrumento: **Questionário**

Prezado/a professor/a,

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

Nome: \_\_\_\_\_

Licenciatura \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Outras formações (graduação, pós-graduação, outras): \_\_\_\_\_

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

Tipo de escola: ( ) pública ( ) particular

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

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

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

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. O que o levou a ser professor/a?

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

4. Como você resolve os impasses de sua profissão?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Descreva o que você entende por:

Educação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desenvolvimento humano: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aprendizagem: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D

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

Curso de Extensão:

***Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico***

Instrumento: **Diário de bordo**

Prezado/a professor/a,

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

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

## APÊNDICE E

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

Curso de Extensão:

### ***Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico***

Instrumento: **Elaboração da Memória Educativa**

Prezado/a professor/a,

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

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

Percurso possível:

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

- retome seu processo de escolarização, pontuando:

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

- presentifique sua análise, observando:

- como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;

- dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula.
- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do/a professor/a e do/a aluno/a a partir das minhas experiências escolares anteriores?
- 

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

Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade.

## APÊNDICE F

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

Curso de Extensão:

### ***Memória Educativa e Subjetividade docente: do imaginário ao simbólico***

Instrumento: **Análise Crítica de Filme**

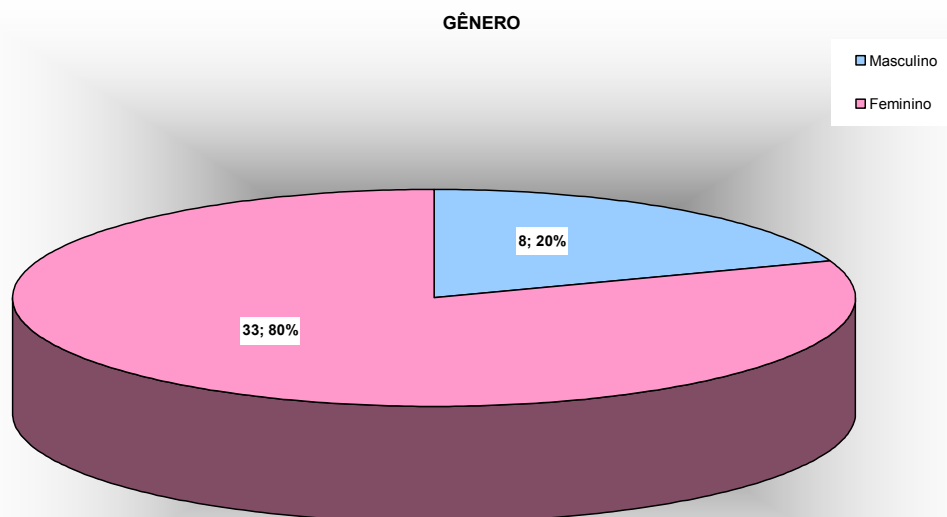
#### ORIENTAÇÕES GERAIS:

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

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

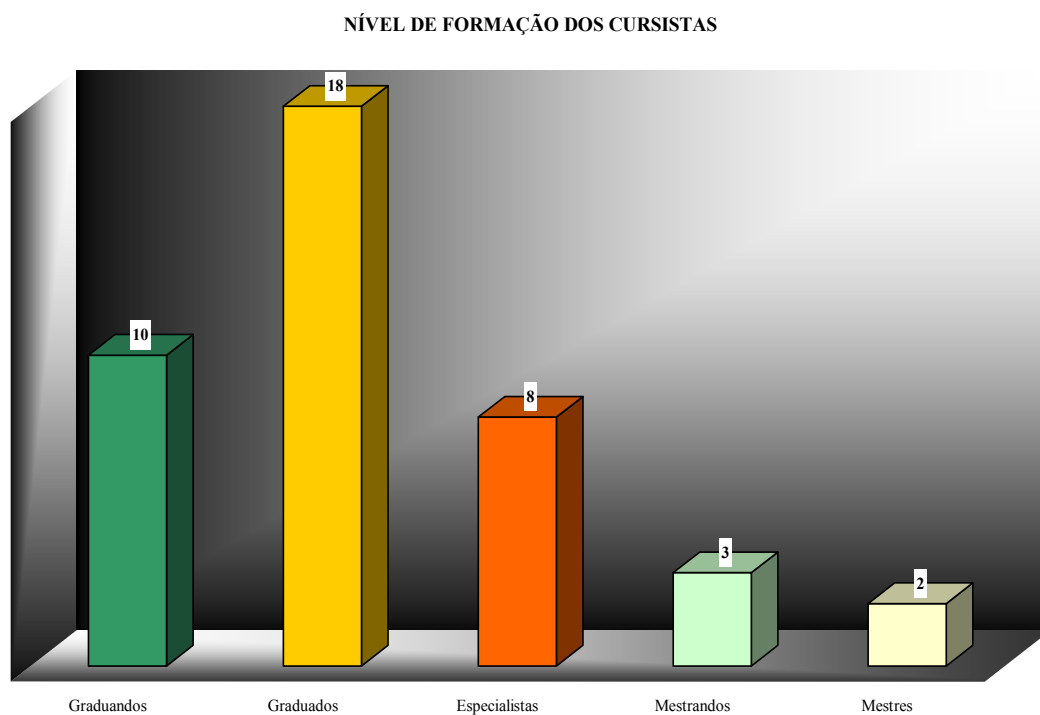
## APÊNDICE G

Gráfico 1 – Gênero



## APÊNDICE H

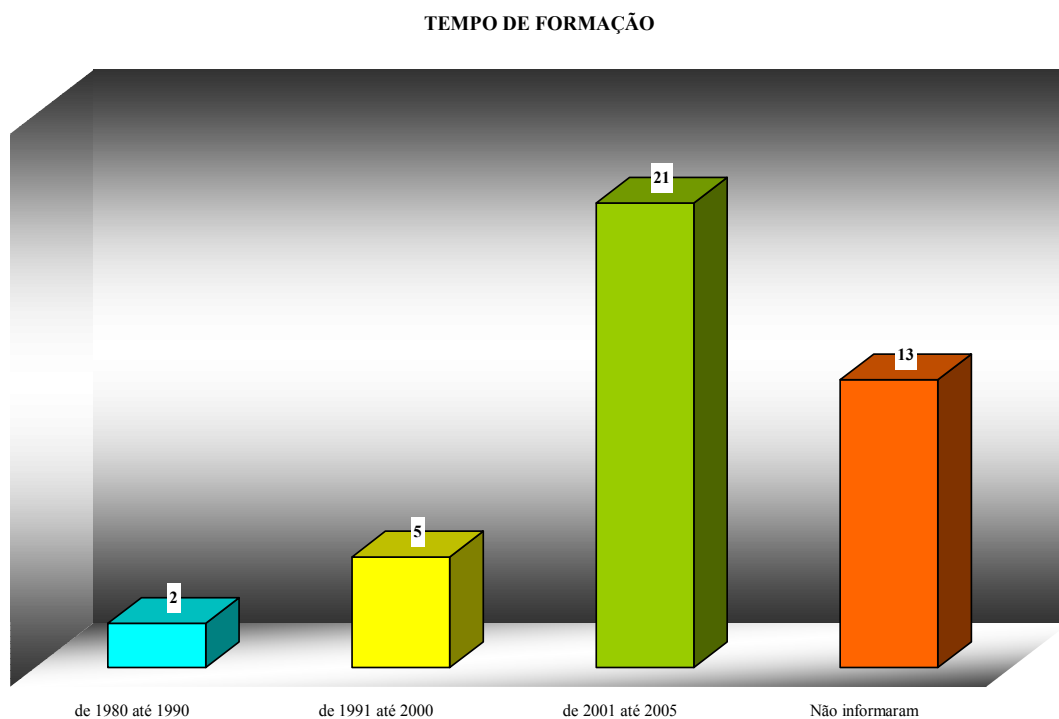
Gráfico 2 – Nível de formação





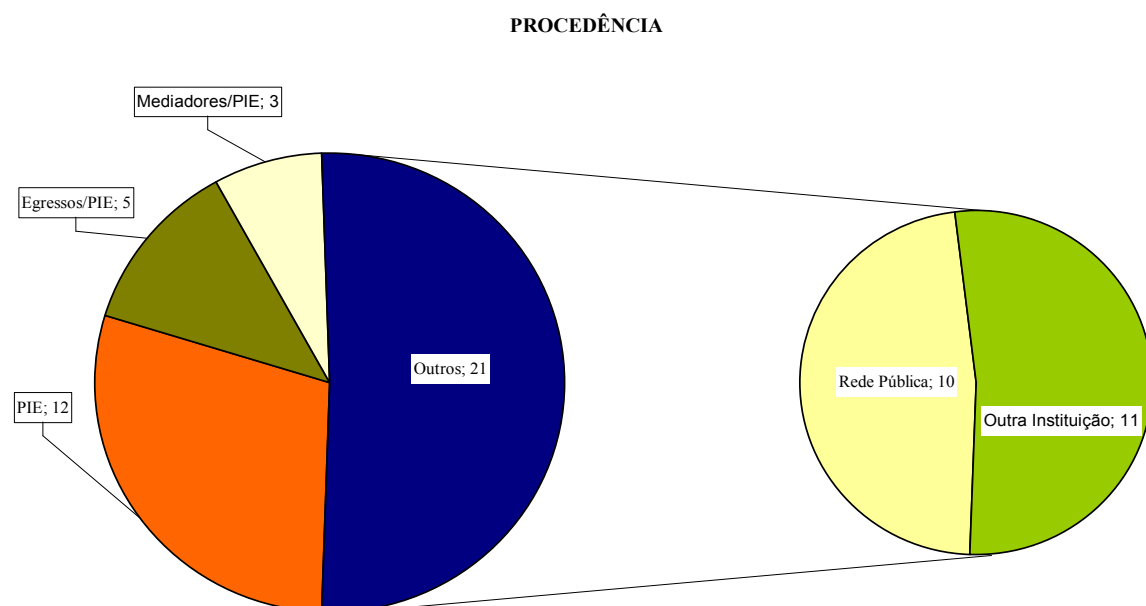
## APÊNDICE I

### Gráfico 3 – Tempo de formação



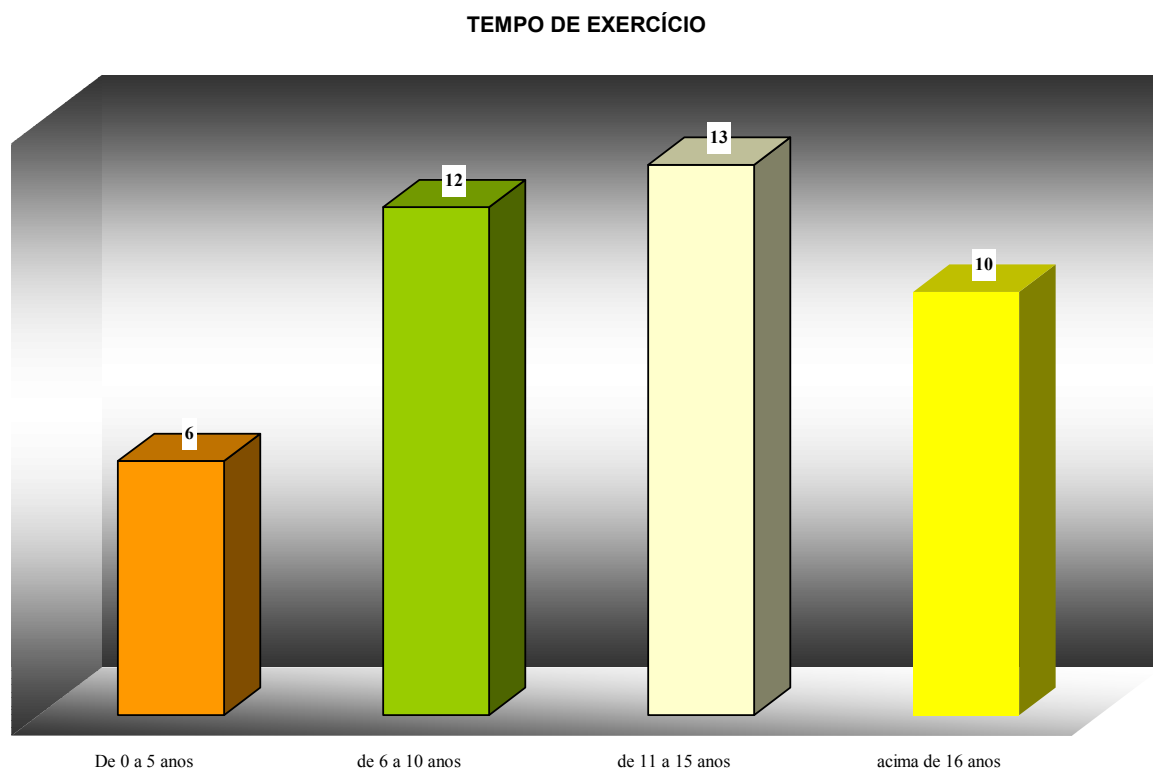
## APÊNDICE J

### Gráfico 4 – Procedência



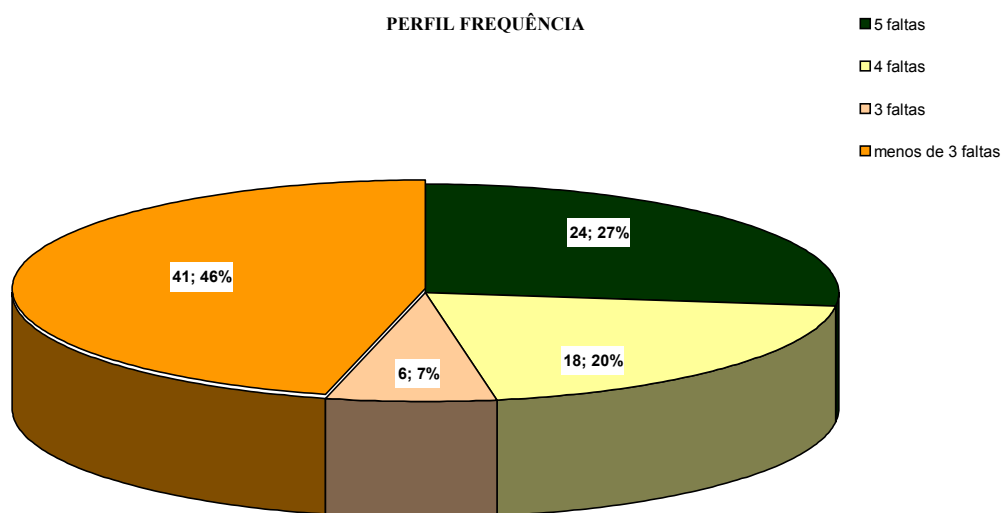
## APÊNDICE L

### Gráfico 5 – Tempo de exercício



## APÊNDICE M

### Gráfico 6 – Perfil de frequência



## APÊNDICE N

### Gráfico 7 – Instrumentos recebidos

