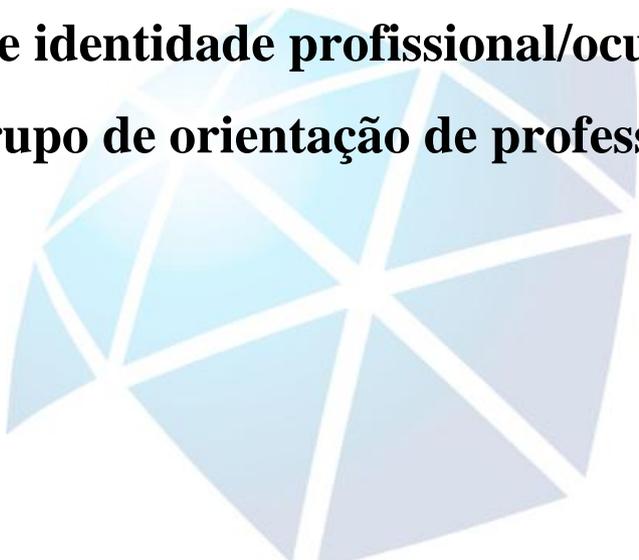


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

**FERNANDO CRESPOLINI DOS SANTOS**

**Marcas de identidade profissional/ocupacional em  
um grupo de orientação de professores**



ARARAQUARA – SP

2011

FERNANDO CRESPOLINI DOS SANTOS

Marcas de identidade profissional/ocupacional em um  
grupo de orientação de professores

Exemplar para defesa da dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lúcia de Oliveira**

ARARAQUARA – SP

2011

Santos, Fernando Crespolini dos

Marcas de identidade profissional/ocupacional em um grupo de  
orientação de professores / Fernando Crespolini dos Santos. – 2012  
191 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual  
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Lúcia de Oliveira

1. Educação. 2. Psicanálise. Título.

# Marcas de identidade profissional/ocupacional em um grupo de orientação de professores

Data de Aprovação: 30/11/2011

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Oliveira.**

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

---

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

**Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP**

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

---

**Membro Suplente: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.**

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

---

**Membro Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Sommerhalder.**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais, que me proporcionaram uma vida confortável, repleta de aprendizagem, realizações e formação pessoal e acadêmica... sem eles nada teria sido possível. Aos meus irmãos, que são as melhores heranças que um dia meus pais me deixarão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e pela minha família.

Aos meus pais, João Pedro e Luzia, pelo amor incondicional, pelo cuidado, apoio e carinho, pela amizade e compreensão, pela coragem, perseverança, sinceridade, determinação e honestidade, por terem conseguido que seus filhos se tornassem verdadeiros irmãos, por estarem sempre presentes em todos os momentos e terem nos ensinado a enfrentar a vida sem jamais desistir dos nossos projetos de vida e por nos amparar e acolher nos nossos momentos de fraqueza, fragilidade e insegurança.

Aos meus irmãos, Fausto e Mariane, pelo amor, amizade e companheirismo, por estarem juntos nas nossas melhores aventuras, travessuras e travessias da vida. Sem vocês a minha vida não teria sido tão bela e grandiosa.

Aos meus sobrinhos Julia e Pedro, por me fazerem sentir tão especial e querido.

À minha avó Lydia, por me ter concedido o lugar de preferido (“o meu querido”), por ter cuidado tão bem de nós nos momentos em que a nossa mãe não podia estar presente. Por ser a nossa “segunda mãe”.

Aos meus melhores e especiais amigos, Felipe Tedde, Gi Maglio, Lu Aiello, Irene de Lorenzo e Carol e Luiza Marcantonio, pela amizade constituída e alicerçada durante todos esses anos, por suportarem a minha ausência mesmo eu estando presente, por todos os momentos maravilhosos vivenciados.

À Maria Lúcia de Oliveira – a querida Lucinha, como é conhecida por todos, grande pessoa, orientadora, professora e psicóloga – pela competência profissional, pelo acolhimento, amparo, solidariedade e amizade, por ter me ajudado de todas as maneiras a cumprir minha travessia durante o mestrado, por estar junto neste momento repleto de aprendizado e formação acadêmica/pessoal.

À Wania, Regina, Denise e Fábio do Grupo Imagine, por terem me mostrado com “bons olhos” a Educação.

À Luzia, Elaine, Maria de Fátima e Sandra, que de colegas de curso se tornaram amigas especiais com quem pude repartir e compartilhar todos os momentos vivenciados no mestrado.

Ao Beto, pelas cuidadosas e excessivas correções e revisões, por ter me ajudado a cuidar do meu trabalho e pela amizade constituída neste período de grande importância para mim.

À equipe do CREAS Girassóis – a gestora Maria José, a gerente Elizabeth, a coordenadora executiva Regina, o Secretário Porsani, o prefeito municipal Marcelo Barbieri – pela concessão dos meus horários de dispensa do trabalho para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Ao Henrique Soares Silvestre, pelo projeto inicial para a primeira disciplina enquanto aluno especial, pelo grande incentivo e por todos os bons e melhores momentos.

À Selma Benzoni, pela orientação e disponibilidade em me ajudar a construir o projeto para a entrada no mestrado.

À Dirigente de Ensino Maria José, a PCOP Sandra Dourado, por ter acolhido nosso projeto de pesquisa e ter autorizado a sua execução, facilitando e orientando o contato com as escolas, equipe gestora e professores.

À equipe gestora da escola que nos concedeu um espaço primoroso para a realização do nosso projeto e aos professores que participaram da nossa pesquisa, por todos os momentos de aprendizado.

Aos professores Tamoio, Sérgio Kodato, Fernando Alves e Aline Sommerhalder, pelas honrosas contribuições despendidas em meus exames de qualificação e defesa.

A todos os pais, que, como os meus, cumpriram da melhor maneira a sua função.

Obrigado!

## RESUMO

No contexto no qual se realiza a docência, vislumbra-se um conjunto de novas demandas que pressionam os educadores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades. Trata-se de uma pesquisa, realizada em escola pública, que busca identificar marcas e expressões da identidade do professor do ensino fundamental em um grupo de orientação, considerado espaço de expressão da identidade profissional/ocupacional. O recurso metodológico utilizado no grupo com 23 professores teve por inspiração a entrevista psicológica fundamentada em Bleger (1995), com aproximação da escuta psicanalítica baseada na extensão da clínica proposta por Herrmann (2003) e na concepção de orientação de Bohoslavsky (1995). O grupo de orientação foi formado pelos professores que se dispuseram a participar, sendo que foram realizadas dez entrevistas psicológicas, de frequência semanal e com duração média de uma hora cada. A temática central de discussão foi sobre a prática pedagógica, focando-se, a partir das narrativas, as marcas e as expressões da identidade profissional/ocupacional de cada professor e levando-se em consideração algumas questões norteadoras (roteiro de entrevista) para futura análise dos dados, ou melhor, das narrativas. Constatou-se, através dos dados coletados, que o que marca e expressa a identidade profissional dos professores são sentimentos, sensações e emoções com caráter negativo; a orfandade psíquica e profissional identificada advém do fato de os educadores não intermediarem um esclarecimento pessoal adequado, o que interfere negativamente na obtenção de uma identidade ocupacional/profissional. Portanto, o desafio principal posto em discussão refere-se, fundamentalmente, ao manejo de dispositivos de formação que levem em conta os limites e as possibilidades de ação/atuação de uma profissão cujo exercício faz solicitação constante à subjetividade do professor.

**Palavras-chave:** psicanálise; educação; identidade; educador.

## **ABSTRACT**

In the context in which teaching takes place, we glimpse a new set of demands that pressures educators to redefine their roles, tasks and identities. This research, which took place in public school, seeks to identify marks and expressions of the identity of the elementary school teacher in an orientation group, regarded as a place for the expression of the professional/occupational identity. The methodological approach applied with the group with 23 teachers is inspired by the psychological interview based on Bleger (1995), by the psychoanalytical listening based on the extension of the clinic proposed by Herrmann (2003), and by Bohoslavsky's (1995) conception of orientation. The orientation group was composed by teachers who were willing to participate and ten psychological interviews were conducted weekly with an average duration of one hour each. The central theme is the teaching practice, with focus (guided by the narrations) on each teacher's marks and expressions of professional/occupational identity and taking into consideration some guiding questions (interview schedule) for further analysis of the data (the narrations). By analyzing the collected data we verify that the professional identity of the teachers is marked and expressed by negative feelings and emotions; the identified psychic and professional orphanhood comes from the fact that the teachers don't intermediate a proper personal enlightenment, which negatively interferes in the acquisition of a professional/occupational identity. Therefore, the main challenge put into discussion refers primarily to the management of development devices that take into account the limits and possibilities of the action/practice of a profession whose practice makes permanent appeal to the subjectivity of the teacher.

**Keywords:** psychoanalysis; education; identity; educator.

# SUMÁRIO

1 A justificativa do interesse e apresentação do tema.....	11
2 Pesquisa bibliográfica sobre o tema identidade profissional docente e justificativa.....	17
3 Psicanálise: fundamentação teórica e metodológica.....	34
3.1 A Psicanálise no Brasil.....	35
3.2 A Psicanálise: o método de investigação da psique criado por Freud.....	37
3.3 A concepção do desejo na Psicanálise.....	43
3.4 Introdução da teoria do aparelho psíquico.....	47
3.5 Identidade.....	54
3.6 A identidade profissional/ocupacional.....	61
3.7 A Psicanálise e o grupo.....	77
3.8 Conceito de Orientação.....	87
4 Objetivos.....	88
5 Percurso metodológico da pesquisa.....	88
5.1 Método e instrumento de pesquisa.....	88
5.2 Procedimentos .....	92
5.2.1 Ações para implantação da pesquisa.....	92
5.2.2 Sujeitos e materiais.....	94
5.3 Coleta de dados.....	95
5.3.1 Análise individual das entrevistas com os professores (perfil de cada professor).....	95
5.3.2 Discussão das entrevistas com os professores em grupo.....	127
6 Conclusão e Considerações finais.....	151
7 Referências bibliográficas.....	154
8 Apêndice.....	159
9 Anexos.....	196

## 1 A justificativa do interesse e apresentação do tema

Esta pesquisa tem como objetivo central identificar marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional de professores em um grupo de orientação, o que poderá inspirar a reflexão de propostas de formação docente em vários níveis.

A motivação para este trabalho nasce da experiência profissional realizada com educadores: assistentes técnicos pedagógicos, professores, coordenadores e diretores de escola. O interesse pela área da Educação começou a tomar consistência quando, em março de 2004, tivemos a oportunidade de (1) integrar a Equipe Multidisciplinar de Apoio Especializado (EMAE) – serviço de voluntariado na Oficina Pedagógica – Diretoria de Ensino – Região de Araraquara/SP, e partindo também do (2) trabalho clínico que vem sendo realizado em consultório<sup>1</sup>, onde foi constatado, com os atendimentos, como a identidade das crianças está sendo reduzida a imagens, símbolos e conceitos; o professor, ao conceituar um aluno como hiperativo, silábico, problema, dentre outros, acredita que tal classificação estaria compreendendo o aluno, quando na verdade ele fica sem conhecer quem realmente é o aluno e, misturando-se com os mecanismos identificatórios e transferenciais, retém apenas uma imagem dele e uma do aluno. Assim como não se sabe quem é o aluno, não se tem claro também quem é o professor que trabalha com o aluno, por isso o questionamento: quem são o professor e o aluno?

A EMAE foi formada por um psicólogo, psicopedagogos, uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta e pedagogos, sendo coordenada pelo Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Especial, que, sob orientação do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), teve a iniciativa de criar um Projeto Inclusão, que abrange: (1) cursos de capacitação, (2) Orientações Técnicas Pedagógicas, (3) palestras sobre temas diversos (como o cotidiano escolar, práticas pedagógicas, dentre outros), (4) grupo de estudos com os professores especialistas em deficiência mental, auditiva e visual, (5) estudo de casos com os professores dos alunos atendidos pela equipe e (6) atendimento individual e em grupo com os alunos e pais.

Essas atividades, no início do projeto, eram realizadas apenas na Oficina Pedagógica. Com a efetivação desse trabalho em equipe houve a necessidade de estendê-lo para as

---

<sup>1</sup> Atendimento psicopedagógico, psicoterapia de crianças, adolescentes e adultos.

escolas, oferecendo para cada uma um modo de intervenção específico adequado às suas demandas e necessidades.

Diante desse trabalho de formação de educadores e das atividades relatadas anteriormente, pudemos contribuir em vários aspectos, tendo como propostas auxiliares à nossa atuação: considerar as relações que ocorrem em sala de aula enquanto propiciadoras de aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos; ressignificar os olhares, propiciando espaços para mudanças no contexto escolar; pensar em propostas educativas que produzam novos significados ao ato de educar; trabalhar a superação de frustração, aprendendo a lidar melhor com suas dificuldades profissionais e com os afetos a elas implícitos; ressaltar o efeito da alegria e do prazer na atividade educativa; buscar a construção de autonomia, tanto nas relações como no processo de pensamento; trabalhar vínculos afetivos, ampliando as relações sociais e profissionais; favorecer o espírito de companheirismo, interação, cooperação, solidariedade e trabalho coletivo no grupo e enquanto equipe; oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de reconstrução dos saberes docente, incentivando inovações pedagógicas e discutir e refletir sobre motivação e mudanças significativas no processo.

Nessa experiência junto a educadores, aos poucos foram surgindo inquietações e indagações a respeito do que se repetia constantemente no cotidiano escolar, mais especificamente em forma de discurso/narrativa no processamento de cada Orientação Técnica Pedagógica e nos cursos de Capacitação.

Podemos afirmar que, diante das propostas promissoras desenvolvidas por meio do Projeto Inclusão e dos resultados obtidos, foi muito positivo apresentar um tema subsidiado por objetivos e, conseqüentemente, conduzir os educadores a reflexões, informações e conhecimentos sobre a prática, o contexto pedagógico e suas vicissitudes.

No entanto, um dos aspectos que mais chamava a nossa atenção, nessa época, na Oficina Pedagógica, era que, embora todos comparecessem nos trabalhos realizados, nem todos os educadores realmente se interessavam pela proposta tirando dúvidas, participando nos processamentos, pensando em mudanças e se implicando no processo.

Uma parte dos professores buscava soluções, reclamava e esperava uma proposta milagrosa sem que, para tanto, tivesse que demandar esforços. Embora alguns participantes não se envolvessem integralmente, por motivos variados, o trabalho foi avaliado pelo grupo como sendo muito enriquecedor.

Nos grupos de estudo, observamos que as especialistas ficavam absorvidas pelas queixas da demanda de trabalho, atuando de modo dissociado das propostas discutidas; precisamos intensificar o trabalho realizado com elas, para que pudessem incorporar suas funções condizentes com os objetivos. No início, as especialistas eram muito resistentes e, quando progrediam e obtinham sucesso na prática pedagógica, não diziam ser a evolução alcançada uma conquista delas, mas uma conquista da/pela equipe.

Em várias ocasiões tínhamos a impressão de que, para os educadores, era muito cansativo atuar na educação, independente da função exercida.

As mudanças que esperávamos acontecer demandavam outro tipo de intervenção além daquela proposta. Tivemos a percepção de que o trabalho realizado com os educadores se aproximava mais do tecnicismo em um primeiro momento do Projeto Inclusão, quando éramos convidados a subsidiá-los com teorias sobre dificuldade, transtorno ou problemas de aprendizagem e outras tantas teorias que se mostravam relevantes para embasar o contexto de trabalho deles.

O que discutíamos nos encontros surtia poucos resultados até então, pois o conhecimento transmitido tinha pouca efetivação na prática docente. Éramos surpreendidos com professores que desejavam a Psicologia nos cursos de Capacitação ou nas Orientações Técnicas, próxima da prática diária de trabalho, isto é, dentro da própria instituição de ensino. Para embasar as ações do professor, explicando os problemas da escola, dos alunos, por meio de um pensamento diagnóstico, fornecendo um receituário de como lidar com as situações adversas que escapam ao seu controle.

A aproximação com a Psicologia desejada pelos professores, no entanto, não se realizava efetivamente, pois eles tiveram em sua formação uma Psicologia descrita como um aglomerado de autores e teorias que se repetem de forma superficial e imprecisa, o que denota falta de vínculo entre os conteúdos aprendidos e a prática pedagógica, ou seja, havia uma falta de aplicabilidade do conhecimento psicológico.

A expectativa dos professores era a de que eles teriam seus problemas solucionados se possuíssem conhecimento sobre desenvolvimento infantil ou sobre como controlar o processo cognitivo e tivessem a oportunidade de trabalhar com os alunos, de maneira isolada ou em pequenos grupos. Diante de tais desejos, se deparavam com dificuldade de aplicar e transportar os conhecimentos aprendidos nos cursos de Capacitação para a realidade escolar, considerando-os teóricos e abstratos.

Em um segundo momento do referido projeto, começamos a rever nosso método informativo e passamos a desenvolver um método de trabalho que levava os educadores a se implicarem um pouco mais no exercício de sua função, mas sem descuidar da transmissão de teorias. A partir dessa revisão e planejamento do projeto, percebemos maiores implicações e mudanças na maioria dos educadores.

Nesse momento, ao pensar sobre de identificação do professor com sua profissão, indagamos também sobre nossa identidade profissional constituída e alicerçada até o momento.

Como visto, o trabalho realizado na Oficina Pedagógica foi respaldado por intervenções diretivas e reflexivas de acordo com os objetivos explicitados; esses objetivos, por sua vez, ancoraram-se em ações direcionadas por meio dos planos de trabalhos planejados na resolução de problemas no sistema educacional.

Vimos a necessidade de uma Psicologia que garanta, nos processos formativos, um trabalho que leve os educadores a ter consciência, que coloque sob questionamento as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, para que, dessa forma, os professores se impliquem no ensino dos seus alunos e abandonem uma fórmula prescritiva ilusória do que é ensinar, produzindo o desvelamento das relações de poder, alterando seu foco da criança, seu desenvolvimento para a escola como instituição e bem como para sua identidade profissional/ocupacional.

Nesse contexto, acompanhamos como está cada vez mais difícil para as crianças suportarem a escola bem como está cada vez mais difícil para o professor suportar entrar na sala de aula e realizar seu trabalho com satisfação. Notamos que tanto o desejo de aprender quanto o de ensinar esvaziou-se de sentido e significado. Nesse contexto, para que o professor possa escutar o aluno, compreender o sentido e o significado de sua aprendizagem, sem uma escuta prévia e sem se colocar em uma posição de defesa, é preciso que ele possa ser escutado em toda sua singularidade, já que o professor deve ser aquele que deseja aprender e ensinar.

A partir do questionamento até aqui relatado se efetivou o desejo de pesquisar utilizando, para tanto, o conhecimento produzido como proposta na busca de elementos para responder algumas questões de pesquisa:

1 – Qual a relação entre mal-estar, enquanto sintoma, e a identidade profissional/ocupacional?

2 – Um trabalho de orientação com grupo de professores inspirado na psicanálise poderá se constituir em um recurso importante para se conhecer as marcas da identidade profissional/ocupacional?

Para que isso seja possível, precisamos rever a nossa própria forma de transmissão dos saberes psicológicos, ultrapassando o pragmatismo e o tecnicismo, para poder alcançar a singularidade do educador, para que, assim, ele possa atingir o seu desejo e reconhecer a sua identidade.

Historicamente, a importância da Psicologia no contexto escolar, junto aos alunos, às suas famílias e aos professores, vem sendo desenvolvida em atividades pautadas na individualidade do aluno e na queixa do professor sobre a falta de condições de trabalho e das deficiências e dificuldades de aprendizagem das crianças. Dessa forma, as relações sociais existentes na escola não são consideradas como constituintes dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Há a necessidade da mudança do foco da atuação do psicólogo escolar, para essa atuação não ser restrita à orientação psicológica sobre as crianças e envolver os aspectos da relação entre a equipe gestora e os educadores com a execução do seu ofício/ocupação, contemplando os conflitos, as insatisfações e contradições inerentes às práticas educacionais.

Quando se faz uso dos operadores da Psicanálise na prática educativa, conhecendo o movimento subjetivo, implícito na ação de ensinar e aprender, o educador, inspirado por tais operadores, propõe-se a escutar a subjetividade – a sua, a do aluno e a dos colegas – incluindo-as no trabalho a ser realizado por ele.

Uma vantagem do referencial psicanalítico para refletir sobre essas práticas educacionais seria a de desvelar as experiências conflitivas, pois os conflitos são disparadores de angústias que podem se opor às mudanças necessárias, mesmo que conscientemente desejáveis.

Assim, o desejo é manifestação da singularidade e, por meio dele, é possível transformar e construir novas possibilidades de relações, atravessar fronteiras e barreiras impostas pela cultura, pela sociedade, pela instituição e por mecanismos psíquicos.

Além disso, gostaríamos de expor as contribuições da Psicanálise na compreensão dos fenômenos grupais e como é sua inserção nesse contexto. Foram percebidas por nós, na proposição de trabalhos coletivos nos cursos de Capacitação e Orientações Técnicas na Oficina Pedagógica, as dificuldades intrínsecas nesse processo: o obstáculo parecia centrar-se nas práticas individualizadas dos professores.

O trabalho coletivo, idealizado como algo positivo (já que era comum escutar dos educadores que todos deveriam pensar, ter atitudes e ações coerentes, ou seja, atuar do mesmo modo), tornava-se inacessível ao desencadear uma situação conflitiva: as dificuldades de se trabalhar em grupo.

Quando falamos em grupo é preciso pensar em três eixos: entre o sujeito com seu inconsciente grupal, o sujeito e seus vínculos no grupo, e o desenvolvimento do grupo nas instituições em seus aspectos cultural e social. Consideramos que os processos e formações psíquicas específicas são decorrentes das interações entre esses diversos espaços heterogêneos e respondem a uma dupla necessidade: a da instituição e dos indivíduos que são integrantes e que se beneficiam dela.

A Psicanálise, colocada como um campo de saber em estreita interface com a Educação, tem sido utilizada como referência teórica e prática com o intento de resolver algumas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, como temos observado nas demandas relatadas por educadores (PESSOA, 2008).

Segundo Mezan, Herrmann, Safra e Roosevelt (1994), a Psicanálise está sendo convidada cada vez mais pelo o meio acadêmico como instrumento de pesquisa universitária, sendo que essa pesquisa é psicanálise por se encontrar dentro do método psicanalítico: a pesquisa tem o poder de movimentação, de emocionar, de comover, de fazer mover o objeto e o pesquisador por essa posição provisória do nosso saber.

Temos na origem do desenvolvimento psicanalítico, um modelo de pesquisa em psicanálise: o diálogo permanente entre a teoria e a clínica. Nessa nova inauguração de se fazer pesquisa utilizando o método psicanalítico, deixa-se para fora a separação entre sujeito e objeto de estudo num sentido estatístico, leva-se em consideração a participação do sujeito no fenômeno observado.

Uma ideia adotada neste trabalho, por meio dos autores acima, refere-se à universidade enquanto campo e espaço para a Psicanálise, que não se descuida do rigor e da fundamentação científica.

Para fundamentar nossa discussão em torno do tema escolhido (identidade profissional do professor), embasando-o e justificando-o, será indicado, na seção 2, o que tem sido pesquisado sobre ele nos últimos 12 anos na base de dados da Capes; como também a pesquisa realizada na biblioteca da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Ribeirão Preto/São Paulo e no buscador *Google*, utilizado para pesquisar periódicos e artigos sobre o mesmo tema. Do mesmo modo, a seção 3 visa ao estudo preparatório para o embasamento

teórico da pesquisa. Ao enfatizar a importância da Psicanálise como forma de sustentação e amparo para este trabalho, tendo em vista a pesquisa acadêmica, procuramos discutir e desenvolver, nas seções subsequentes, alguns aspectos da teoria e da técnica psicanalíticas que contribuem significativamente para a compreensão do psiquismo e seus determinantes na articulação com a identidade profissional/ocupacional. A teoria psicanalítica, recurso metodológico na coleta de dados e nas posteriores análises e considerações dos dados, é aqui contemplada em subseções que abrangem as origens da Psicanálise em nosso país (subseção 3.1) e seus desenvolvimentos enquanto ciência (3.2), sendo que alguns conceitos basilares são também estudados: a subseção 3.3 trata da concepção do desejo, já a 3.4 abarca a teoria do aparelho psíquico, enquanto 3.5 e 3.6 focam o conceito de Identidade e a definição de Identidade profissional/ocupacional e a subseção 3.7 encerra com a Psicanálise no contexto grupal.

## **2 Pesquisa bibliográfica sobre o tema identidade profissional docente e justificativa**

Nesta seção, relatamos as pesquisas bibliográficas realizadas com vistas às produções sobre o tema identidade profissional docente. Primeiramente, a pesquisa foi realizada na biblioteca da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Ribeirão Preto/São Paulo nas publicações da Revista Brasileira de Psicanálise referente ao período de 1968 a 2010. Foi possível notar que há um número incipiente de artigos que tratam da Educação, ficando restrita a produção ao enfoque clínico, por se tratar do conhecimento estritamente psicanalítico. Dessa forma, não foi possível contemplar nosso tema de pesquisa com a referida revista.

Em relação à pesquisa no buscador de sites *Google*, tivemos um resultado bastante satisfatório com identificação de muitos artigos sobre o tema Educação, mas no que dizia respeito ao nosso tema específico, identidade profissional docente, encontramos apenas um periódico que se aproximava da nossa proposta, embora não pudemos acessá-lo na íntegra, ficando apenas com o texto do resumo.

Na pesquisa bibliográfica alcançada na base de dados da Capes<sup>2</sup>, verificamos a produção acadêmica brasileira realizada de 1996 a 2008, pois consideramos uma década de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 10/02/2009

pesquisas como um período significativo para configurar o estágio atual sobre essa temática. Para esse levantamento usamos como descritores as seguintes palavras-chave: (1) psicanálise e educação, (2) psicanálise e educação escolar, (3) psicanálise, psicólogo, escola, (4) psicólogo, escola, professor, (5) grupo de orientação, professor, psicólogo, (6) grupo, intervenção psicológica, professor, (7) identidade ocupacional, professor, psicólogo e (8) identidade profissional, professor, psicanálise. Com as buscas foram obtidos 608 títulos, dos quais foram selecionados 24 resumos, destes resumos apenas 7 se aproximaram do tema proposto para este projeto; essas 7 teses/dissertações selecionadas constituem, então, a contextualização inicial para a pesquisa.

O tema “formação de professores”, incluindo o referencial teórico psicanalítico tem sido foco de muitas e variadas pesquisas publicadas nas áreas da Educação, Psicologia e Psicanálise. Vejamos o que nos trazem os estudos já realizados com temas que envolvem grupo de formação de professores, Psicologia, Psicanálise e atuação do psicólogo na escola.

Começamos por Aline Lara (2006), com sua dissertação de mestrado (USP – São Paulo) intitulada “Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de professores”. A autora teve como objetivo investigar como a Psicologia está presente na formação e no trabalho pedagógico, levando em consideração a análise feita pelos próprios professores entrevistados, compreendendo a apropriação e a avaliação do professor ao que lhe foi ensinado e transmitido sobre Psicologia em sua formação e quais foram suas expectativas com esse saber. Para tanto, sete professores de uma escola municipal de ensino fundamental I e da educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo foram entrevistados.

A coleta de dados feita a partir de depoimentos foi realizada em três fases: conversa inicial não gravada, entrevista gravada semi-dirigida sobre a biografia profissional do docente e discussão gravada do depoimento com o entrevistado. Foi verificado que os professores aprenderam uma Psicologia que fundamenta a expectativa do ensino individualizado, com base na relação dual professor-aluno e configura-se como instrumento teórico-prático de eficácia pedagógica, ou seja, aprenderam uma teoria instrumental e pragmática.

As reflexões desse estudo apontaram para a necessidade de se promover, na formação docente, um espaço de discussão para a Psicologia que rompa com o conhecimento tecnicista. De acordo com as observações da pesquisadora, os educadores atuam conforme

suas teorias e crenças. Se houvesse mudanças nas crenças, muito provavelmente haveria transformação na prática pedagógica.

A autora constata que é possível analisar, com essas informações, que a Psicologia poderia ter contribuições relevantes para fornecer à Educação (que não se limita a aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil), por exemplo, desmistificando o ensino preceptorial e os preconceitos dele decorrentes, favorecendo o entendimento de processos de ensino e de aprendizagem.

Entender a Psicologia, continua a autora, tornou-se tarefa explícita dos currículos dos cursos de formação para compreender sua configuração na formação docente. Desde sua inserção nos meios educacionais, a Psicologia, enquanto ciência, utilizava métodos quantitativos de avaliação dos fenômenos, com essa expansão acarretava o progresso das ações escolares.

Conhecer significava prever, controlar o que aconteceria com a criança, isto é, emolduravam-se as crianças, muitas vezes classificando-as por meio de teorias e diagnósticos pré-estabelecidos. A partir desse período, a ação de educar foi fundamentada nessa convicção, ou seja, “[...] a Psicologia permitia, em resumo, intervir e controlar o comportamento do educando e, por esta via, aumentar a eficácia do ensino.” (LARA, 2006, p.19).

Num segundo momento, no decorrer do seu estudo, a Psicologia foi convocada a rever sua própria transmissão do conhecimento, do saber instituído, não mais dando explicação, classificação e fundamentação ao desenvolvimento infantil e sim ao desenvolvimento profissional dos educadores, a sua própria formação.

Nesta convocação e transmissão do conhecimento, o objetivo da formação seria tornar o professor consciente das suas crenças e teorias que fundamentam sua prática, para que dessa forma pudessem refletir sobre a ação praticada.

Pensa-se que um trabalho coletivo realizado na escola que leve em consideração o processo crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica poderia romper com as formas individualistas, hierarquizadas e estereotipadas de organização entre os que pensam e os que executam, como afirma Leite (2000) apud Lara (2006), o trabalho coletivo permitindo ampliar e estabelecer um processo ativo e contínuo de reflexão sobre as formas de atuações educacionais refletiria ao processo de formação permanente.

A pesquisadora conclui que as concepções e fundamentações das teorias psicológicas sobre desenvolvimento infantil são insuficientes para explicar o que acontece na escola. Há

um equívoco nos cursos de formação, pois, segundo os relatos que constam nas entrevistas realizadas, os cursos ensinam teorias da Psicologia como forma de fundamentar as ações pedagógicas, proporcionando melhorias no ensino, para torná-lo mais eficaz. Mas não é isso que está sendo demonstrado com a pesquisa, pois Lara (2006, p.25) afirma: “[...] nem teorias psicológicas são ensinadas, muito menos ações educativas são modificadas.”.

As entrevistas denotam a falta de possibilidades de reflexão e juntamente a falta da construção da autonomia do pensar, o pensamento utilitário baseado em critérios de aplicabilidade sobre a eficácia de metodologias de ensino não é questionado, aprenderam uma Psicologia que fundamenta a visão preceptorial de ensino.

Para finalizar essa parte da Psicologia inserida nos cursos de formação, a qual não contribui e sim produz pseudoformação, de acordo com a pesquisadora, vê-se a necessidade de uma Psicologia que garanta nos processos formativos um trabalho que coloque os educadores a pensar seu próprio pensamento, que coloque em questão as crenças sobre o processo ensino-aprendizagem eficazes, para que, dessa forma, os professores se impliquem no ensino dos seus alunos e abandonem uma fórmula prescritiva ilusória do que é ensinar, produzindo o desvelamento das relações de poder, alterando seu foco da criança e seu desenvolvimento para a escola como instituição.

Eis o maior desafio da atualidade em termos educacionais: implicar o professor no seu processo de formação, desenvolvendo a autonomia e autoria no seu trabalho, para que, dessa forma, venha a se tornar um profissional mais consciente da sua função, da sua prática e do seu saber.

A contribuição maior deste estudo para a nossa pesquisa refere-se sobre a função do psicólogo na escola, a qual seria abrir um espaço para a circulação de discursos e ficar em posição de escuta ativa.

Marcia Bacha (1996) propôs, com sua tese de doutorado (PUC – São Paulo) “Psicanálise e Educação: laços refeitos”, investigar a educação tal como ela surge nas teorizações “psi”, estabelecendo uma relação entre o profissional “psi” e a educação tão proveitosa quanto aquela exigida por nossa participação docente na formação do professor. A autora fez um aprofundamento teórico de Piaget a Freud, mostrando, com essa revisão da literatura, como são incorporadas tais teorias e seu deslocamento para a prática.

Foi observado em sua pesquisa bibliográfica que o que as teorias “psi” entendem por educação relaciona-se intimamente com o modo como situam o infantil e o intelectual. As práticas escolares que se propõem como realizações de princípios “psi”, mais

especificamente os piagetianos e os freudianos, terminam por empurrar o educador a impasses e, desse modo, delineiam os limites dessas teorizações. Sua pesquisa ainda revela que a Educação, entendida como adaptação e socialização, situa o infantil, o feminino e o intelectual em posições semelhantes às determinadas pela cultura.

Essa conclusão ampliou o olhar para outro entendimento da escola, diferente do que lhe concede a tradição “psi”, de sua função social, da empresa intelectual que se deseja promovida por ela, da identidade do professor e dos mecanismos psíquicos determinantes da motivação e da aprendizagem que se espera que os alunos realizem nessa instituição.

A autora se questiona: “quem é o professor que o psicólogo quer ver formado?”. Dessa maneira, é a identidade do educador que está posta em questão, com as funções da escola. Ela refere-se à escolha da profissão docente relacionada com os processos de reparação e contextualiza a “paixão de formar” como um movimento de luta contra o desejo de deformar o outro.

Os mecanismos psíquicos que constituem a “paixão de formar” na relação professor-aluno são, então, a sublimação e a reparação. Nesse sentido, a formação exige que o professor renuncie a sua onipotência e idealização, implicando outro olhar para os conhecimentos, para as funções da escola e para a sua própria identidade. A Psicanálise pode vir a ajudar nesse redimensionamento, por sua posição na constelação psíquica do sujeito.

Quando os psicólogos, de acordo com essa autora, atuam na formação de professores, consideram suas teorias sobre desenvolvimento da criança, aprendizagem e a ação docente muito relevante para a atividade pedagógica, acreditam eles, os psicólogos, que quanto mais informações/conhecimentos os professores possuírem, mais melhorias incidirá sobre a prática pedagógica. O que se nota nesse estudo é que os professores reclamam da formação recebida, nos mostrando que o nosso trabalho é irrelevante, não contribuindo para nada.

Pensa a autora, que se a Psicologia é considerada desnecessária por sua contribuição a prática do professor, isso se deve a maneira como tem sido abordada pelos profissionais que fazem uso dela. Fazendo uma comparação entre o aprendizado do aluno com o conteúdo ensinado pelos professores e o aprendizado dos professores em relação ao ensino sobre psicologia feito pelos psicólogos, ela conclui: “[...] para o professor em formação, as teorias psicológicas sobre a educação valem o que valem os conhecimentos escolares para os alunos.” (BACHA, 1996, p.164).

Talvez ao invés de ajudar, aproximar os “conteúdos psicológicos” para o contexto escolar abre-se ainda mais uma lacuna entre essas áreas, promovendo um distanciamento entre seu conteúdo, sua inserção e utilização na prática pedagógica.

Outro desafio imposto para nossa atuação nos meios educacionais além do espaço para o discurso circular e ficar em posição de escuta e acolhimento, seria percorrer um caminho aproximando nossas teorias que exercem pouca influência na formação do professor e quase nada significativa para sua atuação.

Sendo a escola tomada por um sentido pejorativo ruim ou como a nossa autora apreciada se refere à escola: como um lugar de miséria absoluta (intelectual e material), porque uma pessoa insiste em ser professor?

De acordo com a pesquisadora a formação oportunizará a materialização do fantasma da criação, sentido primeiro e fundamental da atividade formadora, ou seja, formar é criar, dar vida. Assim, podemos dizer que a escolha de uma atividade de formação seria contribuinte de uma fantasmática nuclear primitiva, levando-se em consideração as questões da origem do ser humano. Portanto, qualquer que seja a modalidade fantasmática, de acordo com essa autora, “[...] a formação é sempre sustentada pelo desejo de onipotência, desejo de igualar-se aos deuses, desejo de criar.” (BACHA, 1996, p.203).

Para que a realização do desejo de onipotência não conduza a destruição do outro e inviabilize a sua formação, o desejo deverá tomar o caminho da sublimação, se perdendo no luto do Ego Ideal, fazendo com que a formação encontre a arte. Se isso não ocorrer, a educação irá fracassar na idealização e prevalecerá o domínio perverso sobre o aluno.

A pesquisadora se refere à escolha da profissão docente relacionada com os processos de reparação, e dessa forma contextualiza a “paixão de formar” como um movimento de luta contra o desejo de deformar o outro.

Podemos nesse momento pensar a arte e a paixão de formar, Bacha (1996) fazendo uma releitura do trabalho de Maria Cecília da Silva, a qual define a paixão como “[...] um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar de todas as vicissitudes externas, que se vincula à realidade, possibilitando a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro.” (SILVA, 1994, p.148).

Dessa forma, vejamos como está cada vez difícil para as crianças suportarem a escola do mesmo modo como está cada vez mais difícil para o professor suportar entrar na sala de aula e realizar seu trabalho com satisfação. Nota-se que tanto o desejo de aprender quanto de ensinar esvaziou-se de sentido e significado. Será que é possível ressignificá-los?

Para que isso seja possível, precisamos rever a nossa própria forma de transmissão dos saberes psicológicos, ultrapassando o pragmatismo e o tecnicismo, para poder alcançar a singularidade do educador, para que assim ele possa alcançar o seu desejo e ressignificar a sua identidade.

Juliana Davini (2003), em sua dissertação de mestrado (USP – São Paulo) “Um espaço singular para o psicólogo: grupos de formação de educadores orientados pela psicanálise e pela psicologia escolar”, fez um trabalho respaldado em uma conotação interventiva, na qual transmitir conhecimentos era primordial, sendo que os meios selecionados para alcançar tal objetivo foram precisamente delimitados.

Sua pesquisa, envolvendo trabalhos com grupos de formação para educadores, teve como foco a prática educativa fazendo interface com a Psicanálise e Psicologia Escolar. Dessa maneira, foi possível compreender e analisar a natureza das contribuições que essa prática de ensino tem proporcionado, na construção de mudanças profissionais e pessoais, aos educadores que dela participaram. A autora fez um levantamento de todos os anos trabalhados com educadores (1992 a 2001), por meio de registros escritos pelos educadores, alunos dos cursos de formação e diário do professor. O trabalho foi desenvolvido em termos de módulos com temas, motes para a problematização e instrumentalização da prática do educador.

O estudo mostrou que a maneira de ensinar, orientada pela Psicanálise com os temas desenvolvidos ao longo do curso de formação, impulsiona a problematização da prática dos educadores, configurando-se como temas que podem convocar a subjetividade desses educadores, abrindo possibilidades para mudança na posição subjetiva e incidindo, assim, em mudanças no ambiente de trabalho. Esta prática articulada com os campos da Psicologia Escolar, da Educação e da Psicanálise constitui-se um lugar próprio e intermediário entre os três campos de saberes.

A autora aponta para a convocação da subjetividade do professor no seu processo de formação e para a presença e o reconhecimento das construções intrapsíquicas e suas relações com os conflitos institucionais, sendo que tal apontamento possibilita a problematização dos discursos e das práticas educativas. Com isso ela afirma que a abertura de um espaço para a presença e a discussão sobre como a singularidade e a implicação do professor comparece dentro da estrutura educacional contribuiria para ler as falas e os atos, o que se mostra uma proposta para um fazer diferente, já que “falar” precisa estar comprometido com o “fazer”.

A transformação envolve uma mudança subjetiva do sujeito, frente às queixas que faz na situação de trabalho e no enfrentamento das dificuldades. Embora o objetivo não fosse fazer psicoterapia de grupo com os educadores, percebeu-se que aspectos pessoais foram mobilizados e, a partir deles, que o processo de mudança começou a se efetivar.

Compartilhamos com autora acima, a importância de olhar para a rotina do professor, podendo ensiná-lo a pensá-la com um olhar crítico e imaginativo, em busca de soluções para os problemas que encontramos conjuntamente, esse é um exercício primordial.

A mesma teve como objetivo uma prática centrada no processo de aprendizagem do professor, escutou-os em suas formulações, fez intervenções e pontuações que lhe possibilitaram reconhecer o quanto são capazes de aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que aprenderam acerca de seus objetos de investigação, no curso de formação.

Para isso, ainda conforme Davini (2003), foi preciso:

[...] atravessar um saber do aluno, constituído com uma certa autonomia e autoria, que será revisitado, ampliado, modificado com o que ainda não sabe, não conhece. Vamos problematizar suas escolhas, articulando-as ao momento histórico e social em que vivemos, apontando os valores que aparecem nas entrelinhas de seus discursos. (p.81)

Um trabalho de formação continuada que faça a implicação do educador em seu processo, tem sido essencial para retificar a posição do mesmo, podendo sair da dimensão da queixa e da culpabilização do outro pelo insucesso escolar, para a dimensão da responsabilidade, da análise dos elementos que constituem a realidade institucional escolarizada, da qual ele participa e ajuda na construção.

Através dos temas abordados nos módulos, Davini (2003) nos mostra que esses encontros se constituem verdadeiros momentos reflexivos: “[...] tenho podido apontar a articulação entre o que os alunos-educadores falam e os significados que constroem, deixando desvelar as dimensões presentes tanto nos discursos como atos pedagógicos, dentro dos quais falam o grupo, a cultura e o desejo do sujeito.” (p.87).

Foi observado no decorrer do seu trabalho como a história de vida dos educadores atravessa, comparece e pode ser redimensionada, durante o trabalho de reflexão realizado em grupo, a autora não fez interpretações analíticas, mas intervenções que estimularam a produção de novas falas, em busca dos significantes, novos sentidos, retirando os educadores da posição alienada, imaginária, colada nos discursos, nas queixas e demandas relatadas.

Dessa forma, todo educando precisa aprender a transgredir em seu olhar, ampliar, reduzir, duvidar, perguntar, perseguir as metáforas e os véus que encobrem a sua compreensão. Desconfiar, mudar de posição, ousar ver diferente, combater a alienação implícita nas imagens que nos fazem comprar, compostas de ideários latentes e, muitas vezes, contraditórios, mostram ser ações necessárias para uma prática reflexiva.

Nota-se que quando há discussão da prática pedagógica, ao formular questões em relação ao próprio processo, ajuda o educador a buscar soluções criativas para os problemas enfrentados, e a perceber que a forma como as pessoas vivem os problemas é o que os produz ou o que os alimenta (DAVINI, 2003).

Em relação à especificidade do trabalho do psicólogo, afirma que este se dá por meio da restituição do espaço da singularidade nas escolas, ou seja, ao trilhar caminhos singulares na forma de atuar, o profissional deve ter a preocupação de articular singularidade e contexto social, institucional e histórico, em suas análises e intervenções sobre o processo educacional.

Diante do impasse que se estabelece no contexto das relações intersubjetivas professor-aluno, professor-professor, professor-coordenação, professor-família e etc, abre-se um lugar para a comunicação entre Psicanálise e Educação, pois a Psicanálise, com uma concepção de sujeito descentrado em sua consciência, coloca-se como uma alternativa às leituras feitas pelas várias concepções pedagógicas sobre as relações subjetivas, possibilitando uma redescritção das práticas e dos objetivos implicados nessas ações. Permitindo avançar mais no conhecimento da articulação entre sujeito, grupo e instituição, promovendo mudanças na posição subjetiva dos educadores.

A pesquisadora Silvana Souza Pessoa (2008), em “Reflexões sobre grupos e um estudo de caso utilizando o dispositivo do cartel”, dissertação de mestrado (USP – São Paulo), teve como objetivo de pesquisa verificar tanto os pontos de aproximação existentes nos campos educacional e psicanalítico quanto os meios coletivos utilizados para essa aproximação: seminários, grupos de pesquisa, grupos de estudo e o cartel. Uma questão de pesquisa proposta pela pesquisadora que nos interessa nesse trabalho é: o que pode o cartel, um pequeno grupo inventado por Lacan para transmissão da Psicanálise, ensinar aos educadores?

O estudo deu-se com adolescentes de 11 a 14 anos em um centro educacional de São Paulo sob forma de realização de um trabalho com cartéis. Foram realizadas algumas reflexões sobre o funcionamento desse dispositivo e a comparação com outras formas de

grupo estudadas, e, como conclusão, a autora aponta para a relevância de seu estudo no âmbito interdisciplinar da Educação e da Psicanálise, abarcando as especificidades desses dois campos do conhecimento.

No contexto educacional, de acordo com a pesquisadora consultada, o analista em um trabalho realizado em grupo em uma instituição é aquele que deve ter uma mente aberta para o novo e interpretar baseando-se em seus sentimentos em relação ao que se repete e necessita de um sentido, resistindo à mudança, que é aquilo que está relacionado com a mentalidade, é expressão unânime da vontade e a cultura do grupo. Assim, o analista fora de seu contexto tradicional (consultório) transporta seu conhecimento não de maneira onipotente, porque tem o saber, mas o faz para limitar um espaço, para traduzir o que supõe ser a atitude do grupo para com os outros e para consigo.

As reflexões da autora mostram que o desconhecido que assombra a Pedagogia faz o pedagogo entrar em crise, abalando suas crenças, suas certezas primeiras, atacando sua impotência e o faz demandar respostas aos especialistas.

Conforme notamos no decorrer das exposições feitas acima, e ainda não cessaram nossas reflexões e curiosidades em torno do tema, percebermos algumas evidências na pesquisa realizada pela pesquisadora de como a Psicanálise está sendo convidada ou mesmo convocada a responder inquietações com pedidos de orientação técnicas, modelos de intervenção, para lidar com o imprevisível, com o desconhecido, com aquilo que foge à regra no campo educacional.

Conforme Pessoa (2008), as pesquisas passaram a oferecer formas de intervenção no meio escolar, e a considerar mais o aspecto relacional do professor e aluno. Da mesma maneira passaram a contemplar a noção de infantil e a sustentar uma forma de atuar do professor, que apreenda o conhecimento teórico psicanalítico e experiências pessoais, permitindo aproximá-lo de suas fantasias ou realidades inconscientes, de suas experiências infantis recalcadas e dos seus desejos mais latentes.

Uma das tarefas do grupo orientado por ela, era que o grupo produzisse um artigo escrito, pois o funcionamento do cartel se dá pela propriedade inerente a sua estrutura, pois é formado por um grupo de pessoas reunidas para estudar, sendo assim, deveriam escolher o tema e o construir segundo questões individuais. A escrita implica num processo de reflexão, escolhendo os significantes que contemplarão a trama discursiva, nesta implicação do sujeito com sua autoria, com a sua própria escrita transpassada pela sua subjetividade, transforma sua relação com o saber e com o fazer.

Visto desse modo, que toda possibilidade de tentar dizer mais um pouco sobre o que estava sendo relatado, promovia aberturas no discurso e conseqüentemente suscitaria mudanças, se tornando por si só uma experiência formativa.

A psicanálise utilizada por Pessoa (2008) nesse campo proposto no seu trabalho teve como função interrogar para aprender, instaurando um pouco de dúvida onde havia ilusão de certezas, já que a priori sabemos que o saber não se toca a não ser pela ignorância.

Este tipo de processo de formação e transformação não vai sozinho sem o outro, daí a vantagem do trabalho ser em grupo, pois muitas vezes aprendemos mais com quem não tinha a pretensão de ensinar e nem sabia que estava ensinando.

Vejamos como o sujeito ao formular e reformular suas questões, mediado por um Outro (psicólogo), pode então se reposicionar frente a elas, dessa maneira, alterando seu grau de importância, conseguindo enfrentá-las, ressignificando-as.

Leandro Alves dos Santos (2003), em sua dissertação de mestrado (USP – São Paulo) “Psicanálise: uma inspiração para a psicologia escolar?”, investigou a possibilidade de se utilizar o referencial psicanalítico na prática do psicólogo escolar, isto é, possibilidade de outro olhar para a Psicologia a partir da Psicanálise, mais especificamente no ramo da Psicologia que se dedica justamente a atuar no ambiente escolar.

Na metodologia, ele utilizou sua experiência prática: a intervenção realizada junto a professores de uma escola pública, no período de 1996-1997. Como problema de pesquisa pensou sobre as conseqüências desse modelo de intervenção psicanalítica. Em 2002 ele retorna à instituição e entrevista alguns dos professores que participaram do processo, privilegiando seus testemunhos pessoais. Com base nos dados coletados nas entrevistas, analisou as conseqüências desse modo de intervenção, a viabilidade dessa inspiração pelo referencial da Psicanálise e a possibilidade da extensão dos conceitos psicanalíticos na cultura.

O autor afirma que é o nosso tipo de escuta que nos faz intervir, trazendo à tona questões que sejam desconfortáveis para o sujeito ou para a instituição; é através de um lugar privilegiado que esse falante nos coloca e pode nos escutar, o que se dá pelo processo transferencial.

O processo transferencial ou simplesmente transferência, a grosso modo, é uma re-edição de experiências com figuras outrora importantes em nossa economia psíquica. Esse autor fazendo uso das idéias de Lacan nos ajuda a definir melhor a transferência, a qual já é em si mesma um campo acessível, demonstrando a possibilidade de outra articulação

significante, diferentemente do que encerra o sujeito na demanda, isto é, o fenômeno transferencial poderia, por si só, causar movimento no sujeito.

Fazendo uso da transferência um dos principais instrumentos de trabalho, retirando seu poder de ação a partir de seu estabelecimento, o psicólogo autorizado em sua atuação caracterizando esse trabalho como um exercício no qual o educador pudesse deslocar, deslizar e ampliar as significações que envolvem suas questões, tanto pessoais quanto profissionais (SANTOS, 2003).

Não se trata, porém de “psicanalisar” todas as falas encaminhadas ao psicólogo escolar, mas poder levar em conta através da transferência estabelecida esse aspecto de que a fala traz algo mais, algo latente e não apenas manifesto. Servindo-se de uma inspiração psicanalítica, ou seja, fazer sentir, incutir, entusiasmar, realiza-se então uma ação a partir dessa inspiração, um processo que está conectado com aquilo que é de mais singular existente no ser humano, o seu desejo.

Diante do exposto, em suas conclusões, o autor afirma que a psicanálise pode ser uma fonte de inspiração para o psicólogo, pois pode entusiasmar-lo, insuflar ânimo em suas empreitadas, não só a construção de uma nova psicologia escolar, mas um modelo novo de atuação e intervenção que o estilo, a implicação e a criatividade do psicólogo possam ter espaço e influência em sua prática.

Essa experiência, embasada em forma de pesquisa que articula a intersecção entre psicanálise e educação, possibilitou desvelar variáveis como objeto de reflexão: a formação do psicólogo para além do tecnicismo, a possível relação do psicólogo com a psicanálise, as implicações da transmissão dessa teoria na graduação e as questões subjetivas de cada psicólogo que podem estar ligadas às suas escolhas.

Ainda discutindo as implicações da Psicanálise para a Educação, veremos agora como ela contribui na compreensão dos fenômenos grupais e como é sua inserção nesse contexto.

O pesquisador Juarez Valadares (2002), em sua dissertação de mestrado (USP – São Paulo) “As formas e a Construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos”, teve como objetivo compreender as relações estabelecidas entre professores na construção de projetos coletivos e interdisciplinares; nessa direção, o trabalho foi desenvolvido levando em consideração a escuta do discurso produzido por um grupo de professores de uma escola pública de Belo Horizonte e relatos de eventos apresentados em vários congressos, descrevendo e interpretando as experiências com base no referencial psicanalítico de René Kaës.

No trabalho realizado por Valadares (2002), é comentada sua experiência profissional realizada na rede municipal quando ingressou em 1987. Inquietando-se com essa discrepância grupal, institucional, o autor se propõe a reflexões entre a subjetividade e as atividades concretas da educação, levando-se em conta uma compreensão dos fenômenos grupais utilizando os conceitos retirados da Psicanálise, ou seja, “[...] a questão do grupo e as formas de subjetividade que decorrem de sua prática e de seus discursos.” (VALADARES, 2002, p.16).

De acordo com as análises dos dados embasados no referencial teórico da Psicanálise, o autor considerou o grupo como lugar de emergência e constituição de fenômenos que possuem, em sua especificidade, um nível de identidade próprio, não sendo considerado uma somatória das contribuições individuais.

Desse modo, o grupo se organiza e evolui em torno das articulações entre os elementos constitutivos que revestem as representações de seus integrantes, a tarefa proposta e as condições oferecidas pelo meio social no qual estão imersos. Então a inserção da Psicanálise neste contexto legitima-se quando a posição assumida pelos que fazem uso dela não se incomoda em esgotar todo o sentido do texto gerado pelo grupo, a essência do referencial psicanalítico é perguntar, atualizar potenciais, abrindo múltiplas perspectivas, segundo o autor.

No trabalho realizado por Valadares (2002), percorreu-se um caminho no qual os efeitos subjetivos são constituídos pelo que cada um deposita, investe, rejeita e coloca à disposição do grupo, assim o grupo é utilizado como “prótese para o sujeito singular” (p.121).

Outro aspecto relacionado diz respeito ao desenvolvimento do grupo constituído por rupturas e continuidades, sendo que sua elaboração é representativa da emergência da criatividade do grupo na concretização de mudanças.

A importância da psicanálise na compreensão desse enquadramento reside não nas análises das formações sociais e culturais, mas em seus efeitos, servindo de apoio à realidade psíquica, como visto a instituição estrutura os sujeitos, os insere na malhas de seus discursos e eles estabelecem com ela relações sustentadoras de sua identidade.

O último trabalho consultado foi “Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal – estar na educação”, dissertação de mestrado (OCB - DF) de Rosana Rolando Aguiar (2006). Na pesquisa a autora discute: o sofrimento psíquico de professores do Ensino fundamental, as implicações desse fenômeno no processo pedagógico e a

impossibilidade de um sujeito “produzir” uma doença psíquica de forma individual e desvinculada das condições sociais de seu trabalho como docente e das relações interpessoais com o outro.

Nesse sentido, ela desenvolve uma reflexão teórico-empírica a respeito do mal-estar que acomete os professores, levando-os a um intenso e significativo sofrimento psíquico. A amostra da pesquisa foi composta por 16 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, alunos do Uniceub participantes do projeto Professor Nota Dez, graduandos em Pedagogia Séries Iniciais.

O método autobiográfico (história de vida) possibilitou a interpretação de fenômenos e valorizou os sujeitos e suas histórias, relacionando de forma singular o sujeito e o social (com uma possibilidade de reconstrução sócio-histórica do próprio docente) e denunciando a rotina escolar e suas vicissitudes. Assim, o contexto social é desvelado, então, nas vidas dos professores.

Com as análises das narrativas, a pesquisadora buscou apreender a natureza do fenômeno, como ele se constitui e afeta o docente, levando em consideração o ponto de vista pessoal e o profissional e identificando, do mesmo modo, as disposições subjetivas e as condições objetivas que se relacionam com o sofrimento psíquico do professor.

Os resultados indicaram a existência de conflitos psíquicos vivenciados pelos docentes, refletidos como sentimento de incapacidade e de impotência em responder as demandas contraditórias do contexto escolar. A angústia desse mal-estar aponta o sentimento de desamparo do docente no exercício da prática educativa e sua demanda de reconhecimento endereçada ao Outro.

As conclusões da dissertação discutem a necessidade de uma formação inicial e continuada, aliando ética no campo educativo e a práxis pedagógica à aquisição de competências profissionais e dispositivos de uma formação pessoal do professor para exercer a sua função. O docente está adoecendo em seu ambiente de trabalho e mistura sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao relatar o exercício do magistério como lugar de sofrimento.

Portanto, a causalidade do sofrimento docente é de ordem psíquica, subjetiva e relacional. Repensar o papel da formação docente é fundamental para a reconstrução da identidade profissional. A autora pensa que um dos principais suportes ao professor poderia se consolidar no percurso de formação, na medida em que essa formação acolha a criação ou a abertura de um espaço onde os professores, de maneira efetiva, possam: endereçarem suas

palavras a um Outro, serem escutados e se escutarem (no que diz respeito a seus medos, inseguranças e dúvidas comuns da prática pedagógica e também interrogarem-se sobre suas escolhas profissional e nela implicarem-se como sujeitos de desejo.

Ao escutar os alunos-professores Aguiar (2006), se deu conta de não haver nenhum tipo de planejamento no cotidiano escolar do qual fazem parte e nem ações compartilhadas para a execução de estratégias pedagógicas que poderiam aperfeiçoar ou modificar as condições do exercício pedagógico – trabalho do professor.

De acordo com a autora, o sofrimento humano é inerente à própria existência, o que difere é a maneira de cada um sofrer, pois é ligada ao seu contexto social e às suas experiências pessoais. Quando certo número de sujeitos passa a sofrer e a manifestar sintomas semelhantes, sendo uma repetição no social, do mesmo modo guarda em si o singular de cada um.

O sintoma social é uma solução substitutiva encontrada pelo sujeito que enlaça o recalçamento e gozo nos conflitos singulares e da cultura, pois é nela que o ser humano é constituído, portanto toda subjetividade está impregnada, comprometida com a cultura da qual são pertencentes.

Nessa leitura, não somente o sintoma será privilegiado, mas também o sentido que ele tem e o que o docente quer com ele denunciar. Tal denúncia envolve questões que remetam o professor a se questionar sobre seu desejo, procurar o sentido de suas escolhas, implicar-se na rotina escolar através mesmo de seus sintomas e formações inconscientes outras, pois as queixas, fantasias, o sofrimento, o gozo estão sempre se mencionando à verdade do sujeito (castração) e ao mal-estar na cultura.

A combinação de precárias disposições externas e condições subjetivas é que constitui o adoecimento do professor, levando em última instância a desistência do exercício profissional, ameaçados, porém pelo cotidiano escolar (AGUIAR, 2006).

O mal-estar aqui entendido é o sintoma encarnado pelo professor adivindo da profissão, pois o que chamou a atenção da pesquisadora foi o número alarmante de alunos-professores adoecidos durante o desenvolvimento do referido projeto. Portanto, compreender o cotidiano do professor e seu sofrimento, possibilitará a reflexão da importância da educação e voltar para a pessoa do docente e não apenas para o êxito de suas práticas pedagógicas.

A impossibilidade de dar significado, traduzir em palavras, relatar seu desejo leva frequentemente o docente a lançar mão de estratégias para estar fora da sala de aula e de dar

conta desse mal-estar, acarretando uma depressão. Há um mal-estar que comparece em um não dito, não expressado através da fala, mas denunciado na saúde mental do professor.

Contudo, a autora afirma que o adoecimento do ser humano não é um fenômeno que acontece isoladamente, há sempre uma relação com o vivido e experienciado pelo indivíduo em suas relações, sendo assim, o adoecimento é a tradução de um mal-estar interior, algo oculto, que reside no registro simbólico, presentificado no real do corpo.

O *Burnout* é a síndrome de desistência do educador, ele surge quando o professor esgota seus recursos pessoais, ou estes são insuficientes para atender ao excesso de demandas existentes na escola, isto é, a esses docentes faltam estratégias de enfrentamento das situações do cotidiano escolar.

Os dados da sua pesquisa indicam que os professores afetados por esta síndrome acabam perdendo o sentido que dão ao trabalho, não se mobilizando mais com as questões do dia-a-dia, e qualquer esforço para promover melhorias na realidade cotidiana lhes parece inútil.

A necessidade de dar respostas a todas as demandas escolares é da ordem de uma ilusão de completude, uma promessa falsa e idealizada de perfeição. Existe, porém, uma resistência dos educadores em admitir as dificuldades que são próprias ao mal-estar e às dificuldades inerentes ao exercício do magistério, muitos ainda possui a ilusão de encontrar uma regra ou receitas que se ajustarão perfeitamente à suas necessidades pessoais e profissionais. Como consequência o corpo enquanto instância inscrita na ordem do real padece do desejo de reconhecimento, que é excluído, recalcado (AGUIAR, 2006).

Os professores não souberam redefinir seu papel, que antes era somente ensinar e diante da nova ordem social, esse não – redimensionamento da função acaba deixando o docente em dúvidas em relação às atitudes que todos os dias são impelidos a tomar, se vêm em um enorme conflito, pois necessitam refazer suas identidades. Dessa forma, é necessário aderir a novos valores, sendo o que ajudaria para o fazer pedagógico é uma reflexão crítica sobre a função de professor.

Segundo Aguiar (2006) a escola é uma instituição sem lei, os professores não se sentem acolhidos nem apoiados diante das ações que o cotidiano lhes impõe, o que acaba levando-os a um sentimento de desamparo maior. O referido sentimento de desamparo foi incrementado na modernidade, pois o distanciamento característico das relações sociais, na atualidade, mina as certezas do sujeito que necessita do outro para se constituir como tal.

A fantasia de tudo saber e tudo resolver sempre esbarra na condição mesma do sujeito dividido, que falha, erra e se equivoca. O docente que não abre mão do lugar de sujeito suposto saber, que num primeiro momento através da relação transferencial lhe é conferido pelo seu aluno, cristaliza-se nessa posição.

Movidos por ideais ilusórios, os docentes se angustiam ao não responder às demandas escolares, e isto, como visto em Aguiar (2006), tem sido devastador na vida psíquica de alguns profissionais da educação, que não conseguem subjetivamente suportar o real da vida e da profissão, com isso acabam por adoecer.

Os professores que sofrem e adoecem com a realidade escolar estão em busca de algum objeto para tamponar a falta existencial, o rochedo da castração, o que é da ordem do impossível, contudo há que reconhecê-la, tentar fazer arranjos em sua vida para que a angústia sentida frente ao real, ao desamparo, possa se transformar em angústia de desejo, há que se buscar alguma outra saída que não o gozo do sintoma.

As queixas do docente podem operar pela via da repetição, um determinado gozo; colocar-se no lugar de vítima, traz ao educador um sentimento de poder se eximir da parte que lhe cabe no enfrentamento dos problemas. Portanto, o sofrimento, o sintoma e o gozo, tem sido uma das saídas encontradas para o mal-estar na educação, sendo que o compromisso de transformar a realidade está sempre transferido a Outro (AGUIAR, 2006).

Como visto na pesquisa bibliográfica feita a partir da última década, houve produção de significativo material teórico e descobertas importantes acerca das influências da subjetividade humana no contexto educativo.

Tivemos a oportunidade de compartilhar as contribuições de alguns pesquisadores e de apreciar o aprofundamento dos conhecimentos a respeito do funcionamento humano, mais especificamente em relação ao professor e ao caráter intersubjetivo do processo escolar, o que nos levou a refletir sobre a identidade profissional e o exercício da prática docente diante de tantas imprevisibilidades, sintomas de impotência e sentimentos de fracasso na atuação pedagógica.

Notamos nas pesquisas apresentadas que a Psicanálise, utilizada em sua potencialidade crítica, ofereceu-se como ferramenta preciosa nos questionamentos e resultados obtidos, tanto por meio das interpretações realizadas nos relatos das entrevistas quanto pelos trabalhos de intervenção realizados mediante a formação de grupo de professores. Acompanhamos que essa ciência da interpretação, com sua visão de consciente e

inconsciente, mostra os mecanismos do funcionamento psíquico e perpassa o relacionamento interpessoal.

As contribuições dos estudos analisados e selecionados para a nossa pesquisa referem-se à identidade do educador como função da formação docente e invoca a importância da autonomia e autoria na prática pedagógica como marcas necessárias a identidade profissional. Como também no apontamento dos desafios à função do psicólogo na escola, abrindo um espaço para a circulação de discursos, ficando em posição de escuta ativa e acolhimento.

Essa possibilidade de escuta feita pelo psicólogo pode contribuir para captar as marcas e expressões da identidade profissional do educador e para a elaboração de suas fantasias e ideais educativos. Desse modo, ao invés de transformar a angústia em sintoma, o educador poderá transformá-la em novas e criativas possibilidades de ação na prática pedagógica, realimentando o desejo de ser professor, isto é, o de semear o desejo de aprender.

Nesta terceira seção apresentaremos a teoria e a técnica psicanalíticas como embasamento de nossa pesquisa, utilizando os autores Jorge Abrão, Fábio Herrmann, Maria Lúcia de Oliveira, Renato Mezan, Rodolfo Bohoslavsky, Maria Cecília da Silva, José Bleger, René Kaës e Sigmund Freud.

### **3 Psicanálise: fundamentação teórica e metodológica**

Ao enfatizarmos a importância da Psicanálise como embasamento para este trabalho, tendo em vista a pesquisa acadêmica, procuramos discutir e desenvolver, nesta seção, alguns aspectos da teoria e da técnica psicanalíticas que contribuem significativamente para a compreensão do psiquismo e seus determinantes na articulação com a identidade profissional/ocupacional. A teoria psicanalítica, recurso metodológico na coleta de dados e nas posteriores análises e considerações dos dados, é aqui contemplada em subseções que abrangem as origens da Psicanálise em nosso país (subseção 3.1) e seus desenvolvimentos enquanto ciência (3.2), sendo que alguns conceitos basilares são também estudados: a subseção 3.3 trata da concepção do desejo, já a 3.4 abarca a teoria do aparelho psíquico, enquanto 3.5 e 3.6 focam o conceito de Identidade e a definição de Identidade

profissional/ocupacional e a subseção 3.7 e 3.8 encerram com a Psicanálise no contexto grupal.

### **3.1. A Psicanálise no Brasil**

Iniciamos esta subseção com a descrição e a revisão sobre as origens da Psicanálise no Brasil, de acordo com as contribuições de Jorge Abrão (1999), levando em consideração tanto os principais eventos que permearam a evolução histórica dessa ciência em nosso território, quanto os seus precursores, os primeiros profissionais a difundir esse saber científico no país, concluindo com um esboço sobre a criação das Sociedades de Psicanálise de São Paulo e Rio de Janeiro.

Os primeiros profissionais a difundir as ideias psicanalíticas em nosso país foram os psiquiatras, que reconheceram, na segunda metade do século XIX, a Psicanálise como instrumento favorável para influenciar as práticas terapêuticas.

Inicialmente, a publicação das ideias psicanalíticas teve caráter descritivo e explicativo, ao lado de uma ênfase terapêutica e moral, como visto nas Cátedras dos cursos de Medicina, nas obras teóricas de caráter acadêmico-científico, bem como nos textos destinados ao público leigo. Houve, ainda conforme Jorge Abrão (1999), uma mudança durante esse período de difusão com a criação das Sociedades de Psicanálise em São Paulo e Rio de Janeiro, sendo ofertada uma formação integral aos interessados.

Essa formação era composta de conhecimento teórico e de análise pessoal, permitindo, assim, a aplicação terapêutica da psicanálise em toda sua amplitude. Em São Paulo, quem se destacou como precursor do movimento psicanalítico foi Francisco Franco da Rocha, professor Catedrático da Faculdade de Medicina de São Paulo, dando aulas nos cursos de Clínica Neuriátrica e Psiquiátrica, quando, pela primeira vez, apresentou considerações sobre a Psicanálise, em 1919.

Franco da Rocha teve como sucessor Durval Bellegarde Marcondes no desafio de implantar a teoria psicanalítica na capital paulista, tornando-se pioneiro na utilização do método psicanalítico e organizando a primeira Sociedade de Psicanálise do país, no dia 24 de novembro de 1927, da qual Franco da Rocha era presidente e Durval Marcondes secretário. Um ano após, em 1928, foi lançado o primeiro exemplar da Revista Brasileira de Psychanalyse, porém tanto a Sociedade quanto a revista vieram a se extinguir alguns anos depois.

Em novembro de 1936, segundo Jorge Abrão (1999), temos uma nova etapa da psicanálise em nosso país com a chegada da Dra. Koch para a formação de analistas, seguindo as recomendações da IPA (International Psychoanalytical Association). São Paulo se torna, então, o centro gravitacional da Psicanálise latino americana, com o grupo psicanalítico vivenciando um período de crescimento e recebendo a adesão de novos membros.

A integração da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo aos quadros da IPA foi conseguida em 1951, no Congresso Internacional. Em relação ao diálogo da Psicanálise com outras áreas do conhecimento, principalmente com a Educação, houve uma conquista gradual a partir da criação, em dezembro de 1938, da Seção de Higiene Mental Escolar – Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

Partamos agora para os precursores da Psicanálise no Rio de Janeiro, começando por Júlio Porto-Carrero, quem, em 1929, tornou-se Professor Catedrático de Medicina Legal da Universidade do Rio de Janeiro, fazendo uso das ideias de Freud e divulgando-as assiduamente. Outro nome importante é o de Arthur Ramos de Araújo Pereira, que foi professor de Antropologia e Etnologia na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, professor de Psicologia Social da Universidade do Distrito Federal e Chefe do Departamento e Ciências Sociais da UNESCO.

O período de difusão das concepções psicanalíticas no Rio de Janeiro foi marcado por trabalhos teóricos associando a Psicanálise e outras áreas científicas (Educação, Antropologia, etc.), sendo que o processo de institucionalização da Psicanálise, ao contrário do ocorrido na capital paulista, deu-se lentamente devido a fatores como a falta de interesse e iniciativa dos interessados em se submeterem à formação analítica de acordo com as exigências da IPA e a falta de um analista didata neste estado brasileiro.

A institucionalização da Psicanálise no Rio de Janeiro começou a se pactuar, em junho de 1928, por meio da criação de uma sucursal da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, instituição que promoveu a expansão da teoria psicanalítica, mas, por causa da limitação e do esgotamento de suas funções, extinguiu-se um ano após sua inauguração.

Na década de 1940 foi retomado o processo de institucionalização da Psicanálise por psiquiatras que estavam visando à obtenção da formação psicanalítica, sendo fundado, em 1944, o Centro de Estudos Juliano Moreira. Após sucessivas iniciativas frustradas de se convidar analistas estrangeiros habilitados pela IPA para conduzir a formação analítica no

estado carioca, um grupo de profissionais da psiquiatria emigraram para Argentina buscando assim a formação pretendida.

Conforme informa Jorge Abrão (1999), em 1947 é fundado, sob coordenação de Domício Arruda Câmara, o Instituto Brasileiro de Psicanálise, dando-se concomitantemente o contato com Ernest Jones, presidente da IPA naquele momento, para que fosse enviado um analista didata a se mudar para o Rio de Janeiro e iniciar suas atividades no Brasil.

Essa fase inicial da Psicanálise brasileira perdura até mais ou menos os anos 70, período no qual o campo psicanalítico passa pela intervenção de novos elementos influenciados pela situação política e social do país, pois, até essa data, a Psicanálise era inacessível a profissionais que não se dispusessem à formação empregada pelas sociedades afiliadas à IPA.

Essa demanda por formação, de acordo com Mezan (1988), será contemplada em um campo atravessado por uma linha de força políticas e por doutrinas conflitantes às sociedades filiadas à IPA, resultando na retirada de seu monopólio da formação com a chegada ao Brasil de um grupo argentino de psicanalistas rompidos com a IPA, o que coincidia com a entrada do lacanismo no caminho das influências culturais que ligam Brasil a Paris.

### ***3.2 A Psicanálise: o método de investigação da psique criado por Freud***

Nesta subseção apresentamos a Psicanálise enquanto ciência, método de investigação, a partir de Freud (1900), que mostrou a importância do inconsciente e suas formulações, possibilitando um novo saber científico, uma nova visão de ciência. Na continuidade, tratamos da Teoria dos Campos, que, segundo Herrmann (2002), define a Psicanálise como ciência geral da psique humana, sendo que a psique produz sentido nas coisas humanas e nos campos que as determinam. O sentido só pode ser compreendido pela interpretação, que, de acordo com Oliveira (2003), busca a aproximação do sentido ao significante com sua ordem de determinação inconsciente, abrindo, através da escuta psicanalítica, outras possibilidades de compreensão; a escuta psicanalítica, por sua vez, propicia algumas intervenções, provocando o aparecimento de outros significados para o sujeito, conforme verificamos no decorrer da subseção, que pormenoriza esses conceitos do método psicanalítico.

A Psicanálise enquanto ciência nasceu da pesquisa, no momento em que Freud experimentava e reformulava suas ideias em relação ao trabalho desenvolvido na clínica com seus pacientes, percorrendo um caminho de investigação em sua prática profissional, criando

conceitos, reformulando-os e fazendo uma releitura sobre a teoria que foi construindo e desenvolvendo ao longo da vida.

O desenvolvimento e a aplicação da técnica psicanalítica tornaram possível a Freud realizar descobertas que revolucionaram tanto a teoria quanto a prática da psiquiatria, em particular da psicoterapia. Foi no livro “A interpretação dos sonhos” (1900) que Freud comunicou o surgimento da Psicanálise, sendo seu objetivo tratar das neuroses, ampliando o conhecimento do sujeito e seu psiquismo.

Dessa maneira, ao considerar a importância do inconsciente na formação do sintoma, inaugura-se uma nova forma de se apreender os processos psíquicos. Ou melhor dizendo, ao se deparar com o inconsciente e suas formações, Freud possibilitou um novo saber científico ou uma nova visão de ciência.

Freud deduziu que poderia ser capaz de remover os sintomas histéricos sem a hipnose. A partir disso, desenvolveu a livre associação de ideias, na qual o paciente empreende a comunicação ao analista de quaisquer pensamentos, sem exceção, que lhe venham à mente, abstando-se de exercer sobre eles uma orientação consciente ou uma censura. O grande valor de o paciente necessitar renunciar ao controle consciente de seus pensamentos sobre o que pensa e diz sob tais circunstâncias é determinado por motivos inconscientes. Dessa forma, Freud confere ao relato do paciente um lugar de importância, a atenção vai se deslocando do olhar para a escuta.

Freud, escutando a livre associação dos pacientes, que era livre apenas do controle consciente, era capaz de formar uma imagem, por inferência, do que inconscientemente estava ocorrendo na mente do analisando. Ele pôde demonstrar que o fato de as ocorrências mentais serem inconscientes não as impedia de exercer a mais significativa influência no funcionamento mental. A teoria psicanalítica procura nos demonstrar e explicar o crescimento e o funcionamento da mente, as operações de suas diversas partes e suas interações e conflitos mútuos.

A psicanálise, segundo Herrmann (2002), foi definida por Freud como um método de investigação, uma teoria do psiquismo, uma psicoterapia aplicada aos transtornos neuróticos, uma forma de compreensão do psiquismo, tanto ao que se refere aos sintomas que levam ao sofrimento psíquico quanto ao funcionamento mental do sujeito considerado normal. A Psicanálise, como uma ciência geral da psique humana, não se restringiu à clínica; nesta temática, a cultura, o sujeito, os mitos, os fenômenos sociais e a arte também foram contemplados com o método psicanalítico de investigação.

Freud e seus seguidores investigaram todos os meios nos quais se mostrava o psiquismo, rompendo-os pela interpretação e revelando suas regras inconscientes. A Teoria dos Campos, ao fazer o resgate do método heurístico que fundamenta a obra freudiana, apresenta-se na atualidade como espécie de ponte entre o passado, o presente e o futuro, uma Psicanálise, conforme sugere Herrmann (2002), viva, dotada de crítica, sendo construída e reconstruída permanentemente, assegurada de todas as maneiras por seu método.

A Teoria dos Campos, segundo Herrmann (1984), define a Psicanálise como ciência geral da psique humana, porque o objeto de estudo psicanalítico é chamado de psique, que não é algo estabelecido no individual e tão pouco no coletivo, não tendo, assim, um lugar material; ela, a psique, simplesmente é algo que produz sentido nas coisas humanas, individuais ou coletivas, e nos campos que as determinam, sendo que só se é possível chegar aos sentidos por meio da interpretação.

A psicanálise, segundo Cromberg (2001), traz de valioso para toda situação, *incluindo a Educação*, o seu dispositivo de escuta, a eficácia de desvelar os conteúdos latentes que surgem, as recorrências e repetições, as redes e interligações de novas falas. Esse dispositivo de escuta permite uma abertura inédita ao discurso do outro: o outro se vê ativamente, podendo assumir um discurso mais problemático e complexo, mais verdadeiro sobre si e sobre seu meio de trabalho.

Cromberg compartilha com Freud a ideia de que a psicanálise<sup>3</sup> não é uma visão de mundo, sendo simultaneamente uma teoria, uma técnica e um método que permite a criação de um espaço privilegiado no qual o dinamismo psíquico é examinado. Lida com a singularidade desejante do outro, com o próprio de cada um, não de uma maneira moral, mas acompanhando a posição subjetiva diante do sofrimento psíquico.

Ter escuta para os atos falhos e aproveitar a função terapêutica para que se possam elaborar as emoções colaborariam para que mais sentidos fossem apreendidos no discurso dos sujeitos. Essa escuta propicia pequenas intervenções, toques que chamam a atenção para aspectos da fala pouco pensados até então, provocando, assim, o aparecimento de outros significados para a pessoa.

A teoria psicanalítica se presta como teoria crítica no sentido de que problematiza e amplia a concepção de sujeito, da relação do mesmo com seu mundo e sua cultura, pois ao demonstrar a existência do Inconsciente revelou outra lógica distinta daquela do sujeito cartesiano. Dessa forma, o processo constitutivo de um fenômeno não se oferece facilmente à

---

<sup>3</sup> “Psicanálise” para a teoria/disciplina, “psicanálise” para o método e “psicanálise” para os casos ambíguos.

apreensão, mas é necessário desvelar-lhe o sentido, é necessário interpretar (OLIVEIRA, 2006).

Ao se praticar o método psicanalítico cria-se condição para o exercício da função terapêutica, sendo que ela é consequência direta do desvelamento do método da psicanálise desenvolvido pela Teoria dos Campos, a qual reincorpora a ideia de descoberta de sentidos possíveis e constrói outras formas de atuação clínica, fora do enquadre tradicional.

A eficácia da função terapêutica, de acordo com Herrmann (2002), permite a revelação do processo de concepção de nossas ideias e sentimentos através da ruptura da rotina psíquica, expondo a verdade intrínseca, permitindo sua elaboração por conta do outro, o sujeito do discurso, não dependendo de qualquer visão preconcebida do sujeito humano.

Para se fazer uso do método é necessário ter “uma disponibilidade ilimitada a deixar que surja aquilo que pode vir a ser significativo, para então o tomar em consideração, não emprestando sentido antes que este apareça e não o reduzindo depois às fórmulas conhecidas” (HERRMANN, 2002, p.19).

Essa disponibilidade ativa pode ser pensada como uma forma de acolher o outro, o seu sofrimento, as suas queixas e demais demandas. Quando escutamos o outro, podemos compreender a rede de significações através do seu relato, e nos perguntarmos: o que o sujeito está nos dizendo? Procuramos a resposta juntamente com quem nos dirige o discurso, ampliando as ideias, as conotações, as constatações e as significações.

O olhar psicanalítico, construído a partir da fundamentação teórica e prática, procura dar um sentido ao significante, construído interpretativamente, na busca de uma aproximação com sua ordem de determinação inconsciente, de modo a abrir outras possibilidades de compreensão.

Diante da recuperação do método psicanalítico – cindido nas concepções teóricas das diversas correntes psicanalíticas surgidas depois de Freud, no período reconhecido como escolástico: freudismo, kleinismo, lacanismo, entre outros – a Teoria dos Campos veio para oferecer novamente à Psicanálise seu método perdido. Recupera-se, desse modo, uma Psicanálise enquanto ciência e movimento organizado, “[...] é o corpo em que uma ideia se encarnou: método de ruptura de campo.” (HERRMANN, 2002, p.14).

Dessa forma, notamos que o divã é apenas um instrumento de trabalho para a análise realizada dentro do consultório, mas a psicanálise não se restringe a ele, como nos mostra Fábio Herrmann (2002):

[...] não só a análise padrão é clínica, mas todas as encarnações terapêuticas do método psicanalítico. Definimos a psicanálise por seu método, não pela técnica nem muito menos pela moldura analítica, que, em inglês, se diz setting: número de sessão, neutralidade, duração. (p.19)

O divã é, pois, um instrumento de pesquisa, para analisar, pesquisar amostras da psique do real. Existem diversos campos do real humano, sendo que o real é o lugar onde se produz a experiência humana, “[...] uma espécie de chão sobre o qual vivemos. Vivemos nele mas sem o enxergar.” (HERRMANN, 1984, p.111).

A lógica da realidade, ainda conforme o autor, é a organização dos frutos do pensamento, ela ordena e junta as ideias, emoções e atos do ser humano; já a lógica do real, apesar de estar incrustada no mundo, faz parte da lógica da concepção, produzindo as ideias e nossos atos inconscientes, necessitando da interpretação para sua compreensão.

A crença de que a psicanálise é feita com o divã é mantida pela doutrinação selecionada, sendo que cada doutrina fez uma leitura segundo o que interessava, criando modelos de atuação pré-determinados. Elegemos fundamentar este trabalho inspirando-nos na Teoria dos Campos, dado (I) seu potencial heurístico, isto é, a interpretação como ruptura de campo e (II) o fato de se tratar da aplicação “[...] do método psicanalítico à própria Psicanálise, procurando desvelar algumas de suas inúmeras dimensões.” (BARONE, 2002, p.61).

Ainda conforme Barone (2002), o eixo central da Teoria dos Campos que recupera o método criado por Freud se faz por ruptura de conhecimento já assentado. Na teoria a ruptura se dá: pela saturação de uma ideia, pela própria clínica e pela absorção de conhecimentos adquiridos de outras disciplinas. Notamos, com isso, que os analistas observam fenômenos diferentes, criando pacientes diferentes e falam de modos diferentes de acordo com a moda escolástica vigente, embora o método encarnado seja o mesmo.

Voltando às explanações de Herrmann (2002), ao descobrir o inconsciente, Freud e seus sucessores fizeram emergir inúmeros campos inconscientes, os quais determinam a vida individual e coletiva do sujeito. Investigaram psicanaliticamente a vastidão e a variedade dos campos do psiquismo, atravessando-os pela interpretação e revelando suas regras inconscientes. Dessa maneira, a Teoria dos Campos indica a existência não de um inconsciente, mas põe à mostra a pluralidade de inconscientes relativos.

Evidenciando o valor do método psicanalítico fora da situação terapêutica enquanto instrumento de pesquisa, Oliveira (2003) apóia-se na Teoria dos Campos, criada por Fábio

Herrmann, com a intenção de transcender o problema epistemológico posto pela diversidade de matrizes clínicas possíveis. Assim, em sua leitura, “[...] o valor do método precede o da teoria e é ele quem dá forma à pesquisa.” (OLIVEIRA, 2003, p.176).

Portanto, ambos os autores concordam: trata-se de uma metateoria, sendo que a essência da Psicanálise é definida pelo método, ou seja, pela interpretação, não pelo terapêutico em si. A interpretação pressupõe não a tradução do significado, mas construção, implicando co-autoria e produção intersubjetiva. Uma relação intersubjetiva, por sua vez, implica inconscientes relativos, pois a intersubjetividade compõe-se de uma gama de relações, assim, o psíquico é visto enquanto articulação entre inconscientes relativos.

Compreendemos, desse modo, que há inconsciente de relações mais específicas, podendo ser explorado em sua especificidade. O inconsciente de uma relação, como aponta Oliveira (2003), é denominado de campo, isto é, não se trata de conteúdo a ser desvelado, mas de um conjunto de regras insubstanciais que constituem as relações e que dá sentido à vida emocional e a qualquer relação humana.

Freud (1921) afirma que a psicologia é individual e, ao mesmo tempo, social. Dessa maneira, na nossa vida anímica individual está sempre integrando efetivamente o outro como modelo, objeto, auxiliar ou oponente. Os grupos se distinguem por sua especial sugestionalidade, que, na realidade, é um fenômeno irreduzível e primitivo, um fato fundamental na vida mental do ser humano.

A Psicanálise completou cem anos e, como nos lembra Herrmann (1999), “[...] as ciências costumam crescer devagar e durar muito, tanto tempo pelo menos quanto resiste a cultura em que nascemos [...]” (HERRMANN, 1999, p.8).

Assim, deve ser primordial a recuperação do método psicanalítico, confundido com o tratamento clínico, ampliando o espectro de temas considerados psicanalíticos, porém limitados ainda aos que foram abordados por Freud, pensa-se em uma Psicologia completa do indivíduo, da coletividade, da psique do real, cuja exatidão está colocada sobre o sentido humano.

Ou melhor, na sociedade da qual fazemos parte integral, onde a realidade externa influencia o psiquismo por meio de percepções, sendo que a cultura e o real humano estariam dentro e fora, representados como sistema gerador de realidade; portanto, o interior não é independente do exterior, é a continuidade do que está servindo pra gerar sentidos no sujeito, na coletividade humana (HERRMANN, 1999).

Segundo Mezan: “[...] a origem do real é o desejo, e por origem deve entender-se, não o “começo”, mas a regra constituinte [...]” (MEZAN apud HERRMANN, 1999, p.312). Esse conceito de desejo do qual nos fala o autor será retomado, definido e contextualizado na subseção seguinte.

### **3.3 A concepção do desejo na Psicanálise**

Esta subseção tem por objetivo ampliar a definição e a contextualização do desejo, amparada nas ideias de Mezan (1985) e Herrmann (1984), no que diz respeito a essa concepção psicanalítica. A representação, também estudada aqui, é destacada como condição média da satisfação do desejo, sendo considerada um ato criativo por excelência que estimula um possível desenvolvimento emocional; desenvolvimento este encaixado com o processo de ruptura de campo, meio fundamental do método interpretativo.

De acordo com os autores do *Vocabulário da Psicanálise*, Laplanche e Pontalis (2001), a definição do desejo mais elaborada delimitada a partir de Freud refere-se à vivência de satisfação:

[...] a imagem mnésica de uma certa percepção se conserva associada ao traço mnésico da excitação resultante da necessidade. Logo que esta necessidade aparecer de novo, produzir-se-á, graças à ligação que foi estabelecida, uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a essa moção é que chamaremos desejo; o reaparecimento da percepção é a ‘realização de desejo. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p.114)

O desejo, levando em consideração os estudos de Mezan (1985), se especifica como diferente da necessidade, já que esta surge de um estado de tensão internamente instituído, se acalma ou se satisfaz com o objeto adequado, ou seja, quando a necessidade surge é produzida por causa da experiência de satisfação anteriormente estabelecida, um movimento psíquico que reinvestirá a imagem mnésica desta percepção, que será, então, evocada.

Conforme Mezan (1985): “A necessidade *não* é o desejo; este consiste no “movimento psíquico” (psychische Regung) que desemboca no reinvestimento da imagem daquele objeto que uma vez aplacou a necessidade [...]” (p.76).

O desejo é indestrutível, como citado no parágrafo anterior, e está sempre alerta e pronto a procurar caminhos pelos quais circular; o desejo do desejo é uma identidade de

percepção e sua realização pode se dar no plano da fantasia, do sonho, do sintoma e da alucinação.

É a partir do desejo que a realidade é percebida, realidade dos desejos inconscientes chamada por Freud de realidade psíquica. Para Freud, é na fantasia, como nos sonhos, onde os desejos se realizam, independentemente de seu conteúdo específico. A fantasia se torna o correlato do desejo, seu cenário, seu roteiro e sua realização.

Para Melanie Klein, como acompanhamos em Mezan (1985), o desejo não visa ao objeto em si, mas que o objeto extinga a ansiedade persecutória e os impulsos destrutivos que a originam; assim, o desejo não é seguido de sua realização, e sim fundamentalmente de sua gratificação (estado de liberação da tensão e da angústia). Para Freud, o objeto do desejo está perdido, já para Klein, o que o desejo anseia é um estado como a posse estável do objeto bom, a gratificação e a supressão total e completa da angústia.

Notamos que o desejo remete a um passado (busca da primeira satisfação), mas é sempre ressignificado a partir do presente. No que diz respeito à sexualidade infantil, podemos dizer que há uma organização em torno de uma falta, essa falta de objeto na descontinuidade que regula a relação da pulsão com seu objeto, na contingência do objeto da pulsão e no objeto perdido do desejo.

A pulsão por não ter um objeto definido, encontra-o, e essa procura faz com que ela adote caminhos ou vicissitudes diferentes, como por exemplo, o recalque. Em “Inibições, sintomas e ansiedade”, texto publicado em 1925, Freud define o sintoma como um signo e uma expectativa de satisfação da pulsão como consequência do processo de recalque. Este é um processo relacionado com a organização genital da libido e Freud coloca como causa do recalque o aparecimento da ansiedade e como motivo da ansiedade o perigo da castração.

O método interpretativo – com sua função de não proferir a verdade, mas partejá-la, abrir-lhe caminho, tocá-la – desmonta temporariamente os campos entrelaçados da vida mental, tomando em consideração o desejo. E quando falamos em desejo, de acordo com as ideias de Herrmann (1984), somos colocados diante de um contraponto, pois os seres humanos não desejam o que querem, muito menos ficam satisfeitos quando encontram o que desejam, ou ainda muitas vezes mal sabem o que desejam.

Herrmann (1984) dá o nome de desejo ao que faz com que pensemos, façamos e sejamos, isto é, por mais estranho que se pareça, “somos aquilo que desejamos ser”. A sociedade em que vivemos é constituída por tal desejo, deseja-se como ela é, e sua construção está diretamente ligada com tal desejo, embora haja um mecanismo de negação

em relação a isso, pois é difícil para a população em geral acreditar que se tenha desejado ser como de fato é: “[...] ao domesticar o mundo, os homens irritam-se ao ver que construíram uma casa que os retrata maravilhosamente bem, que exprime seu desejo, tanto naquilo que gostam, como naquilo que odeiam.” (HERRMANN, 1984, p.10).

Dessa forma, continua o autor, o homem possui certa compulsão e obsessão de domesticar, educar e familiarizar o mundo que está construindo. Quanto mais doméstico e familiar o deixa, mais estranho e desumano lhe parece, porque algo escapa ao seu controle – o desejo inconsciente, assim o ser humano não se sente bem no próprio mundo que construiu e é esse retrato projetado na realidade cotidiana que lhe parece absurdo.

Foi na procura de elucidação da loucura que se criou o método psicanalítico, o método interpretativo, que mostra para o sujeito que, “[...] no desconhecimento de seu próprio desejo, criava o que queria e o que não queria, sendo portanto absurdo para si mesmo.” (HERRMANN, 1984, p.14).

Sendo o desejo a matriz que produz nossas emoções, seu desenho aparece através de sucessivas interpretações; o sentimento de absurdo referido anteriormente altera toda a constituição psíquica do indivíduo, ou seja, é o lado que determina o que se é, mas é desconhecido, assim, após ter incluído na consciência algumas representações de si que não dispunha antecipadamente, o sujeito tem a possibilidade de reencontrar-se ampliado.

Como o desejo é inconsciente, matriz simbólica das emoções que significam junção de afeto e representação, para cada sujeito, individual, coletivo, no sentido de grupo ou instituição, o desejo é a fonte interna que determina qual o caráter geral da relação sujeito-mundo. Dessa forma, como visto em Herrmann (2003), o interesse da aplicação da função terapêutica através do método interpretativo é o de pôr em evidência o desejo incógnito, de exercitar as possibilidades diferentes do desejo.

O desejo tende à realização. Realizado, satisfazem-se provisoriamente as pulsões que ele articula numa configuração peculiar: o desejo como tal é reconhecidamente insaciável, não deixa de desejar. As formas habituais da vida de uma pessoa provêm-na, teoricamente, do máximo de satisfação alcançável em sua condição presente, por esse motivo repetem-se. Por outros caminhos talvez a satisfação fosse maior; todavia, como mostrou Freud, as pulsões que constituem o desejo possuem uma tendência conservadora que lhes é essencial: encontrado um caminho, dele não se desviam para pesquisar outras possibilidades mais satisfatórias [...] (HERRMANN, 2003, p.119)

Um exemplo de condição média da satisfação do desejo, naturalmente, é a representação, pois o ato de representar é por si só um meio satisfatório na medida em que é criativo. Logo, a interpretação trabalha como eixo de transformação alternativo de ser, aguçando a satisfação de meias-vontades, sendo um ato criativo por excelência e um ato de esperança, acreditando em um possível desenvolvimento emocional.

A interpretação convida o sujeito a testar alternativas, um momento em que nota-se um duelo entre o prazer de criar possibilidades e a tendência ao conservadorismo. O conflito fica em torno da crença, cabendo ao sujeito abandonar ou relativizar as crenças aprisionadoras para poder, assim, saborear outras maneiras de identidade e realidade desconhecidas, uma luta travada com os destinos das crenças, tendo a interpretação alcançado seu efeito esperado, a nova forma propiciada será bem aproveitada e adaptada à realidade e identidade, articulada com as outras representações em um conjunto harmonioso, como aquela que substituiu (HERRMANN, 2003).

Ainda conforme o autor, “[...] no fundo todos os homens são iguais, por isso é que o fundo não interessa; interessa-nos a espessura da superfície representacional, na qual reside a peculiaridade de cada vida psíquica.” (HERRMANN, 2003, p.137).

Como notamos, a Psicanálise – em suas variadas formas de abordagem do psiquismo, seja em forma de tratamento analítico ou como meio de investigação da cultura, sociedade e todas as formas de manifestações humanas – permitiu a escuta do reprimido, atribuiu valor e eficácia ao desejo humano. Portanto, a Psicanálise foi constituída, segundo Herrmann (2002), enquanto método de investigação do psiquismo, como instrumento heurístico e não apenas como conjunto de técnicas e saberes sobre o inconsciente.

Pensamos que a comunicação prestada às pessoas em situação de discussão e de orientação de grupo com a função terapêutica serviria para romper os limites dos assuntos sobre os quais elas imaginavam falar em separado, sendo que essa comunicação, chamada de interpretação, é o que dá sentido ao que se diz, ao que se faz e o que também se limita; rompendo esse campo é possível propor outro sentido ao que a rotina impusera aos significados dos sujeitos, produzindo-se uma ruptura de campo.

O processo de ruptura de campo é o meio fundamental do método interpretativo tanto à produção de conhecimento quanto à produção da cura; tudo o que falamos e pensamos nos define, sobre o que nos é alheio ou estranho, às vezes, não é possível pensar. Durante uma sessão ou entrevista psicanalíticas, por exemplo, os sentidos se cruzam e descruzam,

determinando pontos semelhantes e convergentes para o lugar no qual se encaminham os sentidos marginais do discurso.

Essas convergências de sentido são denominadas, por Herrmann (1984), de fantasias, e são perseguidas através da interpretação, na tentativa de reconhecê-las, produzindo aquela sensação de que algo estava faltando, advindo o “sentido geral inconsciente”.

O psicanalista, o pesquisador ou o investigador, qualquer que seja, receberá a narrativa verbal como encobridora da identidade de quem narra e a ampliará desvelando os sentidos que o discurso autoriza. O modo de representação utilizado pelo sujeito é sua identidade, e essa definição de si pode ser interpretada como defensiva, garantindo, assim, alguma coerência de identidade (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Para discorrermos sobre a noção de identidade, definida pela autora citada do parágrafo anterior em sua tese de doutorado “Rebeldia e Identidade”, enquanto produto de um sistema complexo de organização de mecanismos identificatórios convém apresentar, como contextualização preliminar e necessária, uma introdução da teoria do aparelho psíquico que descreva todo o desenvolvimento do psiquismo, especialmente em relação às tópicas freudianas e seu dinamismo, para, então, passarmos para o conceito de identidade.

### **3.4 Introdução da teoria do aparelho psíquico**

A apresentação da teoria do aparelho psíquico está fundamentada em Freud (1900, 1923, 1940), englobando os conceitos de id, ego e superego, de acordo com Herrmann (1984), que contextualiza as fases de desenvolvimento psicosssexual da libido, e em Oliveira (1992), no que se refere aos processos identificatórios, conforme acompanhamos ao longo desta subseção.

Freud relatou o funcionamento do aparelho psíquico em duas tópicas: na primeira, no artigo “A interpretação dos sonhos”, de 1900, formulou as noções de inconsciente, pré-consciente e consciente; na segunda, no texto “O ego e o id”, de 1923, referiu-se a três estruturas funcionalmente relacionadas – id, ego e superego – que serão mencionadas a seguir.

Para Freud (1940), o id é a área mais antiga de ação psíquica, contendo tudo o que é herdado: as pulsões, que são originadas da organização somática e que encontram no id uma primeira expressão psíquica. Com o decorrer do desenvolvimento, sob influência do mundo externo, uma parte do id sofre uma organização especial, o que era antes uma camada

cortical, que recebia estímulos e servia de escudo protetor, agora atua como intermediário entre o id e o mundo externo, constituindo-se o ego.

Como características do ego notam-se a tarefa de autopreservação, armazenando experiências sobre os estímulos, aprendendo a produzir transformações convenientes no mundo externo, levando em consideração seu próprio benefício, tem o controle sobre as exigências das pulsões, controlando suas satisfações ou não, decidindo sobre em quais ocasiões e circunstâncias poderiam ser realizadas essas satisfações ou suprimindo totalmente as excitações (FREUD, 1940).

Enquanto o id compreende as representações psíquicas dos impulsos, essencialmente inconscientes, o ego consiste nas funções ligadas às relações do indivíduo com seu ambiente e na organização dos processos mentais, sendo parte dele consciente e outra inconsciente. Já o superego abrange os preceitos morais (censura) de nossas mentes e nossas aspirações ideais que se processam, conforme explicam Laplanche e Pontalis (1992), por influência predominantemente externa e por fatores culturais, tendo a função de instalação e preservação dos costumes, do julgamento, crítica e é formado por interiorização das exigências e das interdições parentais.

O id, segundo Herrmann (1984), é o “substrato instintivo da mente” que origina as pulsões, uma instância original da psique humana. Ao ego são reservadas quase todas as funções conscientes da mente, sendo responsabilizado pelo contato com o ambiente e realidade externa; existem funções inconscientes do ego, como os mecanismos de defesa, por isso ele está unido ao sistema pré-consciente e à consciência.

O superego, ainda conforme Herrmann (1984), é como uma espécie de censor das funções do ego, estimulando o que se pode processar, proibindo o restante; ao agir como consciência moral, o id conserva completa energia pulsional que o ego, sendo aprovado pelo superego, transforma em pensamentos conscientes, ações e projetos a serviço da satisfação das pulsões.

Diante de uma pulsão do id que o superego desaprova, o ego entra como negociador entre exigências impossíveis de serem inteiramente satisfeitas, e se é aceita a pulsão, sua representação conscientemente é colocada em ação, a censura do superego irá, então, se expressar através de dor psíquica, angústia e sentimento de culpa; se o acesso da pulsão é negado, ela continuará a insistir a pedir passagem, daí o ego aceita parcialmente a pulsão, mas modificada, disfarçada (HERRMANN, 1984).

O ego está dividido a serviço do id, do superego e também das exigências do mundo externo, ou seja, é um equilibrista. Cabe ao ego a habilidade para lidar com as forças das pulsões do id, da censura do superego, da exigência da realidade externa e a habilidade para poder construir a vida, procriar, produzir a civilização e a tudo do que dela vier.

Podemos agora ampliar um pouco mais nossa compreensão sobre a origem dessas instâncias vistas até aqui, cotejando Herrmann (1984) em relação ao desenvolvimento da libido, cuja denominação se dá como energia sexual que, nos começos da vida mental, aparece como um “algo a mais” conectado às funções de nutrição.

Na fase de auto-erotismo, a primeira fase da libido, segundo o autor, não existem outras estruturas mentais além do id (reservatório das pulsões) e nem objeto externo: nessa fase a própria satisfação é o próprio corpo do bebê auto-erotizado, após essa fase o ego surge como primeiro feixe embrionário de funções (motilidade, percepção, juízo de realidade), juntamente com a organização do psiquismo; posteriormente o ego irá se tornar objeto de interesse amoroso de libido, a fase denominada de narcisismo.

O primeiro objeto externo de interesse e escolha amorosa é a mãe, seguindo-se para as posteriores escolhas sexuais, sendo essa a ideia resumida de um equilíbrio que seguirá pela vida adulta; em se tratando de quantidades de libido dirigidas a objetos externos de amor e entre quantidades voltadas para o ego do indivíduo.

Por exemplo, uma decepção com a pessoa amada, com a profissão – objetos externos levam ao aumento do investimento da libido do ego, mas uma paixão faz diminuir esse investimento, sendo que o amor perdido por si mesmo pelo ego seja compensado por uma retribuição decorrida do objeto, percebe-se dessa forma, que o ego é mais que um feixe de funções, é também uma fonte de interesse pelo mundo e receptáculo de amor (HERRMANN, 1984).

Vemos, com essa sucinta apresentação do aparelho psíquico, como há libido investida, de todas as formas, em todos os atos mentais. Como consta em Herrmann (1984), a psique e sua evolução não deixam de ser um processo psicosexual: primeiramente vem a fase oral, na qual o prazer está vinculado à recepção dos alimentos; já com o aparecimento dos dentes, a criança se despede da atitude passiva e adquire uma postura mais agressiva, mordendo, mastigando, chegando ao período sádico-oral.

A relação existente entre o mundo e o bebê é constituída por mecanismos de projeção e introjeção: a primeira assume o papel de atribuir algumas qualidades do sujeito a seu

objeto, enquanto que a segunda se caracteriza por um “engolir psíquico”, internalizando partes ou qualidades do objeto pelo indivíduo.

O ego imaturo, ainda infantil, pode transitar entre os extremos, introjetando tanto o seio mau quanto o seio bom, havendo dois objetos e dois egos, bons e maus, sendo eles irreconciliáveis, processo conhecido como cisão, no qual, segundo Klein, o bebê fará uma importante aquisição: o reconhecimento do “objeto interno”, ele descobrirá que o seio bom e o seio mau são de uma mesma parte total, a mãe.

Surge, a partir daí, a culpa e o remorso acompanhando essa fusão, base de todas as vivências depressivas, trata-se da posição depressiva, cuja função no aparelho psíquico será a de reparar, proteger, consertar aqueles que, por fantasias, tememos ter destruído com nosso ódio e ressentimento.

Progredindo essa fase oral de satisfação, cederá o passo para o período de controle muscular e dos esfíncteres anais, a famosa fase anal, com as características de expulsar, dar e reter; coincidindo com a posição depressiva, a fase anal inaugura a culpa, o esforço por um bom comportamento (HERRMANN, 1984).

O nosso caráter adulto advém de toda essa evolução das fases iniciais do desenvolvimento da libido, sendo que cada fase do desenvolvimento psíquico, que implica o próprio desenvolvimento infantil, apenas é superada e bem realizada de forma diversa se o prazer obtido nela for obtido também no estágio posterior.

Porém, se houver alguma fixação por causa de muita frustração na fase oral ou muitas exigências na fase anal, como extrema rigidez na educação para a higiene anal, a entrada na fase seguinte será comprometida, assim, conforme Herrmann (1984), a criança repetirá a última forma libidinal de satisfação como ponto de fixação.

O selo dos pontos de fixação fica visível no caráter do indivíduo. O caráter oral receptivo alia uma certa passividade ao desejo perene de receber, como se o mundo sempre lhe estivesse a dever as primeiras satisfações. No caráter oral-sádico, há uma constante voracidade agressiva, insaciável, sempre atacando para conseguir, mas destruindo ou desaproveitando o que consegue. A primeira fase anal, onde o prazer expulsivo domina, leva a um caráter especialmente violento, que despreza o outro, que tende a expulsar de si todos os aborrecimentos, intolerante a frustrações e a limite. A marca da fase anal-retentiva, a segunda é ao contrário uma espécie de cautela excessiva, timidez, respeitosa por ordens e hierarquia, meticulosidade exagerada. (HERRMANN, 1984, p.63-64)

Esses exemplos citados por Herrmann, na verdade, são considerados feitos de caráter normal cujos desvalores apontados abarcam, na mesma intensidade, boas qualidades individuais, sendo percebido que as fases da libido não são abandonadas e sua superação implica em integração.

Vejamos agora a outra fase que constitui o triângulo que representará a vida psicosexual adulta: a fase fálica, que, por denominação, já é sexual. Nela, os objetos de amor são os pais, geralmente o do sexo oposto ao da criança: o menino anseia sexualmente a mãe, a menina o pai, sendo que ambos consideram o genitor de mesmo sexo como rival, como também os amam carinhosamente; tal ambivalência afetiva, de ódio e amor, como diz Herrmann (1984), é o problema apresentado dessa fase. Nesse contexto, iniciamos a discussão sobre a relação triangular, cheias de ciúmes, conhecida como Complexo de Édipo.

As fantasias edipianas geram culpa, os limites e as frustrações impostos pelos genitores são sentidos como castigos; a criança, como consequência, aceita renunciar ao objeto de desejo e ao amor sexual, com medo da rivalidade dos pais do mesmo sexo, e pelo repúdio experimentado pelo seu objeto amado.

A menina constata as diferenças sexuais com um irmão, pai ou amigo, estabelecendo sua própria teoria infantil, percebendo a falta do pênis, não por não tê-lo, mas por tê-lo perdido ou por não tê-lo desenvolvido; responsabilizando a mãe por tal acontecimento e desagradável situação, a menina rompe com sua genitora e investe todo o seu amor no pai.

O garoto, por sua vez, por temor de perder o pênis, ameaçado por sucessivos castigos e reprovações, aceita a suposta castração, renunciando ao uso do órgão genital por um período de tempo; como acordo estabelecido, identifica-se com o pai, imita-o com suas qualidades, tornando-se tão homem quanto o próprio pai.

Destacamos ainda, em Herrmann (1984), que o menino sai do complexo de Édipo por meio da castração e a menina por ela entra, pois em ambos os sexos percebe-se uma aceitação imposta da castração e uma renúncia provisória da satisfação genital, transformando todo esse interesse em atividades sublimadas como brincar, estudar, permanecendo na fase de latência.

É por meio dessas fantasias edipianas, que se estabelecerão os tipos de objeto de amor da vida adulta; esses objetos irão representar, ou não, de alguma maneira, as figuras parentais, podendo recaírem as escolhas em objetos opostos aos primeiros amores infantis, como é o caso do Complexo de Édipo invertido, que implicará em escolha homossexual.

Na fase fálica, a repressão é o mecanismo preponderante, no momento de resolução do Complexo de Édipo, ela leva à introjeção das proibições dos pais, como consequência, há a identificação com o genitor do mesmo sexo, produzindo um ideal e uma fonte de censura, estrutura permanente (o superego).

A fase de latência é prevista até a puberdade, quando haverá a revivência dos interesses eróticos, dessa vez voltados para as figuras representacionais dos pais, o que podemos denominar de fase genital, na qual a psique já está formada com suas estruturas egóicas (HERRMANN, 1984).

Segundo Simon (1986), Melanie Klein, em seu trabalho “Análise Infantil”, de 1923, desenvolve o conceito de mecanismo de sublimação, explicando que a repressão, quando opera, gera a passagem da identificação à simbolização, permitindo, assim, a constituição do processo de deslocamento, cujo processo de simbolização irá permitir o deslocamento da libido para outros objetos e atividades ligados ao instinto de conservação, sendo que tais atividades passam a ter nuance prazerosa e são aceitas socialmente, permitindo a descarga disfarçada de uma energia sexual que originalmente era proibida.

Assim, quando há evolução da identificação para a simbolização, surgem: a noção de diferença e semelhança parciais, o processo de abstração e a atribuição de significados.

Klein (1923) observa que junto com o interesse libidinal vem a angústia, nascida no Édipo precoce; surgindo o mecanismo de identificação, ao atacar e desejar destruir os objetos no período de sadismo oral e anal, a criança é levada a fazer outras e novas equações, formando a base do interesse em novos objetos e do simbolismo, não apenas por prazer, mas por alívio também da angústia sentida, igualando-os por equação simbólica (KLEIN, 1923 apud SIMON, 1986).

É o simbolismo, como nos mostra o autor, que se torna o processo fundamental de toda fantasia e sublimação, e sobre estas é que se constrói a relação com a realidade em geral e o mundo externo, devendo haver um equilíbrio entre a intensidade da angústia e a capacidade do ego em suportar essa angústia. Como base para a formação simbólica e fantasia, contudo, é a capacidade do ego de suportar a angústia que irá determinar sua possibilidade de estabelecer relações com o objeto total.

O primeiro contato que o bebê faz com o mundo externo é fragmentado, o outro humano não existe fora dele, sendo uma extensão do seu próprio corpo. Por meio de um novo ato psíquico é que se dá a passagem das representações fragmentadas, parciais ou auto-

eróticas, para uma representação unificada de um Eu, desse modo, o luto marca a perda de um estado fusional com o mundo material (FREUD apud OLIVEIRA, 1992).

Assim, a busca de uma identidade de percepção será o caminho de constituição da relação sujeito-mundo. O sujeito, como afirma Oliveira (1992), caracteriza-se por tentar recuperar a unidade perdida, tentando reencontrar o objeto original de satisfação. Tal tentativa indica uma interrupção da fusão com o mundo material e a precipitação de uma unidade que se opõe ao funcionamento anárquico e fragmentado da sexualidade.

O objeto perdido é recriado de forma alucinatória pela representação, nascendo o desejo, arquiteto desta busca infinita de algo da ordem do impossível: “Além da função de representação de um corpo que é pulsional, para Freud (1923), o caráter do ego é, também, um precipitado de catexias objetais abandonadas e contém a história dessas escolhas de objeto.” (OLIVEIRA, 1992, p.24).

A relação objetal, segundo a autora, é a maneira como se constitui os objetos internos de uma pessoa e como esses objetos são constituídos por atividades psíquicas, processo que tem, nas modalidades de identificação, a essência da constituição do ser humano; dessa forma, a articulação entre identificação e relações objetais é o cerne da constituição da formação do indivíduo.

As identificações apresentam-se como substitutas de investimentos abandonados, sendo assim, como afirma Freud apud Oliveira (1992), a história de construção do Eu encerra a história dos objetos perdidos.

O Eu, conforme a autora, anuncia uma história de lutos: o que foi excluído do seu conhecimento permanece inconsciente, uma parte de sua história submetida à sua ação repressora não é reconhecida pelo seu saber e sendo, portanto, condição e garantia de sua existência. A função primordial do Eu naquilo que alguém será e desejar tornar-se dependerá da unificação e harmonia do conjunto de representações internalizadas.

A pesquisadora observa ainda que Freud postula que certos traços permanentes de caráter são prolongamentos inalterados de pulsões originais, formações reativas contras as mesmas ou sublimações destas: “[...] O caráter de um indivíduo resulta, assim, da articulação entre os caminhos desenhados pela sua organização libidinal e os investimentos objetais [...]” (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

A vida psíquica, como vemos em Freud, é iniciada por uma condição na qual libido objetal e libido do ego não podem ser distinguidas; contudo, nossa vida mental necessita ultrapassar os limites do narcisismo e ligar a libido a objetos.

O desenvolvimento do ego incidirá em um afastamento do narcisismo primário, ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ego ideal imposto externamente ao sujeito, provocando a satisfação pela realização desse ideal. Para Freud, o que o sujeito projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, na qual ele era seu próprio ideal: “[...] O ego projeta no futuro um reencontro com o passado e a ideia de futuro passa a integrar a existência do eu. A condição de existência de um eu circunscreve-o, então, no tempo e na história.” (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Ampliaremos um pouco mais a compreensão desses conceitos na próxima subseção, na qual descrevemos de forma mais detalhada o processo de construção da identidade.

### **3.5 Identidade**

Para tratar do assunto identidade profissional/ocupacional, tema central desta pesquisa, julgamos importante analisarmos primeiramente a concepção de identidade, definida por Oliveira (1992) e Herrmann (1984) como produto de um sistema complexo de organização de mecanismos identificatórios, conforme explorado na subseção anterior.

O Eu surge como resultado de uma redução de múltiplos aspectos do indivíduo e de uma busca de equivalência em ter representações, garantia de unidade auto-representacional: alguém poder se responsabilizar por seus atos, atitudes, alcançando uma unidade de caráter. Na homogeneização e coerência no campo representacional, a identidade é a aspiração do Eu, como nos mostra Oliveira (1992).

A representação de identidade é, portanto, condição de existência do Eu, seu destino e sua angústia. Além disso, o eu é e se conhece, inevitavelmente, pelas relações e pela dependência de um outro, donde a cultura, através de suas instituições (família, escola, grupos sociais), o conforma e de certa maneira orienta seus projetos identificatórios. (p.30)

O processo de moralização ou de humanização, de acordo com a autora, consiste em uma redução da multiplicidade dos aspectos do indivíduo, isto é, em sua diminuição a um caráter fundamental sempre idêntico a si mesmo, implicando-o responsável pelos seus atos; desse modo, esse processo conjuga representações centrais que conjugam-se à construção da identidade.

No processo de construção da identidade busca-se equivalência e ligação entre representações que garantam ao sujeito representar-se uno, assegurando-lhe sua mesmidade, assim, a personalidade, como observada nos parágrafos anteriores, é constituída por um conjunto de identificações.

O projeto da educação, envolvendo o processo de moralização ou de humanização, exige, segundo Oliveira (1984), que o homem alcance uma unidade coerente de caráter, ou seja, o sujeito do cotidiano, moralizado, é o resultado de uma renúncia, significando que se exige dele coerência, unidade e mesmidade. Diz a autora: “[...] é o homem sujeitado às leis do cotidiano.” (p.154).

Fábio Herrmann, em seu livro “Andaimes do Real”, propõe uma fórmula, denominada “des/obede/serás”, que retrata a condição geral do homem da moralidade. Essa fórmula expressa o processo da educação como também a via de construção da identidade do ser humano. Oliveira retoma as ideias de Herrmann:

Segundo o autor, “o processo de familiarização educa o homem através de experiências de infrações corrigidas (des) que o levam constantemente ao sentido previsto (obede) por uma produção de ser assim e não de outra maneira (será)”. O núcleo da fórmula, “obedece”, exprime uma espécie de coação ou “indica a tendência a uma contração da subjetividade em torno de seu caráter”. (HERRMANN apud OLIVEIRA, 1984, p.155)

Em relação à ideia central da fórmula, pensamos que ela diz respeito a uma ordem de constituição da subjetividade, na qual a auto-representação do indivíduo apóia-se na qualidade de composição entre sujeição e rebeldia, pressupondo-se que a ideia de identidade exprime-se pela crença em uma coerência única de individualidade ou em uma “ilusão de mesmidade” (OLIVEIRA, 1984).

A denominação que Herrmann deu à palavra “crença”, segundo a autora, é a representação adequada e harmônica que o sujeito tem de si e do mundo proporcional à função psíquica que sustenta as representações vigentes para o sujeito.

A “des/obede/serás” é uma ordem da constituição da subjetividade, ou seja, um imperativo que ordena em direção ao futuro, indicando a incompletude intrínseca do sujeito. Trata-se, assim, de um mandamento ontológico e não de um mandamento correcional, como afirma Oliveira (1992). É indicado também pela fórmula que o homem falha em negar-se enquanto sujeito da ordem. O processo constitutivo da identidade se dá, então, por um inter-

jogo entre coação e rebeldia, apontando sempre para uma direção a ser alcançada, para uma idealidade.

O caráter, analisado em Herrmann (1997), é a forma geral da relação do sujeito com o mundo, apenas a sua conformação externa, o homem deve renunciar a tudo que não lhe pertença como característico seu, inclusive às diferenças entre seus movimentos emocionais concretos e a imagem exterior de si recebida do outro, pois não é uma renúncia às emoções e sim à percepção das mesmas, além, é claro, da renúncia imposta pela moralidade, que coíbe os impulsos básicos do indivíduo.

A realidade imposta ao sujeito e aceita por ele é, ainda conforme o autor, uma representação criada contemporaneamente à identidade subjetiva, possuindo igualmente caráter, ou seja, aparência geral de mesmidade e continuidade. Assim, o núcleo *obede* além de dar forma à psique individual, conforma, do mesmo modo, a psique do real em que o sujeito enquanto adulto haverá de viver.

O núcleo da identidade a ser adquirida e conservada é expressa pelo *obede*, o *des* aponta a necessidade de desviar-se dele, entretanto, as regras de exceção poderiam retirar do plano ótimo de certa realidade, desencadeando uma ruptura de campo, portanto, o *des* é a condição precípua da aquisição do *obede*, reduzindo as várias possibilidades de opção a um par de opostos, localizados no mesmo campo, punindo os desvios da realidade e integrando-os nela; como a integração à realidade nunca se completa e nem a identidade consegue estabelecer-ser de forma absoluta, o *serás* aponta que o lugar de vigência da moralidade é ininterruptamente o devir, cabendo ao sujeito seguir o caminho dos desvios e correções (HERRMANN, 1997).

O ego não chega a adquirir completamente quer sua identidade, quer a realidade, pertencendo antes ao superego ser o *locus* do processo “des/obede/serás”, não só as instâncias de interdição social e parental o criam, mas igualmente a realidade do real. Diante desta exposição, a singularidade do sujeito será resultante do processo de construção da identidade submetido ao “des/obede/serás” (OLIVEIRA, 1992).

Dessa maneira, para que esse processo proceda em nível de positividade na vida psíquica do sujeito, a crença deverá operar como:

Uma tecelã trabalhando continuamente entre os pólos de realidade e identidade de cada representação psíquica, costurando-as para que sejam a um tempo minhas e do mundo real, cerzindo-as quando ameaçam esgarçar-se, tecendo-as sempre, em consonância com as demandas simultâneas do desejo e do real. (HERRMANN apud OLIVEIRA, 1992, p.40)

A tarefa da crença, como estudado pela autora, é de preservar representações e mantê-las a um nível de certeza, sendo assim, o campo da crença constitui-se em elucidação da experiência de representação e de construção da identidade.

Segundo Herrmann (2003), a identidade é a representação geral do desejo, é figurativamente a superfície interna da representação, sendo que a superfície externa cabe à realidade. Para a definição da crença pensa-se a função psíquica que sustenta as representações que vigoram para o indivíduo, sendo que nossa representação de identidade e realidade é sustentada por seu intermédio, assim, a crença age cumprindo seu ofício na intimidade das superfícies representacionais, gerando a adequação de realidade e identidade.

A crença é, pois, um modo de ser da representação, uma propriedade intrínseca, não um apêndice nem algo que pode estar ou faltar, não é uma função adventícia. Metapsicologicamente falando, a crença é uma função pré-consciente que sustenta qualquer representação psíquica dada, com benévola indiferença por seu conteúdo, e assim dá credibilidade ao vasto panorama que fazemos do mundo e de nós mesmos. (HERRMANN, 2003, p.123)

Sendo seu *locus operandi* o pré-consciente, do ponto de vista tópico, local de abertura e passagem dos complexos inconscientes de ideias que terão acesso à consciência, sua função fica sendo, portanto, a de encarregar-se da conservação das formas já estabelecidas da representação psíquica.

Para que a crença tenha um bom funcionamento e desempenho ela deve sacrificar consideravelmente uma parte das representações intermediárias das operações mentais, sendo que esse desinvestimento será reaproveitado no fortalecimento das representações finais, os eixos centrais do sistema de representações, embora a representação da origem dos estados psíquicos e a dos passos da diferenciação entre realidade e identidade são suprimidas da vida mental dos sujeitos (HERRMANN, 2003).

Para a Psicanálise, segundo Mezan (1999), a imagem flutuante que o sujeito possui de si mesmo é a sua identidade, sendo que essa flutuação da imagem (bem como sua conexão com outras imagens) e a retração depressiva ou expansão eufórica estão dependentes dos complexos investimentos libidinal-agressivo e narcísico, regulados pela economia pulsional e por conflitos impostos a cada momento pelas duas vertentes dos complexos investimentos,

negociados pelo ego a partir de suas defesas e estruturas específicas; desse modo, é a economia narcísica que irá determinar a problemática da identidade.

Os referenciais identificatórios e os objetos pulsionais são adotados pela psique no mundo externo, apesar de que “[...] todo o problema consista na metabolização que é imposta a estes “dados de realidade” pelo fato de se converterem em ingredientes *psíquicos*.” (MEZAN, 1999, p.132).

Assim, o indivíduo é constituído, segundo o autor, por uma gama de processos de identificações que estruturam as diversas instâncias da personalidade adquirida, contudo, os modelos identificatórios podem ser incompatíveis entre si, sendo que sua cristalização no indivíduo organiza as instâncias que estão sempre em conflito, cabendo ao ego a função de negociar e mediar tais conflitos permanentes, ocasionados por exigências contraditórias impostas pelas outras instâncias do psiquismo: “[...] exigências pulsionais do id, exigências morais do superego, exigências de desempenho do ideal do ego, exigências de adaptação ou de modificação da realidade social veiculadas pelo próprio ego.” (MEZAN, 1999, p.258).

Todo ser humano é dotado de uma unidade pessoal, o Eu, porém, essa unidade é concebida como um feixe de funções (juízo, memória, controle da motricidade, objeto de ações psíquicas). Então a identidade seria como um espelho refletindo o Eu, que faz com que o indivíduo possa acreditar ser possuidor de um autoconhecimento e unidade – uma ilusão, pois “[...] o sujeito psíquico transita entre posições efetivamente distintas, semeando Eus em sua passagem [...]” (HERRMANN, 1999, p.47).

O que somos depende da maneira pela qual nos vemos, em se tratando de um eu individual ou a partir da referência do grupo social, sendo que tanto um quanto o outro tem uma representação de si mesmo que não é única e uniforme a todo o momento: a cada ato psíquico, a posição de sujeito não se desdobra de uma maneira tão simples, pois o indivíduo ocupa diferentes posições simultaneamente. Deste modo, afirma Herrmann (1999): “[...] A instância egóica é apenas um limite de concentração, uma tendência, enquanto os campos inconscientes são múltiplos e a consciência fragmentária.” (p.49).

Como o Eu é considerado pela teoria psicanalítica como um conjunto de funções características do sujeito e um objeto do psiquismo, na medida em que se coloca como objeto, divide-se sub-repticiamente, multiplica-se nas diversas manifestações do desejo, nas quais um apanhado de memórias, configura-se o desejo de um Eu podendo ser objeto de vários Eus distintos, remetendo a outras memórias, com diferentes sentidos de afetos, assim como outras unidades intra-subjetivas causando novas representações de valor emocional

pelo sujeito. Portanto, para manter uma representação de identidade, o Eu deve se estruturar a partir de diversas unidades psíquicas organizadas numa coalizão, conforme visto em Herrmann (1999): “[...] a unidade do eu é principalmente um efeito de ilusão posicional: para cada complexo psíquico, seu sujeito equivale ao seu total e sua representação à identidade do indivíduo.” (p.84).

Continua o autor se referindo a um Eu sintético e único como uma provisória ideia ilusória, pois o Eu faz parte de um processo de subjetivações e objetivações entre diversos núcleos ideativos-emocionais do psiquismo, contudo, a unidade identitária é de certa maneira a representação da síntese do Eu.

Herrmann (1999) nos informa que a identidade é oriunda da mentira original, além do que é um disfarce em si própria; no sentido de ser parcial, o disfarce está bem mais próximo do verdadeiro Eu do indivíduo do que da identidade cotidiana, ou seja, já que a representação de realidade e identidade é parcial e está filiada à mentira original, então o ato de construção deve ser analisado como o ponto de maior aproximação à verdade, pois o que surge ou representa o disfarce é algo verdadeiro, ao se suspender ou desvelá-lo aparece o Eu.

Ainda há de supormos que o Eu que se oculta e é protegido sob o disfarce é apenas um efeito ilusório de revelação ou desvelamento, a função psíquica de representação (o pensamento) é exercida sobre o próprio desejo, sendo compreensível, porém, que o disfarce concebe melhor o desejo, excedendo o próprio Eu que ele procura disfarçar.

O disfarce é um modo de ser e pode também cumprir uma função social, contudo, não é uma doença, se torna uma patologia quando atinge um estágio superior do desenvolvimento dessa função, consistindo no exagero da representação que leva o sujeito a sofrer uma uniformização exagerada. Ainda em conformidade com Herrmann (1999):

Entre o eu e seus disfarces cria-se um jogo de reflexos, de duplicações sub-reptícias, que permite por em dúvida a distinção cortante entre ser e não-ser. Diante das múltiplas imagens de mim, sou tentado a abandonar a crença em minha identidade fechada e singular, para admitir a possibilidade de criar-me continuamente, em escala progressiva. Ao disfarçar-me, abro uma porta que conduz a dois caminhos divergentes: é possível que fique aderido à nova identidade, ou que comece a criar-se como obra de arte (p.219-220).

Freud (1923), em “A organização genital infantil”, esclarece que a identificação é conhecida, na Psicanálise, como a manifestação mais prematura de uma ligação afetiva a

outra pessoa, e desempenha um importante papel na pré-história do complexo de Édipo. Este processo de identificação se inicia a partir da relação filho-mãe, desde o feto até a criança, quando parte do seu ego está representada inicialmente pela mãe e, mais tarde, pela mãe e pelo pai. Somente após a criança ter assimilado a parte dada pelos pais, poderá então se constituir em um adulto, momento este em que terá incorporado modelo destes egos auxiliares.

Após o nascimento, o bebê passa a vivenciar o mundo pelo processo da alimentação – do qual depende para sua sobrevivência – que é dada pela mãe a partir do peito, processo este que se dá, inicialmente, pela via oral e passa a ser complementado pela imagem visual. Observa-se que a criança, em processo de desenvolvimento saudável, tende a mamar com maior frequência, à medida do seu crescimento, olhando diretamente nos olhos da mãe. Deste modo, além de se oferecer como fonte de nutrição biológica, a mãe passa a fazê-lo no sentido da criança incorporá-la como imagem e modelo, ato que permite a formação da sua identidade.

Assim também o faz com o pai, incorporando a ambos, separados ou juntos, o que precede suas futuras buscas de identificações, a partir de todas aquelas pessoas que serão importantes para o seu desenvolvimento, figuras estas próximas e com as quais a criança convive, tais como professores, amigos, parentes, dentre outros; fazem parte, também, as figuras idealizadas em todas as áreas sociais, como heróis, artistas, dentre outros. Estas são todas de suma importância na formação da identidade, pois são figuras de identificação denominadas de ideal de ego. O grau de importância das referidas figuras ocupa uma ordem decrescente para a criança.

Deste modo, aquilo que necessita da mãe e do pai se constitui no alicerce do que, posteriormente, irá determinar o seu lugar no mundo enquanto personalidade constituída: com maior ou menor exigências, com diferentes tipos de exigências, com maior ou menor grau de carências, fatores que interferem também na constituição da identidade profissional.

De acordo com Freud (1905), as etapas do desenvolvimento psicosssexual são fundamentais para que seja atingida a maturidade libidinal. Apenas na fase da adolescência o jovem terá condições de configurar definitivamente sua vida sexual. Para a Psicanálise, um objeto parcial é aquele que recebe investimentos das pulsões parciais, sem que isso implique que uma pessoa seja considerada no seu todo, sendo, então, importante que compreendamos a relação existente entre investimentos parciais e identificação. Freud (1921) escrevia sobre a identificação, considerando-a:

[...] primeiro, a identificação constitui a forma original de laço emocional com o objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio da introjeção do objeto no ego; e terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto do instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é mais bem sucedida, pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço. (p.136)

Assim, podemos compreender que a identidade não é considerada estática e nem definitiva, mas que está sujeita ao interjogo identificatório. Constitui-se um equilíbrio aberto a reajustes e a mudanças que, em alguns momentos críticos, faz com que o sujeito possa vivenciar diversas transformações e situações conflitivas, e reorganizar sua identidade sob novas representações.

### **3.6 A Identidade profissional/ocupacional**

A partir desta subseção fazemos uma descrição da escolha profissional, principalmente em relação à carreira vinculada a relações interpessoais. Destacamos os conceitos de sublimação, reparação, mecanismos de defesa do ego, inconsciente e as estruturas do aparelho psíquico, de acordo como visto em Freud (1905, 1910, 1914, 1921, 1930), associando a escolha profissional com o desenvolvimento psicosssexual do indivíduo, com suas pulsões, suas necessidades e com seus conflitos que ocorrem na infância, tendo ressonância na adolescência, no momento da escolha.

Contemplamos, do mesmo modo, a definição de identidade profissional/ocupacional, que se desenvolve como um aspecto da identidade pessoal, sendo determinada e determinante na relação com a personalidade, conforme define Bohoslavsky (1995), pois uma das contribuições mais relevantes deste autor é a redefinição do conceito de orientação vocacional, mostrando um trabalho que parte do interno para o externo do sujeito e evidenciando que as questões da escolha estão ligadas diretamente à identidade.

O conceito Vocação, expresso pela primeira vez pela palavra latina *vocare*, é complexo e muitas vezes confunde-se com profissão, que também teve expressão no latim *professio* e significa ocupação habitual, modo de viver. Assim, a vocação representaria o “chamado” a um impulso, uma necessidade a ser satisfeita, enquanto a profissão seria o que a

satisfaz, pois a necessidade a ser satisfeita inclui demandas que ocorrem em diversas instâncias da personalidade, em uma intercorrelação dinâmica.

Essas necessidades são diferenciadas por Bohoslavsky (1995), ao dizer que o termo “vocação” refere-se apenas à satisfação daquelas referentes à reparação do objeto. O autor diferencia a identidade vocacional da identidade profissional, sendo que a primeira expressa as variáveis de tipo afetivo motivacional e a segunda mostra o produto da ação de determinado contexto social sobre a identidade vocacional. A identidade vocacional estaria determinada pelos conflitos inconscientes e sua possível elaboração pelo sujeito.

De acordo com Bohoslavsky (1995), a identidade ocupacional se desenvolve como um aspecto da identidade pessoal, desse modo, deve ser entendida como a contínua interação entre fatores internos e externos à pessoa, submetida enquanto processo às mesmas leis e dificuldades referidas à aquisição da identidade pessoal, partindo, assim, de um sistema abrangente, sendo determinado e determinante na relação com a personalidade.

A identidade ocupacional é a autopercepção em termos de papéis ocupacionais, nesse contexto, ocupação se refere ao conjunto de expectativas do papel de um indivíduo, sendo que a ocupação não é algo definido partindo-se “de dentro”, nem “de fora”, mas da interação. O papel ao qual Bohoslavsky (1995) se refere é uma sequência estabelecida de ações aprendidas, executadas por uma pessoa em situação de interação.

A ação de assumir um papel profissional pode se produzir: de forma consciente, quando esse papel é desempenhado por uma pessoa que, ao fazê-lo, manifesta possuir uma identidade profissional; ou de forma inconsciente, quando as ações adotadas, que se realizam segundo uma sequência estabelecida e em um contexto de interação social, se referem mais às identificações do que à identidade de quem desempenha o papel.

As ocupações, ainda conforme as ideias do mesmo autor, são consideradas sempre em relação às pessoas que as exercem, fazendo parte do espaço psicológico da pessoa, o que jamais implica em neutralidade afetiva. Assim, como o ideal do ego se estabelece sobre as bases de identificações com adultos significativos, em termos ocupacionais, o ideal do ego se estabelecerá em termos de relações, afetivamente carregadas, com adultos que desempenham papéis ocupacionais; nesse sentido o grupo familiar é referência fundamental, por seus valores e crenças serem bases significativas na orientação do adolescente, pois vinculam o comportamento de um modo positivo ou negativo, segundo seu padrão normativo.

Os padrões sociais também irão se tornar meios de influências para a escolha ocupacional, sendo que o papel social masculino e feminino são interiorizados ao longo das

etapas da gênese da identidade ocupacional do sujeito; esses padrões desempenham, ainda, um papel relevante nas inclinações, atitudes, comportamentos, interesses e gostos da pessoa (BOHOSLAVSKY, 1995).

Então, a identidade é construída por grupos, processos de identificação e esquema corporal, sendo que se traduz por meio de várias antíteses, a saber:

[...] o sentimento de quem se é e quem não se é; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não deva ser; quem se pode ser e quem não se pode ser; quem se permite ser e quem não se permite ser, da totalidade das quais surgirá, ou não, uma síntese. (BOHOSLAVSKY, 1995, p.66)

Erikson define a identidade como “[...] a confiança em que a igualdade e a continuidade interiores coincidam com a igualdade e a continuidade do significado que tem para os outros e para si mesmo.” (ERIKSON apud BOHOSLAVSKY, 1995, p.65).

O sujeito desenvolve sua identidade ocupacional quando integra suas diferentes identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto. Sendo assim, a identidade ocupacional conterà um “quando”, um “à maneira de quem”, um “com que”, um “como” e um “onde”.

Desse modo, se existe conflito em relação à escolha na maneira de ser, por meio de algo que quer fazer, no sentido de uma ocupação, esse conflito é expressão de uma não integração de identidades diversas, pois as dúvidas a respeito de “quem quer ser” correspondem à falta de integração das identificações; só será possível ao adolescente alcançar sua identidade ocupacional quando as identificações se integrarem ou perderem o caráter defensivo ou protetor original (BOHOSLAVSKY, 1995).

Uma interferência na aquisição da identidade ocupacional acarretará uma formação de identidade negativa, visto que ela é o oposto do esperado pela família para o que o adolescente deseja ser em termos de papéis ocupacionais; dessa forma, esse tipo de identidade aparece através da identificação com os valores recusados pela família, servindo para exercer a função de enfraquecer ansiedades persecutórias, de submissão ao temido.

Podemos observar, como afirma Bohoslavsky (1995), que durante a vida toda ocorrerão identificações. Mesmo que as identificações de um indivíduo tenham se efetivado com um caráter discriminativo, prevalecerão as identificações funcionalmente autônomas e pertencentes à região do ego sem conflitos.

A escolha<sup>4</sup> profissional sempre está relacionada aos outros reais e imaginados, isto é, a escolha da carreira está vinculada a relações interpessoais passadas, presentes e futuras. Dessa maneira, os problemas vocacionais serão compreendidos de acordo com os conflitos de personalidade, obstáculos ou erros dos sujeitos no alcance da identidade ocupacional (BOHOSLAVSKY, 1995).

A compreensão do processo de escolha, embasada no referencial psicanalítico, aponta para o estudo de aspectos do mundo intrapsíquico, destacando conceitos como sublimação, reparação, mecanismos de defesa do ego, inconsciente e as chamadas estruturas do aparelho psíquico, associando a escolha profissional com o desenvolvimento psicosssexual do indivíduo, com suas pulsões, suas necessidades e com seus conflitos que ocorrem na infância.

Assim, decidir por uma profissão pode ser tanto um desafio importante quanto uma fonte de frustração, visto que esta escolha depende de fatores, externos e internos, que muitas vezes são inconscientes, pois, conforme explica Bohoslavsky (1995), estão relacionados com as escolhas objetais da infância e com a elaboração dos lutos da adolescência, os quais se referem à perda da identidade do adolescente.

A escolha de uma profissão ocorre, em geral, na adolescência e, em muitas ocasiões, significa a entrada no mundo adulto. Mas a vida profissional é composta de outras escolhas: estamos sempre escolhendo, desde a graduação, a pós-graduação, a continuação dos estudos em geral, o local de trabalho, até o tipo de vínculo empregatício.

O momento de seleção e escolha coloca em jogo a função do ego de discriminação, através da qual discriminam-se tanto objetos externos como internos, sendo que a escolha ocorre entre esses dois objetos. Assim, uma escolha pode ser considerada tanto madura e ajustada como também imatura e desajustada; no primeiro caso ela é definida como aquela que depende da elaboração dos conflitos e não de sua negação, ou seja, se baseia na possibilidade do jovem passar de um uso defensivo das identificações a um uso instrumental delas, conseguindo, deste modo, se identificar com seus próprios gostos, interesses, aptidões e reconhecer o mundo exterior, a realidade sócio-profissional, buscando, então, coincidir seus interesses e aptidões tanto com sua realidade quanto com a realidade da profissão que lhe oferecem (BOHOSLAVSKY, 1995).

---

<sup>4</sup> Em Houaiss (2001, p.1206), a palavra “escolha” é definida como: “ato ou efeito de escolher, preferência que se dá a alguma coisa que se encontra entre outras, capacidade de escolher bem, de escolher com discernimento, opção entre duas ou mais coisas”.

De acordo com Bohoslavsky (1995, p.15), “[...] a escolha está multi e sobredeterminada pela família, pela estrutura educacional e pelos meios de comunicação em massa, como também pela estrutura dialética social e a estrutura dialética subjetiva.”

Freud (1921), em “Psicologia de grupo e análise do ego”, assinala que a identificação é uma forma mais primitiva da ligação com o objeto, tornando-se posteriormente um substituto da ligação, podendo, em seguida, nascer cada vez que é percebida semelhança significativa com uma pessoa que não é objeto de pulsões sexuais. Podemos, assim, verificar que todas as três formas de identificação estão presentes de um modo mais ou menos consciente para o adolescente no processo de escolha profissional.

A escolha da profissão indica a escolha de um objeto interior a ser reparado, isto é, a carreira seria uma resposta do ego a um objeto interior danificado. Assim, por vias reparatórias, manifesta-se um instinto, o de vida. O trabalho pressupõe um “como”, um vínculo com os objetos, o que se denomina “modalidade de reparação” e que esclarece o vínculo que o profissional tem com os objetos e instrumentos de trabalho.

Como comportamento, o trabalho supõe um “por que”, um “quem”, um “quando” e “onde”. O “por que” suporá conflitos que determinam seu comportamento e o “quem” é aquele que escolhe, define-se quanto à sua relação com os demais, sobre a base de identificações com os outros, que decantam em uma identidade; já o “quando” e o “onde” são o contexto social, a instituição que vai preparar o sujeito para ingressar em uma profissão. Portanto, o momento da escolha é um período de ensaio *a priori* deste comportamento futuro, ou seja, está escolhendo o inserir-se em uma área específica de atuação da realidade ocupacional (BOHOSLAVSKY, 1995).

A identidade profissional se constrói tanto a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, sustentados na identidade pessoal, quanto da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas sempre em algum grau de consonância com a identidade pessoal.

Embora toda qualificação e exercício profissionais impliquem no que Bohoslavsky (1995) chama de identidade ocupacional, esta, por sua vez, não é um dado, uma propriedade e não é um produto finalizado. Essa identidade é formada nas diversas relações que o sujeito estabelece com os grupos nos quais está inserido, a sua trajetória ocupacional é definida na aproximação e no afastamento que são realizados com relação a estes grupos de referência.

Segundo Bohoslavsky (1995, p.18), “[...] existem basicamente dois níveis de determinação na escolha do indivíduo: a estrutura do aparelho psíquico e a estrutura social, sobrepassando sobre elas a dialética dos desejos, as identificações e as demandas sociais.”. No que se refere à estrutura social, estão presentes a classe social na qual nascemos, seus valores, anseios, desejos, sua necessidade de ascensão social e seus aspectos culturais.

A estrutura do aparelho psíquico diz respeito às determinações inconscientes, isto é, experiências de vida gratificantes ou frustrantes, pelas quais todos passam. A maneira como são vivenciados os impulsos básicos também vai fazer parte de nossa bagagem psíquica. Deste modo, a história vivida na família e toda formação da identidade são marcantes e definem gostos e interesses.

A sublimação é um termo introduzido por Freud com o objetivo de explicar uma vicissitude pulsional e, a partir dela, as atividades artísticas, a investigação científica, os interesses intelectuais e as atividades profissionais. Apesar deste processo não demonstrar relação aparente com a sexualidade, ela tem sua origem na pulsão sexual e é considerada um de seus destinos. Freud (1910) afirma que:

[...] a observação da vida cotidiana das pessoas nos mostra que em sua maioria consegue derivar para sua atividade profissional uma parte considerável das forças de suas pulsões sexuais. A pulsão sexual presta-se bem a isto por ser suscetível de sublimação [...] (p.1586)

A pulsão sexual é definida como um dos “[...] conceitos limite entre o psíquico e o somático [...]” (FREUD, 1915, p.2042), ou seja, é o que impele a uma ação. Na sublimação há uma mudança de objeto, no que diz respeito à satisfação da pulsão; por outro lado, Laplanche e Pontalis (2001) dizem que o aspecto essencial é a mudança de meta. Por meio da sublimação “[...] a pulsão pode agir livremente a serviço do interesse intelectual [...]” (FREUD, 1910, p. 1587).

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), a mudança de meta é possível pela representação da pulsão no psiquismo, ou seja, ela já não é o que representa o corpo, mas o que é representado no psiquismo. O dualismo pulsional tem influências recíprocas, e nele as pulsões de autoconservação servem de apoio às pulsões sexuais e têm como suporte energético o interesse, sendo o apoio um modo de funcionamento em que o sexual tem sua origem em um funcionamento não sexual. Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” Freud (1905) explica que:

[...] as mesmas vias por onde as perturbações sexuais repercutem nas outras funções somáticas deveriam servir nos estados normais para outras funções importantes. Por estas vias é que deveria se realizar a atração das forças pulsionais sexuais para finalidades não sexuais, quer dizer, a sublimação da sexualidade (p.1215).

O processo de sublimação da sexualidade mostra a origem do trabalho intelectual, da produção artística e de outras atividades de valorização social. Freud (1910) se detém sobre este tema explorando as atividades científicas e artísticas de Leonardo da Vinci, baseando-se em uma recordação de sua infância, mostrando-nos, assim, a relação da profissão com aspectos profundos da personalidade.

A reparação é compreendida como um conceito-chave para a compreensão da vocação, uma vez que ela é uma manifestação da pulsão de vida e o mecanismo que, por meio de sua tendência para a reconstrução, garante a vitalidade no psiquismo, evitando o perigo do objeto e do sujeito serem novamente destruídos e possibilitando uma relação com o objeto total, o que leva à integridade e desenvolvimento do ego.

A capacidade de uma pessoa reparar pode ser encontrada na maneira com que um sujeito se vincula à sua atividade, visto que, por meio da profissão, o sujeito pode estar expressando, de inúmeras maneiras, a reparação. A atividade profissional pela qual vai se explicitar este processo reparatório depende de experiências objetivas de vida no seu meio afetivo, social e histórico, como também do processo de simbolização que ocorreu em cada pessoa.

Existem, de acordo com Bohoslavsky (1995), modos maduros e imaturos de se perceber e de se assumir a identidade ocupacional. Se o papel é assumido de uma maneira amadurecida, supõe-se que sua atividade será autenticamente reparatória, e desse modo, a qualidade da reparação é considerada como índice ou grau de maturidade, da identidade ocupacional do profissional.

Assim, a escolha madura, ainda conforme o autor, depende da elaboração dos conflitos e não de sua negação. Baseia-se na possibilidade do sujeito de passar de um uso defensivo das identificações a um uso instrumental delas, ao conseguir identificar-se com seus gostos, interesses, aptidões, dentre outros; e identificar o mundo exterior, as profissões e as ocupações. É uma escolha que depende exclusivamente, da identificação consigo mesmo.

A escolha ajustada, um meio imaturo de se assumir a identidade ocupacional, é uma escolha na qual o autocontrole permite que o indivíduo faça coincidir seus gostos e

capacidades com as oportunidades exteriores, faça um balanço ou síntese, que pode ser defensiva. Nesse tipo de escolha, não só intervém sua capacidade de controle, mas também a síntese entre responsabilidade individual, consigo mesmo, e responsabilidade social.

A diferença entre uma escolha ajustada e uma escolha má é que a primeira é uma escolha conflitiva, isto é, os conflitos não são elaborados e resolvidos, mas controlados ou negados, não se examinando a realidade interna/psíquica, adiando-se o seu exame. Em síntese, uma escolha ajustada é feita com o conhecimento do que se pode e do que não se pode, entretanto, sem que se tenha superado, contudo, o conflito que tal conhecimento supõe, o que pode ser o desenlace de uma situação problemática.

Contudo, a escolha implica em uma renúncia: ao escolher, abandona-se, deixa-se, suplanta-se, incluindo a fantasia de que se provocou dano aos objetos internos correlacionados às carreiras abdicadas, ou seja, o modo como se tenha elaborado a escolha da carreira, profissão, o profissional formado relacionar-se-á com seu campo de trabalho, afirma ainda Bohoslavsky (1995).

Em uma autêntica reparação, cremos sempre existir comportamentos sublimatórios, requerendo clareza no papel profissional desempenhado e mutuamente essa reparação deverá contribuir, definindo paulatinamente a identidade ocupacional de quem desempenha o papel. O conceito de reparação indica “[...] comportamentos que expressam o desejo e a capacidade do sujeito em recriar um objeto bom, exterior e interior, destruído.” (SEGAL, KLEIN apud BOHOSLAVSKY, 1995, p.74).

De acordo com a possibilidade de a reparação ser uma manifestação da pulsão de vida, sendo por isso que coloca fim à destruição, cuja manifestação é da pulsão de morte; para que estes processos de reparação, derivados de desejos e da capacidade de recriar, se cumpram, deve-se supor um ego capaz de: “a) aceitar a realidade; b) tolerar a dor; c) fazer-se responsável por seu ódio a respeito do objeto que, simultaneamente, era amado; e d) desenvolver comportamentos, na fantasia e na realidade, que procurem reconstruir esse objeto danificado.” (BOHOSLAVSKY, 1995, p.74).

Freud, em “O mal-estar na civilização”, afirma que “[...] a substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização.” (FREUD, 1930, p.115). Compreende-se, deste modo, que o ser humano precisa submeter-se a determinadas normas sociais, visto que são elas que o tornarão parte de um grupo, o que é em essência fundamental para sua sobrevivência. Logo, o seu querer passa a ser relativizado em função de um pensamento moral e ético partilhado pela maioria do grupo social. Essa

influência do grupo converte-se em um poder ideologicamente veiculado, ditando maneiras desejáveis de ser, de pensar, de agir, de escolher e de sentir.

Freud (1930) afirma que amar e trabalhar são indícios de um desenvolvimento efetivo da personalidade, pois o trabalho fornece um lugar seguro ao sujeito em uma parte da realidade na comunidade humana. No que se refere à escolha profissional, assegura ainda que a atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados (FREUD, 1930).

Laplanche e Pontalis (2001) observam que Freud utiliza a noção de sublimação para se referir, de um ponto de vista econômico e dinâmico, a alguns tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa, de forma manifesta, um alvo sexual.

Tais atividades, como a criação artística, a investigação intelectual e, em geral, atividades a que uma sociedade confere grande valor, encontram seu elemento propulsor na força da pulsão sexual, embora sem qualquer relação aparente com a sexualidade.

Freud (1905) sugere, em sua obra “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, que o desvio das forças instintivas sexuais dos objetos sexuais, que são orientados a novos objetivos, configura a sublimação e possibilita a realização cultural.

Salienta-se, então, que, para a compreensão da questão vocacional, o sentido da reparação, que consiste na fantasia de corrigir os efeitos dos componentes agressivos, se faz útil, visto que qualquer profissão tende a revelar as tentativas reparatórias do profissional que a desempenha e que toda escolha de uma carreira implica a definição dos representantes externos do objeto interno, cuja reparação o indivíduo estaria procurando realizar. Deste modo, as vocações expressam respostas do ego diante dos chamados interiores, os quais representariam os chamados de objetos internos prejudicados que clamam por serem reparados pelo ego.

Qualquer profissão mostra-nos tentativas reparatórias do profissional e, do mesmo modo, toda escolha de carreira alude na definição de um “com que” (representantes externos do objeto interno, cuja reparação se procura) e um “como” (instrumentos conceituais e técnicos para realizá-los). Assim sendo, “[...] as vicissitudes na escolha de carreira expressam as vicissitudes na escolha do depositário externo e os modos de elaborar o luto pelo que se deixa de lado.” (BOHOSLAVSKY, 1995, p.181).

Esse autor apresenta a questão da elaboração do luto pelas coisas deixadas para trás, sem a possibilidade de escolha. Em geral, aquilo que deixamos de escolher provoca mais dor

do que o fato de escolher algo ou alguma coisa. Muitas vezes, o problema maior reside neste fato, ou seja, em saber deixar, em saber perder, em saber aceitar as limitações de não poder ter tudo, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade.

É importante salientar mais uma vez que, na construção do projeto profissional, a família assume uma importante função ao atribuir papéis que os filhos devem desempenhar com a tarefa de realizar os projetos dos pais, seus sonhos e seus desejos. Deste modo, o filho torna-se, então, o depositário das aspirações que seus pais não conseguiram realizar, assumindo, então, o papel de satisfazer os pais, realizando uma determinada profissão no lugar deles.

Identificando-se ao ideal de seus progenitores, o adolescente busca corresponder a sua expectativa de um bem-sucedido profissional em uma determinada profissão.

Freud (1914), em “Sobre o narcisismo: uma introdução”, empregou o termo “ideal de ego” referindo-se a uma instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com seus substitutos e com os ideais coletivos. A expressão “ideal de ego” também é usada por ele para designar uma formação intrapsíquica relativamente autônoma que serve de referência ao ego para apreciar as suas realizações efetivas.

O ideal do ego se origina do narcisismo, que significa, para Freud (1914), uma tendência a reencontrar a perfeição narcisista da infância, quando o amor de si mesmo e o sentimento de onipotência são primordiais. Uma vez que a criança é, para si mesma, seu próprio ideal, a perfeição narcisista, ao não poder ser mantida, faz com que o narcisismo seja deslocado sobre o ideal de ego e projetado em frente dele.

O ser humano seria, então, impulsionado para frente pelo desejo de encontrar o tempo em que ele era seu próprio ideal, assim, este desejo é que impulsionaria os seres humanos a construir projetos. Sendo o conceito de ideal de ego contemporâneo às primeiras frustrações e ao nascimento da noção de objeto, este seria, pois, o momento em que a onipotência, que lhe é retirada, é projetada sobre o objeto, representado inicialmente pela mãe, que se torna o primeiro ideal de ego do filho.

Mais tarde, a criança é levada a projetar seu ideal de ego em modelos sucessivos cada vez mais evoluídos. Convém assinalar que o ideal de ego reuniria o conjunto das identificações positivas com os pais amados e tranquilizadores, representando aquilo que o indivíduo deseja ser, enquanto o superego, ao contrário, corresponderia à incorporação dos aspectos proibitivos dos pais, representando aquilo que o indivíduo tem que ser.

Deste modo, podemos considerar que este aspecto conflituoso da identificação pode explicar, em muitas situações, as dificuldades encontradas por alguns adolescentes quando da necessidade da escolha de uma profissão. É importante ressaltarmos o aspecto positivo da identificação como possibilidade de movimento em frente, assinalando-se, então, o vínculo estreito entre a projeção no futuro e a imagem de si, o sentimento de sua identidade e a aceitação de suas identificações, pois a imagem de si idealizada servirá de referência, de objetivo a alcançar para realizar o seu desejo.

O projeto profissional do adolescente estaria articulado aos seus ideais, visto que as aspirações, expressas pelo projeto, podem ser descritas como ideais de ego. Assim, pode-se considerar que do grau de desenvolvimento alcançado pelo ego depende a realização destas aspirações. Entretanto, pode-se compreender ainda que o conflito vivenciado pelo ego no ciclo da adolescência, muitas vezes, dificulta sua realização, e mesmo simplesmente sua manifestação.

Conclui-se que a formação de uma imagem de si é fator essencial à elaboração do projeto profissional do adolescente, que não pode ser suscitado apenas pelo ambiente (a saber: a família, amigos e escola), mas deve permitir também a emergência do desejo do sujeito, visto que a elaboração do projeto finaliza sobre a questão da escolha.

Ao fazer uma escolha profissional, percebe-se ainda que o adolescente idealiza a profissão que ele quer seguir, imaginando, muitas vezes, uma profissão perfeita que vai responder a todas as suas aspirações e sobre a qual ele pode projetar seus sonhos.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), a idealização seria definida como um processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são levados à perfeição. A identificação com o objeto idealizado contribuiria para a formação das chamadas instâncias ideais da pessoa: ego ideal, ideal do ego.

Estando a construção da identidade profissional diretamente vinculada à identidade pessoal, ambas podem, pois, ser consideradas mesmo como inseparáveis, visto que incluem todas as identificações feitas ao longo da existência de um indivíduo.

Ao tentar identificar o processo que origina a identidade do professor deve-se observar, portanto, a indissolúvel união existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional. Trata-se de pensar sobre como determinados modos de ser pessoa relacionam-se ao exercício da profissão.

Desse modo, a identificação pode ser compreendida como um processo de nível inconsciente, que ocorre a partir de relações intrapsíquicas, e que, a partir da compreensão do

processo identificatório, nos remete ao conceito de objeto, na medida em que ele é o agente da identificação responsável pela constituição do Eu.

A diversidade de opções que o mundo atual oferece, no que concerne a renovações, faz com que o processo de constituição da identidade do indivíduo se torne muito mais complexo, uma vez que esse processo precisa ser constantemente redefinido, reordenado e remodelado em função das constantes escolhas. Apesar de todos os determinantes das escolhas da pessoa, acredita-se ser possível definir-se por uma situação ou por outra: aceitar, rejeitar ou tentar uma terceira alternativa criativa de mudança.

Acredita-se, com isto, que seja necessário a todo profissional, inclusive aos professores, conhecer: quais são os esquemas referenciais que se utiliza; qual a concepção do mundo, explícita ou implícita, que motiva suas atitudes diante de determinados fenômenos; sua escala de valores, que se reflete em seu modo particular de agir sobre a realidade, ou seja, ter claro a concepção de mundo que determina as suas atitudes para a empreitada em sua tarefa em sala de aula, levando-se em consideração qual a concepção que ele tenha sobre seu mundo interno e a influência de tal concepção sobre a sua tarefa escolhida (BOHOSLAVSKY, 1995).

É o grau de clareza que o profissional tem em relação aos seus conflitos pessoais e não o tipo dos conflitos que se tenha a respeito de suas próprias escolhas, de acordo com Bohoslavsky (1995), que irá se converter em um obstáculo ou em uma vantagem para a realização de sua tarefa.

Notamos, assim, que a elaboração do luto está implícita, porque se produzem identificações com papéis aos quais se deverá renunciar. Todo exercício profissional realiza-se mediante a um enquadre, que é visto como “[...] limite da identidade e possibilidade de ação de cada um, será o único instrumento que nos permitirá observar, pensar e agir livremente, atingindo o máximo de eficiência profissional e o mínimo de confusão ou identificação com a situação problemática [...]” (BERLIN APUD BOHOSLAVSKY, 1995, p.177).

O profissional que emprega um enquadre não esclarecido implica em substituir sua identidade por sua identificação com um profissional adaptado, segundo Bohoslavsky (1995). Assim, o profissional expressa a necessidade de defender sua identidade, defendendo o enquadre; identifica-se como profissional somente a partir de uma identificação com um enquadre de trabalho, substituindo uma identidade profissional velada por uma pseudo-identidade profissional. Portanto, como visto neste mesmo autor, identificando-se com um

enquadre que não é o apropriado, a identificação toma o lugar e substitui a verdadeira identidade.

O enquadre configura-se de acordo com várias funções: defensiva, protetiva e risco de estereotipia e de empobrecimento. Em um sentido positivo, ou até mesmo mais favorável, o enquadre será o depositário dos aspectos mais maduros e esclarecidos do profissional, o que lhe permitirá refletir a partir de uma boa dissociação instrumental, porque, segundo Bleger apud Bohoslavsky (1995), deve ser uma dissociação porosa, sendo que o sujeito pode entrar e sair, observar e deixar de observar, ligar-se e desligar-se.

Num sentido mais regressivo, ou mesmo desfavorável, o enquadre converter-se-á em algo dissociado, isto é, clivado da personalidade do profissional, não se tratando de um meta-ego, mas de um não-ego.

A autêntica reparação, como visto no decorrer desta seção, que supõe sempre comportamentos sublimatórios, requer clareza quanto ao papel profissional e, mutuamente, a reparação autêntica contribui para definir progressivamente a identidade ocupacional de quem desempenha o papel. Contudo, as vicissitudes na escolha de carreira expressam as vicissitudes na escolha do depositário externo e os modos de elaborar o luto pelo que se deixa de lado. Então escolher o futuro é um exercício de autonomia.

Para tanto, para poder desempenhar bem o papel profissional, se faz necessário que o sujeito esteja seguro de sua própria identidade. Com isso permitirá deixar-se invadir pelas atribuições e demandas de sua carreira, podendo analisá-las, julgá-las e interpretá-las. De acordo com a leitura de Bohoslavsky (1995), a segurança quanto à identidade pessoal manifesta-se no profissional simultaneamente, levando-se em consideração um alto grau de coerência interna e um alto grau de ambiguidade, disponibilidade externa.

A disponibilidade externa permitirá a assimilação do que foi depositado, enquanto a função da coerência interna será de prevenir a desorganização, a emergência de ansiedades confusas e a instauração de vínculos patológicos (BOHOSLAVSKY, 1995).

Dessa forma, para defender a profissão, o ego não encontra outro caminho a não ser sua clivagem, sendo assim, o enquadre deixará de agir como um meta-ego do profissional e derivará em um não-ego, como por exemplo: “uso tal enquadre” e não “é meu enquadre”.

Quando isso ocorre, nota-se que os conhecimentos teóricos e técnicos, a formação e a ideologia do profissional já não desempenham o papel de um esquema conceitual referencial e operativo, conforme proposto por Pichon-Riviére apud Bohoslavsky (1995), que tenderão a ritualizar-se e a se alienar.

A comunicação, como estudado, é o caminho da indiscriminação, da identificação à identidade, da confusão à clareza, da dissociação à síntese, da negação ao sentimento de realidade, da dependência à autonomia, da estereotipia à liberdade.

Se a reparação for autêntica, a atividade profissional será realizada com prazer, fonte de intensa gratificação, fluída e enriquecedora. Portanto, o profissional desempenhará plenamente o seu papel escolhido, e ao fazê-lo, elaborará e não cairá nos perigos da impotência e da onipotência profissional. Será potente para criar e recriar: reparará. Poderá entregar-se plenamente à tarefa, mas somente quando tenha cumprido o imperativo da epígrafe proposta pelo nosso autor: “para dar-se é necessário que, primeiramente, possua-se a si mesmo” (BOHOSLAVSKY, 1995, p.199).

A pesquisadora Maria Cecília P. da Silva (1994), em seu livro “A Paixão de Formar – da Psicanálise à Educação”, discute a “paixão de formar”, sem a qual a prática educacional, banalizada em um ritual de transferência mecanicista de conteúdos, acaba por se transformar num exercício burocratizador.

Acreditando que existem pessoas que se envolvem com entusiasmo e eficiência na prática pedagógica, enquanto outras exercem a função de professor-educador de forma extremamente pobre e desmotivada, a pesquisadora foi investigar o que mobiliza e caracteriza estas pessoas com tal entusiasmo pela educação. Por meio da teoria psicanalítica, pretendeu desvelar a capacidade humana para transmitir o conhecimento, para a formação, buscando o que está por trás da construção da “paixão de formar”. Analisou entrevistas não-diretivas realizadas com professores que demonstram entusiasmo com a arte de formar e se mostram eficazes na transmissão do conhecimento, como se tivessem uma “chama” interna que não os domina e que não se apaga, isto é, “professores apaixonados”.

Ressalta, com sua experiência, que há uma série de componentes emocionais do aluno que são depositados no professor e inúmeras possibilidades do uso que o professor pode fazer das relações pedagógicas daí decorrentes. A partir da relação transferencial estabelecida entre professor-aluno, tanto pode emergir uma relação construtiva que possibilite o desenvolvimento do ato pedagógico, quanto é possível que se firme uma relação de poder, negativa, por parte do professor, um mau uso do lugar que ocupa, incidindo num autoritarismo.

Silva (1994) pretende focalizar o professor como pessoa que sente, que deseja, que faz suas escolhas e envolve-se com a arte de formar. Assim, se questiona: o que leva o professor a escolher esta profissão? Retomando Bohoslavsky (1995), como estudado

anteriormente, a escolha profissional está relacionada com as primeiras figuras de identificação, identificações estas não distorcidas, dependendo de uma boa integração dos objetos internalizados, da elaboração dos conflitos. A escolha da carreira supõe a elaboração de lutos: luto pela escolha secundária, luto pelo paraíso da infância, luto pela imagem ideal dos pais e luto pelas fantasias onipotentes.

Um luto bem-elaborado supõe que se possa tolerar os sentimentos de culpa face ao objeto e face a si mesmo, experimentados em toda separação. Deste modo, se é possível elaborar estes sentimentos de culpa, o ego não se entrega e tem um progressivo desejo de viver, de lutar, de reparar os objetos perdidos. Portanto, toda escolha profissional, como meio de vida, implica em uma repetição, que se baseia inconscientemente na conduta do indivíduo com suas relações de objeto na infância, buscando reparação, ou seja, por identificação com os pais, ou pela busca oposta, de alguma maneira, a história das relações mais primitivas marca a escolha da carreira.

Os professores entrevistados por Silva (1994) não seguiram a mesma profissão dos pais, e as carreiras profissionais parentais não se relacionam diretamente com a atividade formativa. No entanto, a autora acredita que, de alguma forma, há a marca inconsciente das identificações primárias, pois alguns professores expõem que contaram com o apoio, estímulo e compreensão de seus pais; assim, como outros, tiveram que construir seus caminhos profissionais como um desafio a si próprios e a seus pais. Esses aspectos interferiram nas características “do movimento psíquico do professor apaixonado” e na forma como se deu a relação com a “paixão de formar”.

Todos os professores de sua pesquisa mostraram-se bastante sensíveis e com conhecimento/contato com seu mundo interno, o que os coloca mais próximos de seus desejos inconscientes, permitindo que o aluno também entre em contato com estes aspectos e a aula se torne apaixonante.

A primeira experiência de dar aula aparece cheia de ilusão, como se esses professores reencontrassem, no contato com os alunos, o olhar confiante da mãe e se formasse o campo de ilusão e, com isso, crescem os interesses intelectuais que surgem na “paixão de formar”.

No que diz respeito ao que significa formar, todos os professores entrevistados deram importância à relação que se estabelece no processo de formação, sem se importarem com o conteúdo a ser ensinado. Formar é levar o aluno a achar seu próprio caminho – a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se, a relacionar-se – ao mesmo tempo em que vão se formando juntamente com o aluno, relacionando-se com trocas enriquecedoras e

significativas; é um processo que se dá internamente, ou seja, de dentro para fora, de ambas as partes.

Os professores apaixonados, segundo Silva (1994), se colocaram como mediadores, facilitadores ou catalisadores no processo de formar; apropriaram-se da função de mediadores no desenvolvimento do pensamento. O processo de formação, para os professores estudados, acontece sem uma ordem consciente, predeterminada, por um processo lógico ou intelectualizado; sugere-se que são os aspectos não tão conscientes que caracteriza a “paixão de formar” destes professores.

Notamos que a transformação e a criatividade fazem parte dos recursos que são utilizados pelos professores nos momentos que estão dando aula. Tais recursos sugerem estilos próprios e significativos de dar aula, o que significa modificação, transformação e mutação. Os “professores apaixonados” têm um movimento de constante mudança do e no vínculo professor-aluno, sendo que o dar aula é caracterizado como um movimento que dá passagem, que abre caminhos.

Para Kaës apud Silva (1994), o desejo do professor é o motor do trabalho desenvolvido por ele, e o prazer é sentido dentro do trabalho, quando estimula o outro a desenvolver suas capacidades de vida otimistas, onde formar é organizar, estruturar, configurar, tornar possível uma escolha e uma diferenciação.

A aula assume um lugar de importância para esses professores, eles se sentem vivos, se reenergizam, atualizam seus pensamentos, reciclam suas ideias. O estilo de dar aula aparece mesclado com algum componente singular e próprio, surgindo espontaneamente e de forma autêntica durante a aula, como em declarações e confidências pessoais.

A “paixão de formar” é expressa por meio do trabalho crítico, da atividade intelectual na busca de um espaço na situação de aula, tendo esta como uma situação desconhecida com caráter de surpresa e novidade.

A autora relata que, no decorrer da vida desses professores pesquisados, aparecem como fonte de satisfação suas escolhas, a busca do amor e da felicidade: “na “paixão de formar” transparece como fonte de satisfação um “movimento”, uma “transformação” que apaixonou os professores.” (SILVA, 1994, p.75).

O professor apaixonado estabelece uma relação boa com o aluno, na procura de modificá-lo, germinar ideias e criar dúvidas nele, para tirá-lo de situações cômodas. Desse modo, surgem as angústias no processo de formação, mas a dúvida e a angústia se configuram como mola propulsora do conhecimento e do desenvolvimento.

Na prática pedagógica, na atividade de dar aula, a autora conclui que há um reencontro com um objeto perdido prematuramente e que mantém a auto-estima dos professores, denotando que as perdas e o desamparo sentido pela falta de apoio familiar contribuíram para que esses educadores buscassem na atividade intelectual uma resposta para suas angústias. Portanto, encontraram na atividade de formação um reforço libidinal como fonte de alimento para manter a auto-estima. Na situação de aula, os professores recebem do aluno uma confirmação de amor e a situação é revivida como o amor perdido dos primeiros objetos, contudo, esta situação possibilita dissipar fantasias de perda e de culpa em relação aos objetos parentais.

Quando o desejo de formar se dirige a um outro, esta procura de formação encontra-se no último degrau de um saber sobre si mesmo, sobre sua identidade, de um domínio de si, do outro e do mundo, como uma realização do amor e da reparação. Há uma troca e apresenta-se como um recurso encontrado na angústia do sujeito, mas ela mobiliza correlativamente as defesas, assegurando que a formação possa se dar de maneira livre, criativa e produtiva. (SILVA, 1994, p.95)

Dar aula seria, então, uma atividade de reparação contínua e, ao mesmo tempo, de criação.

### **3.7 A Psicanálise e o contexto grupal**

Esta subseção traz a proposta de uma compreensão psicanalítica dos fenômenos psíquicos produzidos quando as pessoas estão inseridas em grupo ou fazendo parte de alguma instituição, aprendendo por meio das diversas modalidades e efeitos da sujeição dos sujeitos entre si e no grupo, com base nos estudos produzidos por José Bleger, René Kaës e Sigmund Freud.

A transcendência social da psicanálise na abordagem proposta por Bleger (1992) reside em sua capacidade de ser um método de investigação dos fenômenos psicológicos que colabora com conhecimentos preciosos sobre as leis psicológicas, permitindo, assim, compreender e valorizar os efeitos de determinados acontecimentos sobre a formação e evolução da personalidade.

A psicologia institucional se insere tanto na história das necessidades sociais como na história da psicologia e, dentro desta última, não se trata só de um campo de aplicação da psicologia, mas, sim, fundamentalmente, de um campo de investigação [...]. A prática não é uma derivação subalterna da ciência, mas sim seu núcleo ou centro vital; e a investigação científica não tem lugar acima ou fora da prática, mas sim dentro do curso da mesma. (BLEGER, 1992, p.32)

De acordo com esse autor, não se trata de um campo no qual há de se aplicar a psicologia, mas sim de um campo no qual há de se investigar os fenômenos psicológicos que perpassam a educação e que se fazem necessários investigar e trazer à tona para serem pensados e analisados enquanto elementos de transformação para uma prática mais eficaz.

Sendo a estereotipia uma das defesas institucionais frente ao conflito, ela se transforma em um problema, por isso é necessário encontrar os conflitos que se referem a ela ou a evitam.

A psicologia institucional abarca, então, o conjunto de organismos de existência física concreta, que tem um certo grau de permanência em algum campo ou setor específico da atividade ou vida humana, para estudar neles todos os fenômenos humanos que se dão em relação com a estrutura, a dinâmica, funções e objetivos da instituição [...] (BLEGER, 1992, p.37)

Desse modo, podemos pensar os aspectos psíquicos da cultura escolar, focalizando o grupo de professores. Bleger (1991) utiliza o conceito sociabilidade sincrética para expressar uma dimensão do grupo não perceptível à observação naturalista, cuja importância reside em identificar a interação latente (conteúdo inconsciente), a partir da qual compreendemos alguns fatos manifestos (conteúdo consciente). Tanto a interação manifesta como a sociabilidade sincrética constituem a cultura que conforma os vínculos entre os pares e as representações psíquicas sobre o vivido e sobre quem vive.

Interessa-nos agora a dinâmica psicológica que tem lugar quanto ao fato de que cada indivíduo tem sua personalidade comprometida nas instituições sociais e se conduz com respeito às mesmas em qualidade de precipitados de relações humanas e em qualidade de depositárias de partes de sua própria personalidade. (BLEGER, 1992, p. 55)

Em seus escritos, o autor acima afirma que todo grupo, enquanto organização, tende a reproduzir a mesma estrutura que caracteriza o problema que deve enfrentar e para o qual foi criado, cumprindo, assim, a função de manutenção e controle da clivagem, isto é, uma tendência à burocratização.

O campo grupal se constitui como uma galeria de espelhos, onde cada um pode refletir e ser refletido nos e pelos outros [...] essa oportunidade de encontro do Self de um indivíduo com o do outro configura uma possibilidade de discriminar, afirmar e consolidar a própria identidade. (ZIMERMAN, 2000, p. 86)

Outro aspecto a ser destacado é o processo de identificações, que será de fundamental importância quando elas se constituem enquanto elemento formador do senso de identidade, pois no campo das relações humanas há uma interação e comunicação entre os indivíduos e a totalidade grupal e social. Sendo gregário por natureza, o homem tem que se adaptar à cultura na qual está inserido, ao meio ambiente, às pessoas e aos grupos com os quais convive, por meio de capacidades do ego consciente, utilizando o conhecimento como uma das funções, conforme explica Zimerman (2000): “O uso exitoso do conhecimento implica, necessariamente, uma boa capacidade de discriminação por parte do Ego, ressaltando-se que a ênfase dada a essa função se deve ao fato de que o “saber” é o caminho que leva o indivíduo a “ser”.” (p.38).

Em uma visão psicológica a partir do momento em que a instituição é um elemento na personalidade, distintos significados e valores se configuram aos que a ela pertencem. Menos dependerá do suporte que lhe presta a instituição quanto mais integrada estiver a personalidade; quanto mais imatura estiver, mais dependente será a relação com a instituição e mais difícil de ocorrer a mudança da mesma ou a separação dela. Desse modo, toda instituição, além de ser um instrumento de organização, regulação e controle social, é também um instrumento de regulação e de equilíbrio ou não da personalidade. Seu funcionamento se acha regulado não apenas pelas leis objetivas de sua própria realidade social, como também pelo que as pessoas projetam nela (BLEGER, 1992).

Para Bleger (1995), podemos identificar em qualquer grupo dois níveis na identidade grupal. O primeiro diz respeito à identidade proporcionada por um trabalho em comum, estabelecendo modelos de interação e modelos de comportamentos que são institucionalizados no grupo, ocorrendo tal identidade pela tendência à integração e interação das pessoas.

O segundo nível é denominado por identidade grupal sincrética, que é baseada em uma socialização na qual não existem integração e interação em modelos de níveis evoluídos, sendo que a identidade reside no seu pertencimento ao grupo, ou seja, as pessoas envolvidas não têm identidade enquanto tal.

Dessa maneira, afirma Bleger (1995), maior será a identidade grupal sincrética quanto maior for o grau de pertencimento a um grupo e, do mesmo modo, quanto maior a identidade por integração, conseqüentemente será menor o pertencimento sincrético ao grupo. O grupo é um conjunto de instituições com a tendência de estabilizar-se como organização, mantendo um padrão fixo e próprio.

Sendo o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume, Kaës (1991), em seu livro “A Instituição e as instituições”, chama atenção para o fato de que a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe aos sujeitos a ela pertencentes, ou seja, ela se inscreve na permanência.

Do mesmo modo, ainda conforme esse autor, aquilo que em cada um de nós é instituição – a parte mais indiferenciada da nossa psique, bem como as estruturas da simbolização – está engajado na vida institucional para o duplo benefício dos sujeitos individuais e do conjunto concreto que formam e do qual são parte ativa, para seu benefício e para seu prejuízo, ou sua alienação.

Dentre tantos níveis da realidade institucional, resulta uma vida psíquica característica do vínculo e do lugar institucionais, típica de cada instituição, onde se conjuga a história e a estrutura da instituição, a natureza e as imposições da sua tarefa primária, a infra-estrutura inconsciente que as suas relações organizam, visando satisfações que dela podem ser auferidas (KAËS, 1991, p.16).

Na instituição, os indivíduos são mobilizados nas relações de objetos parciais idealizados e perseguidores, experimenta-se a dependência nas identificações imaginárias e simbólicas que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama da nossa vinculação. O que, na relação com a instituição, permanece como sofrimento, continua sendo impensado devido ao recalque, à recusa e à reprovação.

[...] a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos; mas, com esse pensamento que destrói a ilusão centrada do nosso narcisismo secundário, descobrimos também que a instituição nos estrutura e que contraímos com ela relações que sustentam a nossa identidade. (KAËS, 1991, p.20)

A vida psíquica não está unicamente centrada em um inconsciente pessoal, que seria como uma espécie de propriedade privada do sujeito individual. Uma parte desse sujeito, que o mantém na sua própria identidade e que compõe o seu inconsciente, não lhe pertence propriamente, mas às instituições sobre as quais se apóia e que se mantêm por esse apoio.

Em seu artigo “Psicologia das Massas e Análise do ego”, Freud (1921) já demonstrou que a psicologia é, ao mesmo tempo, também psicologia social, pois, de acordo com sua percepção, a satisfação pulsional é parcial ou totalmente retirada da influência de outras pessoas. Assim, conforme já observamos em seus escritos, que a identificação é a forma mais primitiva e original expressão de um laço emocional com outra pessoa, frequentemente acontece que, sob as condições em que os sintomas são construídos, nas quais há repressão e os mecanismos do inconsciente são dominantes, a escolha de objeto retroaja para a identificação, ou seja, o ego assume as características do objeto.

Nestes processos de identificação, o ego às vezes copia a pessoa que não é amada e, outras vezes, a que é. Em ambos os casos a identificação pode ser parcial e muito limitada, pegando emprestado apenas um traço isolado da pessoa que é objeto dela. Há também outro caso de formação de sintomas no qual a identificação deixa inteiramente fora de consideração qualquer relação de objeto com a pessoa que está servindo de identificação (copiada); desse modo, o mecanismo é o da identificação baseada na possibilidade ou desejo de colocar-se na mesma situação (FREUD, 1921).

Portanto, uma identificação é construída sob a influência da situação patogênica e deslocada para o sintoma que o primeiro ego produziu. A identificação por meio do sintoma tornou-se, assim, o sinal de um ponto de coincidência entre os dois egos, sinal que tem de ser mantido reprimido.

Podemos, então, pensar o processo de identificação de três maneiras: (I) a identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; (II) de forma regressiva, se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libinal, por meio de introjeção do objeto no ego e (III) pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de pulsão sexual (FREUD, 1921).

Quanto mais relevante essa qualidade comum, mais bem sucedida tornar-se-á essa identificação parcial, podendo representar, desse modo, o início de um novo laço; ou seja, o laço mútuo existente entre os membros de um grupo é da natureza de uma identificação desse tipo, fundamentada em uma importante qualidade emocional comum que reside na natureza do laço com o líder.

Destacamos o pressuposto, conforme visto em Freud (1921), de que quando uma pessoa está inserida em um grupo, está sujeita à influência deste, sendo que tal influência constitui profunda alteração em sua atividade mental. A submissão da pessoa à emoção torna-se muito intensificada, enquanto que sua capacidade intelectual é acentuadamente reduzida, com ambos os processos dirigindo-se para uma aproximação com os outros membros do grupo; entretanto, esse resultado só pode ser alcançado pela remoção daquelas inibições das pulsões que são peculiares a cada sujeito, e pela resignificação deste àquelas expressões de inclinações que são essencialmente suas.

Para René Kaës (1997), em seu livro “O grupo e o Sujeito do Grupo”, a palavra “grupo” se refere à forma e à estrutura paradigmáticas de uma organização de vínculos intersubjetivos, sob a hipótese de que as relações entre vários sujeitos do inconsciente produzem formações e processos psíquicos específicos. “Grupo” irá designar também a forma e a estrutura de uma organização intrapsíquica caracterizada por ligações mútuas entre seus elementos constitutivos e pelas funções que desempenha no aparelho psíquico.

Considerando as pesquisas psicanalíticas de Bion sobre cultura e mentalidade de grupo, Kaës (1997) se refere a duas modalidades do funcionamento psíquico: grupo de trabalho, no qual prevalecem processos e exigências da lógica secundária na representação do objeto e do objetivo do grupo, na organização da tarefa e dos sistemas de comunicação que permitem sua realização; e grupo de base, que define o conceito de mentalidade de grupo. Portanto, todos os grupos, até mesmo os de pesquisa, funcionam em conformidade com um arranjo de pressupostos básicos e de suas tensões com o grupo de trabalho.

A cultura de grupo é constituída pela estrutura adquirida pelo grupo em dado momento, pelas tarefas empreendidas e pela organização adotada para sua realização. A mentalidade de grupo é definida como a atividade mental que se forma num grupo a partir da opinião, da vontade e dos desejos inconscientes unânimes e anônimos de seus membros. As contribuições destes à mentalidade de grupo, que constitui seu continente, permitem certas satisfações de seus impulsos e desejos; devem, contudo, estar conformes com as outras contribuições do fundo comum e serem sustentadas por ele. A mentalidade de grupo apresenta assim uniformidade em contraste ou em oposição com a diversidade das opiniões, dos pensamentos e dos desejos próprios dos indivíduos que contribuem para formá-la. A mentalidade de grupo garante a concordância da vida de grupo com os pressupostos básicos (Basic assumption) que organizam seu curso. (KAËS, 1997, p.63)

Os pressupostos básicos são inconscientes e assim permanecem, submetidos ao processo primário. Desse modo, desempenham um papel determinante na organização de um grupo, na realização de sua tarefa e na satisfação das necessidades e desejos dos sujeitos, em se tratando de emoções intensas de origem primitiva em sua constituição.

Em relação ao funcionamento do grupo, é levantada, por Kaës (1997), a hipótese de que o grupo é uma organização e um lugar de produção da realidade psíquica, uma entidade relativamente independente, isto é, a parte das pessoas que a constituem.

A primeira referência de grupo, levando-se em consideração o efeito de grupo, diz respeito à sua concepção de Eu, instância das identificações imaginárias do sujeito:

[...] o Eu é a distância que separa o sujeito de sua verdade, ele condensa todos os seus ideais, todas as imagens do que quer ou pensa ser; o Eu se objetiva em suas imagens e essas são o efeito daquilo que lhe é insuportável na prova realizada de sua falta de ser, na sua relação com a linguagem, no seu desejo e na sua verdade: é por parar nesse momento de falta que uma imagem chega à posição de suportar todo o preço do desejo: projeção, função do imaginário. (KAËS, 1997, p.72)

Em se tratando da questão da realidade psíquica de grupo e no grupo, este é considerado por Kaës (1997) como o lugar de uma realidade psíquica particular e o aparelho da formação de uma parte da realidade psíquica de seus membros. A realidade psíquica é consistência das formações, dos processos e das instâncias produzidas pelo nosso inconsciente, sobretudo pelas fantasias e por desejo, defesa, prazer, desprazer, realidade interna e externa.

As funções e a estruturação psíquica que o grupo realiza sustentam os investimentos psíquicos de cada um no grupo, e, desse modo, a realidade psíquica no grupo incide naquilo que, dos sujeitos do grupo, cabe ao grupo e naquilo que produz e dispõe o grupo, no seu campo de determinação apropriada e para seu próprio fim.

No grupo, cada membro é implicado nas múltiplas facetas de sua grupalidade psíquica, nas suas colocações fantasmáticas, na malha de suas identificações, de suas relações de objeto, no seu Eu dividido, plural, multifacetado. O conceito teórico de grupalidade interna indica formações e processos intrapsíquicos, levando-se em conta que as relações entre os elementos que os constituem são ordenadas por uma estrutura de grupo contida à ordem própria das formações e dos processos inconscientes (KAËS, 1997).

O grupo, para este mesmo autor, cumpre funções fundamentais na estruturação da psique e na posição subjetiva de todo ser humano, sob o paradigma do conjunto intersubjetivo no qual se constitui essa parte de cada um que o faz tornar-se sujeito de uma malha de outros. Visto dessa maneira, é o valor positivo e peso determinante de uma realidade psíquica que envolveu os sujeitos, conteve-os e os nutriu, mantendo-os no agrupamento, nas suas relações intersubjetivas e em suas relações com o grupo. Como resultado disso tem-se identificações comuns, enunciados e discursos partilhados, fundadores, ideais comuns, sem os quais nenhum agrupamento seria possível, nenhuma sublimação se produziria.

Kaës (1997) afirma que o grupo mantém-se exclusivamente pelo jogo da realidade psíquica por ele causada, com especial propriedade gerada com a participação inconsciente de seus membros. Todos esses conteúdos e motivos dão sustentação à escolha do grupo como forma apropriada à análise dos efeitos do inconsciente nos pontos de cruzamento das relações do sujeito individual com os conjuntos intersubjetivos.

O nível da realidade interpsíquica descreve as relações e os efeitos das relações entre os aparelhos psíquicos sob dois aspectos complementares: o primeiro diz respeito à formação dos aparelhos psíquicos, o segundo à formação do espaço específico gerado por suas relações. A intersubjetividade descreve e interpreta os locais correlativos dos sujeitos nas suas relações imaginárias, simbólicas e reais. O espaço originário da intersubjetividade é o grupo familiar (ou mais genericamente, o grupo primário) enquanto precede o sujeito singular, enquanto estruturado por uma lei constitutiva e enquanto seus elementos estão nas relações de diferença e complementaridade. (KAËS, 1997, p.108-109)

O lugar psíquico citado por esse autor é formado pelo espaço e os vínculos intersubjetivos, sendo estruturante para a subjetividade de cada ser humano; no espaço e nos vínculos subjetivos se constituem os objetos e os vínculos de identificação e, conseqüentemente, as estruturas básicas do Eu e do superego.

Para a Psicanálise, o grupo é a forma, a função e o processo que ele ocupa no espaço da realidade psíquica interna; Kaës (1997) utiliza o termo grupalidade psíquica baseado na formulação proposta por Lagache (1960), estudioso que afirma que a vida interior é um capítulo da dinâmica dos grupos sob muitos aspectos. Ao retomar essa formulação de Lagache, Kaës pensa a psique como uma pluralidade organizada de outros (modo de

presença determinado por identificações, pela organização das relações de objeto e pela atividade de fantasiar).

Pesquisando desde 1966 os efeitos da grupalidade psíquica nas representações de grupo, Kaës (1997) considera a grupalidade psíquica e os grupos internos para a formação e os processos a partir dos quais a realidade psíquica interna pode ser articulada com a realidade psíquica própria do grupo, constituindo-se enquanto organizadores. Desse modo, o conceito de grupalidade psíquica foi elaborado pelo autor para descrever uma organização e um funcionamento do aparelho psíquico no campo intrapsíquico e no intersubjetivo.

A abordagem funcional dos grupos internos, na perspectiva da grupalidade psíquica, põe ênfase nas funções específicas que eles desempenham no espaço intrapsíquico, na formação do sujeito e no espaço dos vínculos intersubjetivos, tais como as funções de ligação, de representação e de transformação. Já que os grupos internos são submetidos à ordem própria das formações e dos processos psíquicos e se cumprem funções específicas, como visto até esta parte da dissertação, só podem se manifestar, então, nas formas e condições das transferências, como no espaço psicanalítico.

O conceito de grupo interno adquire dessa circunstância uma pertinência clínica decisiva no trabalho psicanalítico em situação de grupo: explica o processo de enlace e do desatamento dos laços imaginários coisificantes ou alienantes que se formam pela coincidência entre os grupos internos de cada um e o grupo formado pelo aparelhamento psíquico dos membros do grupo, a partir de seus grupos internos. (KAËS, 1997, p.129)

O grupo externo pode ser entendido como espaço de representação, uma cena de realização, um teatro para o cumprimento de desejo inconsciente e dos complexos defensivos que ele suscita, não sendo apenas um objeto de investimento, uma estrutura de apoio somente. Portanto, o grupo expressa a posição psíquica paradoxal na qual o interno encontra o externo em pontos indecíveis, como nos mostra Kaës (1997): para cada sujeito, o “externo” adquire valor de um prolongamento ou de uma extensão dos grupos internos.

Assim sendo, o que ocorre no grupo é sentido, elaborado como um pertencer intrasubjetivo, por causa das ligações solidárias entre a realidade psíquica agrupada no interno e a malha de suas intricações subjetivas. Desenvolvendo um pouco mais a questão do grupo interno, o autor destaca a fantasia por sua propriedade de colocar em evidência várias versões da relação do sujeito com seu desejo, seus objetos e identificações.

Para Laplanche e Pontalis (1964 apud Kaës 1997), as fantasias são classificadas de acordo com sua origem: a fantasia original e a secundária. A primeira, que constitui-se a partir do recalçamento originário, é uma formação inconsciente, tratando de um esquema anterior à experiência individual, com características que dizem respeito à própria constituição do sujeito, da sua sexualidade e diferenças entre os sexos. Já a segunda torna-se secundária por meio do recalçamento *a posteriori* em função da consciência, relacionada mais à história do sujeito singular do que a primeira. O que diferencia essas duas modalidades de fantasia é o lugar que o sujeito ocupa: na parte consciente, a secundária, o enredo é feito na primeira pessoa, o lugar está definido, marcado e invariável; no pólo originário, há uma ausência de subjetivação com a presença do sujeito na cena, sendo a marca do processo primário a característica particular da estrutura, na qual o sujeito não encontrará necessariamente o seu lugar.

A fantasia é uma cena da qual o sujeito se mostra participante, “sem que lhe seja designado um lugar”. Laplanche e Pontalis tiram daí a conclusão de que, estando presente na fantasia, o sujeito pode estar aí de forma dessubjetivada, isto é, na própria sintaxe de sequência fantasmática. (KAËS, 1997, p.131)

As fantasias originárias, protótipos dos grupos internos, desempenham a função organizadora primordial no processo psíquico grupal em decorrência de seu conteúdo e estrutura. São roteiros inconscientes, anônimos, transindividuais, singularizados e individuantes, representando a origem e a concepção do sujeito, seu nascimento, a atração sexual e a diferença entre os sexos. *A posteriori* servem como respostas ao desconhecido, aos enigmas da criança a respeito da origem, do sujeito e do outro (KAËS, 1997).

Seguindo a visão Kleiniana, o mesmo autor, afirma que as fantasias inconscientes são uma expressão e um representante psíquico das pulsões, enraizadas na experiência corporal na qual as sensações e experiências reais, tanto internas quanto externas, sob influência do princípio do prazer, são interpretadas e representadas pelo sujeito em seu psiquismo. Essa perspectiva kleiniana não deixa de conceber a fantasia como uma estrutura de relação intrapsíquica, embora dê ênfase na experiência corporal como expressão do investimento pulsional do objeto por parte do sujeito.

Além da fantasia, o autor privilegiou outros grupos internos por sua função de organizador em um processo de aparelhamento psíquico do agrupamento: a imagem do corpo, o Eu, as malhas de identificações e dos sistemas de relação de objeto, os complexos e

as imagens, o sistema de representação das instâncias e os sistemas do aparelho psíquico. Sendo que essas formações funcionam no espaço intrapsíquico como grupos psíquicos.

Podemos notar, até este ponto, juntamente com Kaës (1997), que o acontecimento fundamental da identificação é constituído pela pluralidade das pessoas psíquicas, pela malha de objetos abandonados ou perdidos e instalados no Eu, isto é, a identificação é o processo e o resultado dessa instalação do mesmo, do outro e de suas relações em cada um de nós, e, como consequência, da separação e da tensão entre os pólos identificatórios dos quais o sujeito extrai sua posição de sujeito singular-plural (KAËS, 1997).

### **3.8 Conceito de Orientação**

O conceito de orientação utilizado por Bohoslavsky (1995), que fundamenta e oferece embasamento à expressão grupo de orientação, empregada por nós, diz respeito à oportunidade de o professor poder aprender a escolher e a decidir autonomamente sobre as ações aprendidas e executadas por ele, em situação de interação com os outros educadores e com a prática profissional pedagógica, que pode se produzir de forma consciente ou inconsciente, o que implica que o grupo de orientação tenha um caráter psicoprofilático, não diretivo, do que psicoterápico.

Consideramos oportuno explicitar a noção de orientação que norteou a tarefa diagnóstica proposta pelo autor em questão:

a) que o comportamento humano é funcional e que, portanto, a análise do comportamento humano deve incluir sua finalidade; b) que o comportamento sempre implica em conflito ou em ambivalência, o que vale dizer que o conflito é inerente à vida humana, mas não necessariamente como patologia, e sim, possivelmente, como a expressão – em nível humano – da contradição que existe na natureza; c) que o comportamento só pode ser entendido em relação ao contexto no qual se produz, ou melhor, que sua significação transcende os limites da pessoa e inclui os contextos situacionais, entre os quais tem primazia hierárquica a relação inter-humana; e d) que o ser humano orienta seu comportamento no sentido de uma integração ou harmonia interna progressiva, que está submetida a vicissitudes vitais, das quais a escolha do futuro – a escolha de carreira – não é a mais importante (MOWRER e KLUCKHORN apud BOHOSLAVSKY, 1995, p. 116).

Dessa forma, o sentido do diagnóstico e a sua elaboração efetuam-se sobre os dados (emergentes) colhidos/investigados nas entrevistas, para compreender a dinâmica predominante na situação atual que os educadores atravessam, que marcam suas identidades

profissionais/ocupacionais, seus pontos de urgência e configurações conflitivas, ou seja, interessa-nos tanto, ou mais, o contexto (“quando, onde, com quem diz e faz”) e subtexto (“por que, para que o faz”) das entrevistas, do que apenas o seu texto (“o que diz e faz”).

## **4 Objetivos**

### **Objetivo Geral:**

Este trabalho tem como objetivo geral identificar marcas/expressões da identidade do professor em um grupo de orientação, tomado enquanto espaço de consideração da identidade profissional/ocupacional.

### **Objetivos específicos:**

- 1) Tomar a concepção de grupo de orientação sustentado na aproximação do recurso da escuta enquanto inspiração do método psicanalítico;
- 2) acompanhar a posição subjetiva dos professores diante do sofrimento psíquico em relação às queixas e demandas relatadas, relacionando-as com as expressões e marcas da identidade profissional/ocupacional, tendo a observação e o método clínico como instrumentos de pesquisa.

## **5 Percorso metodológico da pesquisa**

### **5.1 Método e instrumento de pesquisa**

O recurso metodológico utilizado no grupo de professores para responder ao que se focou como objeto - problema desta pesquisa (investigar as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional), teve por inspiração a entrevista psicológica fundamentada em Bleger (1995), com aproximação da escuta psicanalítica inspirada na

extensão da clínica proposta por Herrmann (2003) e na concepção de Orientação baseada em Bohoslavsky (1995). Esta é uma metodologia de abordagem qualitativa.

A entrevista é o instrumento fundamental para a investigação em Psicologia, tendo seus próprios procedimentos para a aplicação do conhecimento científico. Optamos por entrevistas psicológicas abertas, que são aquelas nas quais se buscam objetivos psicológicos, seja investigação, diagnóstico ou terapia. O entrevistador tem ampla liberdade para as perguntas ou para suas intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso particular e deixando surgir assuntos paralelos trazidos por meio de associações feitas pelo próprio entrevistado, o que possibilita o surgimento de idéias fantasiosas sobre os sintomas, angústias e mal-estar, comuns a todos os seres humanos.

A liberdade do entrevistador, neste caso, reside em uma flexibilidade suficiente para permitir, segundo Bleger (1991), que o entrevistado configure o campo da entrevista de acordo com sua estrutura psicológica particular, ou seja, que o campo da entrevista se configure pelas variáveis que dependem da personalidade do entrevistado.

A entrevista aberta possibilita um aprofundamento mais amplo da personalidade do entrevistado: todo ser humano, conforme vemos em Bleger (1995), tem organizados em si uma história de sua vida e um esquema de seu presente, aspectos que devem, com a entrevista, ser deduzidos e apresentados ao sujeito, que os desconhece.

Nas entrevistas somos convidados para outros pontos que não fazem necessariamente parte integrante do roteiro: são relatadas informações que parecem ter pouco significado objetivo, mas que falam bem sobre o caráter, a personalidade e as emoções do sujeito.

Devemos estar atentos igualmente ao comportamento verbal, nas informações relatadas envolvendo sua história e seu presente em graus variáveis de coincidências ou contradições com que se expressa pela consciência e intencionalidade. Por isso a relevância de, na aparente desordem, saber-se que se está na ordem, não do rigor exatamente científico, mas do caminho emocional, do deixar que surja e tomar em consideração.

Do mesmo modo, como observa Oliveira (2006), as entrevistas, como diagnósticas, permitem um saber discriminado sobre as especificidades da organização da vida psíquica de cada entrevistado, permitindo, assim, a organização de seu discurso. Nas entrevistas deixa-se surgir a palavra que expressa a emoção e toma-se em consideração a mesma quando ela surge, sem nunca perder de vista o objeto de investigação.

Considerando o número de participantes, a entrevista psicológica pode ser também um processo grupal, isto é, com um ou mais entrevistadores e/ou entrevistados. No entanto,

esse instrumento é sempre em função da sua dinâmica, um fenômeno de grupo, mesmo que seja com a participação de um entrevistado e de um entrevistador.

Bleger (1991) compreende que a entrevista psicológica busca o estudo e a utilização do comportamento total do indivíduo em todo o curso da relação estabelecida com o entrevistador, durante o tempo que essa relação durar.

A entrevista psicológica funciona como uma situação na qual se observa parte da vida do entrevistado. Mas, nesse contexto, não consegue abarcar a totalidade de sua personalidade, uma vez que não pode substituir e nem excluir outros procedimentos de investigação mais extensos e profundos, a exemplo de um tratamento psicoterápico ou psicanalítico (que demandam tempo).

Quem dirige a entrevista é o entrevistado, mas quem a controla é o entrevistador: ele deve permitir que o campo da relação interpessoal seja estabelecido e configurado pelo entrevistado, pois sua personalidade é cheia de pautas, isto é, um conjunto de repertório de possibilidades, sendo isso o que esperamos que se exteriorize durante a entrevista.

Como diz Bleger (1991), as dissociações e contradições são inerentes à condição humana: a entrevista oferece condições para que as mesmas sejam refletidas e trabalhadas. É uma situação “natural” em que se dá o fenômeno que nos interessa estudar: o fenômeno psicológico.

No que diz respeito à intervenção em processo grupal, apontamos o enquadre, definido por Berlin apud Bohoslavsky (1995) como limite da identidade e possibilidade de ação de cada um, sendo um instrumento que permitirá ao profissional observar, pensar e agir livremente, e, assim, atingir o máximo de eficiência profissional e o mínimo de confusão ou identificação com a situação problemática.

Uma prática desenvolvida por meio de uma orientação que faça uso da estratégia clínica (que prioriza a escuta), proporciona uma investigação sobre a personalidade do sujeito; identifica e aborda suas situações de conflito; busca compreender o funcionamento de suas atitudes; ajuda na elaboração de sua problemática; colabora para detectar as interferências que o sujeito sofre nesse momento de escolha e favorece a construção de um projeto de vida mais compatível com seus reais interesses e potencialidades.

Essa estratégia clínica funciona concomitantemente no desempenho de duas tarefas: uma explícita, que se refere à própria escolha que deverá ser realizada, e outra implícita, que se refere à resolução da problemática vinculada à escolha (o pensar sobre ela, a elaboração que transcorre da reflexão, os sentimentos e a ação resultante desta, etc.). Esse procedimento

clínico deve levar em consideração aspectos conscientes e inconscientes, o individual e o social, deve voltar-se sempre para o resgate e para a manutenção da dignidade do orientando e considerá-lo como um ser ao mesmo tempo único e multifacetário, buscando tanto promover o descobrimento de suas potencialidades e capacidades quanto favorecer o seu desenvolvimento por meio de um projeto de vida mais consciente e com maiores chances de ser bem sucedido.

O significado de orientação pode ser definido, segundo Houaiss e Villar (2001), como “a arte de orientar, determinar a posição em relação aos pontos cardeais; dirigir-se, encaminhar-se, saber onde fica a direção a qual se deve seguir; reconhecer a situação para saber como se deve proceder.”.

Com as possibilidades da escuta psicanalítica dirigidas aos professores e com o manejo da transferência no “deixar que surja, para tomar em consideração”, conforme proposto por Herrmann (2003), permite-se que as questões emergentes no grupo não sejam obturadas ou julgadas a partir de um saber prévio, mas que possam ser desdobradas, cotejadas e, muitas vezes, respondidas pelo próprio grupo através de um saber compartilhado construído ao longo do trabalho.

Do mesmo modo, nos apoiamos em Bohoslavsky (1995) no que ele propõe para a atividade do psicólogo no contexto de uma orientação, que se caracteriza por uma cooperação não direta com os entrevistados, a fim de lhes permitirem, neste caso, o acesso e a apropriação do discurso sobre a prática pedagógica influenciada por questões profissionais e pessoais, ressaltando-se as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional dos educadores.

Ressalta-se, assim, a importância do espaço de grupo como espaço de fala, de reconhecimento e de suporte para novas identificações. Espaço, portanto, privilegiado para a emergência do inconsciente, já que é por meio da fala que este se manifesta. Nessa perspectiva, o grupo promove um fechamento em torno de um sintoma, de uma fantasia, (alimentada pelas identificações horizontais entre seus integrantes), de forma que o que surge dentro do grupo se constitui em formações do inconsciente grupal que devem ser interpretadas e decifradas pelo psicólogo.

Nossa proposta, nesse contexto, toma o grupo como um dispositivo facilitador de um trabalho que não se esgota no próprio grupo e que possibilita, igualmente, um trabalho subjetivo que também é individual e singular. Dirige ao psicólogo ou psicanalista, assim, uma série de questões sobre o inconsciente que aí se manifesta, sobre o discurso que aí se

produz e sobre a sua escuta, em relação ao pedido manifestado e sobre o seu objeto de estudo.

## **5.2 Procedimentos**

Em primeiro lugar foi enviada uma proposta de solicitação para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura de Araraquara) e à Diretoria de Ensino – Região de Araraquara (Secretaria de Estado da Educação). Futuramente, com o intuito de expor a importância do trabalho, seus objetivos e procedimentos, foi agendada uma reunião com o Secretário Municipal de Educação e com a Gestora Municipal do Ensino Fundamental e, em outro momento, uma outra reunião com a Dirigente Regional de Ensino e com a PCOP (Professor Coordenador da Oficina Pedagógica) do Ciclo I – Ensino Fundamental.

Em segundo lugar, com a autorização do secretário, da gestora, da dirigente e da PCOP, enviamos uma carta às escolas escolhidas<sup>5</sup> para o desenvolvimento do trabalho, convidando a direção e coordenação escolar de cada uma para uma reunião, na qual foram apresentadas a proposta da pesquisa e a solicitação para que os professores fossem dispensados do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)<sup>6</sup> para participarem do grupo de orientação. Dessa maneira, estendemos aos professores o convite para integrarem o presente estudo.

Em terceiro lugar, foram marcados dois horários alternados nos HTPCs, nos quais fôssemos pessoalmente convidar os professores para o trabalho. A proposta desses encontros era expor a oportunidade de discussão da prática pedagógica e o compromisso com aqueles que optaram participar do grupo de orientação em horário de HTPC.

Após o despacho favorável para a execução da pesquisa, elaborado pelo Comitê de Ética da FCL/CAR, o contato e o contrato com os professores, o grupo de trabalho ocorreu uma vez na semana em um dos períodos dos HTPCs.

### **5.2.1 Ações para implantação da pesquisa**

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que o critério de escolha das escolas foi realizado com base na autorização da Gestora Municipal e da PCOP da Diretoria de Ensino, que levou em consideração o perfil das escolas, o acolhimento e a aceitação delas em relação ao nosso trabalho.

<sup>6</sup> O HTPC é um período durante o qual os professores se encontram na escola, sem estarem exercendo seu trabalho em sala de aula, para desenvolver atividades coletivas da unidade escolar.

Nesta subseção do trabalho discutimos sobre as tentativas de implantação, de acordo com os procedimentos realizados, da nossa pesquisa. Iniciamos pela Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura de Araraquara) quando, na primeira semana de setembro de 2010, protocolamos a nossa proposta. Com a autorização do Secretário para a realização da pesquisa, fomos informados pela Gestora de que não poderíamos realizar nosso trabalho em nenhuma escola pertencente ao Ciclo I sob sua gestão, porque os professores em horário de HTPC estariam comprometidos com outras atividades. Foi sugerido por ela que mudássemos as estratégias (método) para a coleta de dados.

Diante da inviabilidade da implantação da referida pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, recorremos à Diretoria de Ensino – Região de Araraquara (Secretaria de Estado da Educação): agendamos uma reunião e realizamos os mesmos procedimentos que seguimos com a Secretaria Municipal. A Dirigente regional nos recebeu com muita satisfação, nos encaminhando para a Oficina Pedagógica onde a PCOP do Ciclo I nos acolheu, autorizando a implantação do nosso projeto de pesquisa. A PCOP, então, nos indicou as cinco escolas que são do Ciclo I e enviamos o convite e a proposta a todas, sendo que apenas duas se interessaram em nos receber pessoalmente para conversarmos com os professores e com a direção da escola.

Dessas duas, apenas em uma os professores quiseram participar da pesquisa. Em reunião com a equipe gestora da unidade escolar, tivemos nosso trabalho incluído nas ações do planejamento para o HTPC.

Em reunião com a equipe gestora, após os procedimentos necessários para a realização da pesquisa, ficou acordado que o grupo com os professores ocorreria todas as sextas-feiras, das 11h45min às 12h45min por preferência dos próprios educadores, por ser um dia mais confortável e tranquilo para que eles pudessem comparecer.

No primeiro contato com os professores em horário de HTPC retomamos verbalmente o convite realizado em forma de carta convite enviada anteriormente para a equipe gestora com o intuito de ser repassada aos professores, uma vez que a equipe já havia dado o despacho favorável para a implantação do nosso trabalho junto às outras atividades realizadas em horário de HTPC.

O contrato e o convite com os professores foram realizados de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, explicitados da seguinte maneira: todos os professores foram convidados para participar da pesquisa, sendo selecionados por fazerem parte do corpo docente da escola, a qual foi indicada pela Professora Coordenadora da

Oficina Pedagógica do Ciclo I (Ensino Fundamental) – Diretoria de Ensino. A Equipe Gestora da unidade, após ter sido convidada e ter aceitado fazer parte da pesquisa, nos autorizou a convidá-los, pois a participação não era obrigatória.

Ressaltamos que a qualquer momento eles poderiam desistir de participar e retirar seu consentimento, do mesmo modo, a recusa não traria nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Frisamos que a participação dos professores nesta pesquisa consistiria em participar de todos os encontros sob grupo de orientação, realizados uma vez na semana no horário de HTPC, cuja função é de estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar, pois é um período em que os professores se encontram na escola obrigatoriamente sem estarem exercendo seu trabalho em sala de aula.

Os objetivos da participação seriam: ter um espaço com o psicólogo na instituição escolar, realizando um trabalho de orientação, abordando os significados atribuídos pelos professores a sua prática pedagógica, bem como possibilitar uma problematização e ressignificação das práticas e dos objetivos implicados em suas ações.

Lembramos que os riscos implicados com a participação no grupo seriam sentir certo desconforto, ansiedade ou angústia de acordo com os temas e assuntos levantados pelo grupo de professores.

Afirmamos que as informações obtidas através desta pesquisa seriam confidenciais e asseguramos o sigilo sobre as mesmas. Os dados não seriam divulgados de forma a possibilitar a identificação de cada professor e da escola. A gravação em áudio dos encontros depois de transcritas seriam apagadas, e, da mesma forma, o conteúdo transcrito em hipótese alguma identificaria os professores.

Por fim, no final do primeiro encontro, expusemos o nosso interesse em realizar a pesquisa com os professores naquela escola, por já termos trabalhado na Oficina Pedagógica, por conhecer a Dirigente, a PCOP e a equipe gestora em outros trabalhos realizados, conforme explicitado na apresentação do tema na seção 1.

### **5.2.2 Sujeitos e materiais**

Constituem os sujeitos da pesquisa 23 professores da rede estadual de ensino, com faixa etária entre 25 a 60 anos, do sexo feminino e masculino, do interior de São Paulo, representantes da unidade escolar da cidade de Araraquara – Ensino Fundamental.

Quanto aos materiais, foram utilizados na pesquisa um gravador MP5 e cartas convites.

### 5.3 Coleta de dados

Foram realizadas dez entrevistas psicológicas, de frequência semanal e com duração média de uma hora cada. O grupo de orientação foi formado pelos professores que se dispuseram a participar. A temática central de discussão foi sobre a prática pedagógica, focando-se a partir das narrativas as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional de cada professor, levando-se em consideração algumas questões norteadoras (roteiro de entrevista) para futura análise dos dados, ou melhor, das narrativas: (1) o modo como se vêem enquanto professores?, (2) o que sustenta a identidade profissional/ocupacional de cada docente?, (3) o que os educadores acham que são?, (4) o que é o professor para ele mesmo e para os outros?, (5) o que marca e expressa a identidade profissional/ocupacional de cada professor? e (6) como os educadores se representam enquanto profissionais? No Quadro 1, abaixo, apresentamos o roteiro dos temas discutidos nas entrevistas.

1 – Espaço de orientação em grupo
2 – Educação das crianças
3 – Cultura escolar
4 – Importância do primeiro encontro
5 – Direitos do professores
6 – Trabalho coletivo
7 – Limite da relação professor-aluno e professor e equipe gestora
8 – Educação familiar
9 – Medo
10 – Preconceito
11 – Integração entre os colegas
12 – Escolha profissional
13 – Regras da sala de aula

**Quadro 1. Roteiro dos temas discutidos.**

#### 5.3.1 Análise das entrevistas com os professores – individualmente (perfil de cada professor)

Nesta parte do trabalho realizaremos uma análise – baseada no método psicanalítico, privilegiando a escuta e interpretação psicanalíticas – da narrativa de cada professor, conservando o modo como se expressaram em cada entrevista sob os temas discutidos.

Professor	Sexo	Idade	Tempo de atividade na educação
P1	Feminino		21 anos e meio
P2	Feminino	31 anos	3 anos e meio
P3	Feminino	52 anos	22 anos e meio
P4	Feminino	37 anos	6 anos e meio
P5	Feminino		19 anos e meio
P6	Feminino		22 anos e meio
P7	Feminino	55 anos	15 anos
P8	Feminino		6 anos e meio
P9	Feminino	31 anos	
P10	Feminino		
P11	Feminino	51 anos	20 anos e meio
P12	Feminino		
P13	Masculino		3 anos e meio
P14	Feminino		
P15	Feminino		
P16	Feminino		6 anos e meio
P17	Feminino	31 anos	6 anos e meio
P18	Feminino	53 anos	25 anos
P19	Feminino		
P20	Feminino		17 anos
P21	Feminino		20 anos
P22	Masculino		
P23	Feminino		1 ano
P24			

**Quadro 2. Integrantes do grupo de orientação.**

	Encontros <sup>7</sup>										Total
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	
P1	x	x	x	x		x	x	x		x	08
P2		x	x	x	x	x	x	x	x	x	09
P3				x		x	x		x		04
P4	x	x	x	x	x	x					06
P5	x	x				x	x	x		x	06
P6		x			x						02
P7	x	x		x		x		x	x		06
P8	x	x	x	x	x	x					06
P9	x				x						02
P10	x										01
P11	x	x	x	x	x				x		06
P12	x	x	x	x							04
P13	x										01
P14	x	x									02
P15	x										01
P16	x										01
P17		x					x	x	x		04
P18			x	x	x			x	x		05

<sup>7</sup> Os encontros, de E1 a E10, ocorreram respectivamente nas datas 20/05, 27/05, 03/06, 10/06, 17/06, 24/06, 01/07, 08/07, 05/08 e 12/08, todos em 2011.

P19	x					x					02
P20							x	x			02
P21							x				01
P22											00
P23											00
P24											00

**Quadro 3. Frequência dos professores nos encontros.**

### P1

Essa educadora, no que diz respeito à questão levantada sobre o desejo de aprender das crianças (um dos pontos da primeira entrevista do dia 20/05), opina que, para se alfabetizar um aluno, é necessário olhar para ele com o olhar dele, para que ele possa se interessar pelas letras, já que todo mundo gosta de ser olhado.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre os Direitos dos professores, P1 expõe sua insatisfação com a questão da Licença, pois ela estava de férias quando entrou de licença e perdeu o bônus. Ficou um ano sem receber seu salário, sentindo-se frustrada e triste.

Na mesma entrevista, na temática sobre os combinados e regras que os professores praticam com os alunos, relata que são os docentes que propõem as regras e que elas funcionam com a classe. Quando algum aluno não cumpre é denunciado pelos companheiros de sala de aula, que ficam supervisionando uns aos outros. Quem quebra a regra paga por isso, é punido.

Na terceira entrevista (03/06), no tema do perfil dos alunos das quartas-séries, P1 mostra que já teve quartas-séries bem melhores, pois os alunos atuais são infantilizados, brincam e conversam demais. Acha que existe algo estranho, sem conseguir definir. Entende que existe uma proteção total por parte da família, que faz com que os alunos fiquem sem manter contato com o mundo e sem saber nada sobre ele. Afirma que os filhos devem ser criados para o mundo, assim como os dela foram, e o foram com uma liberdade vigiada, pois ligava nos celulares dos filhos, fazia questionamentos sobre onde estavam, com quem e o que faziam.

A P1 comenta que não tem mais os pais para respaldá-la, então ensina e cria os filhos afirmando que não deve prendê-los, mas proteger sem afogá-los. Na mesma entrevista surge o tema sobre medo, pavor do Conselho Tutelar e da Diretoria de Ensino, mas essa professora só sente medo de passar nervoso.

Na quarta entrevista (10/06), a temática continua focando o medo, sendo que a contribuição de P1 para o assunto em pauta revela-se quando ela fundamenta o medo em

relação ao novo, a uma pessoa nova, à cor de uma pessoa, citando como exemplo o presidente dos EUA, que, segundo ela, foi desacreditado por ser negro. Essa educadora, que é negra, relata, quando surge o tema do preconceito, momentos da sua vida nos quais seus familiares passaram por situações de preconceito; ela se incomoda com o fato de as mulheres brancas “pegarem” os homens negros para se relacionarem amorosamente, informando que as sobrinhas dela, que são negras, estão ficando sem namorados, pois na família dela negro só se casa com negro, uma crença bem estabelecida em seu contexto. Ela ainda se diz indignada com o fato de serem os próprios negros os mais preconceituosos, se referindo ao caso de um vereador de São Paulo que disponibilizou algumas bolsas de estudos para negros em Araraquara e que, durante o processo de seleção, dirigido por uma negra, houve repasse de bolsas para os brancos.

Essa professora, que é de uma família de professores na qual nenhum deles teve cota para estudar, afirma, na temática relacionada às cotas dispostas atualmente nas universidades, que parece que o negro é uma raça inferior, não avaliando a cota como algo bom. Na sala de aula, seus alunos negros sentam-se na frente, próximos a ela, com o intuito de se identificarem com ela, porque ela lhes mostra que eles são tão bons como qualquer outra criança.

Na quinta entrevista (17/06), P1 traz para o grupo, em relação aos problemas levantados na temática que diz respeito à educação familiar, a forma como pensa sobre as crianças indisciplinadas, ressaltando que para certos tipos de alunos ela acredita não haver solução.

Na sexta entrevista (24/06), o grupo inicia o encontro falando de uma aluna, cujo comportamento deixa P1 horrorizada, se referindo à criança como uma “lareira”. Logo em seguida, o tema é convertido para a confecção dos diários de classe e cadernetas de presença e notas dos alunos. Essa professora gosta de encapar seu material e decorar com adesivos. Lembra-se, com esse assunto, do prazer e da alegria com que encapava o material escolar dos filhos quando eram crianças.

Em relação às recordações da infância e à escolha profissional, se refere ao cheiro e aos aromas que despertam saudades e lembranças dos pais dela. Na época em que estudava, a educadora relata que o professor só com o olhar impunha respeito, mas atualmente não se sente respeitada pelos alunos.

Retomando as recordações, P1 deseja que os filhos não passem por aquilo que ela passou, pois ela quase matou os pais aos 18/19 anos por uma gravidez precoce (interrompida

fatalmente por um aborto espontâneo). Como é de uma família que cumpre os protocolos e crenças sociais, teve que casar. Como havia feito uma escolha (marido) errada, pois o pai sabia que não era o certo, se separou, embora continuasse a se relacionar com o ex-marido, engravidando novamente. Quando o filho tinha seis anos, engravidou de novo, sendo que dessa vez foi o pai quem criou seu filho, o que, segundo ela, salvou o pai, mas não o seu casamento. Tem quatro filhos, que são seus companheiros.

No contexto familiar no qual todos são professores, ela adorava ver as tias preparando aulas, ficava em cima, querendo aprender, “pegando gosto” pela a Educação. Gosta do que faz profissionalmente, apesar de levar tantos “trancos” dos alunos. Acredita ser “doida” ao se referir a esse gostar, mas sente uma compensação, pela confiança e o carinho que as crianças depositam nela. Acredita que, profissionalmente, a pessoa tem que ter prazer naquilo que está estudando ou fazendo.

Na entrevista sete (01/07), houve um clima de alegria, envolvimento de uns com os outros e brincadeiras. P1 estava sensível, se sentindo magoada pela brincadeira que uma colega fez, como também estava sentindo saudades da mãe falecida. Segundo a educadora, estava em uma “crise danada”. Ao chegar a P2, P1 faz uma “festa” e a chama de maravilhosa. Conclui essa parte da entrevista falando de uma propaganda televisiva: “posso abrir meu coração?”. Em seguida, após P5 compartilhar com o grupo que estava fazendo um curso, uma capacitação exclusiva, P1 disse querer participar deste curso, mas não poder, desejando que todos pudessem fazer. Ocorre também de ser obrigada a fazer cursos que ela não gostaria, como o Letra e Vida (capacitação em alfabetização), do qual ela não participou até o final.

Na última entrevista, realizada no dia 12/08, quando levantamos o tema referente à participação de todos os 23 professores no grupo de orientação, e que não houve a adesão esperada, P1 afirma que muitos dos professores chegam cedo para o HTPC e que ficam preparando atividades em suas salas de aula ou ficam no computador na sala de informática, mas que o trabalho, como combinado, seria com o grupo de orientação. P1 descreveu o trabalho de orientação como forma de trazer alívio. Em relação ao trabalho coletivo, de ter sido realizado em grupo, achou que os professores ficaram mais amigos, favorecendo a mudança de vínculo entre eles, sendo que atualmente se cumprimentam e brincam entre si. Afirmou que, para ela, foi muito importante ter participado deste trabalho de orientação.

Após essa apresentação do conteúdo dos relatos de P1 nas entrevistas, faremos uma contextualização, a partir de agora, sobre as marcas e as expressões da identidade

profissional, levando em consideração aspectos da identidade pessoal deste professor que foram relatados e captados nas entrevistas.

Esse educador acredita que se aprende com o olhar: para se alfabetizar uma criança é necessário olhar para ela com o olhar dela, para que ela se interesse pelas letras, assim como todos gostam de ser olhados – professor gosta de ser olhado pelo aluno e pelos seus superiores (equipe gestora, supervisores e Estado), mas não obtém uma satisfação total, pois notamos que ao entrar de licença, perdeu o bônus. O Estado não se preocupou e não “olhou” para o seu estado de saúde, suspendendo o seu salário, desencadeando uma sensação de tristeza e frustração.

Da mesma forma, quando se refere ao período de sua infância, diz que só com o olhar o professor impunha respeito, o que nos sugere que, por mais que esse educador olhe para o seu aluno, ele consegue aprender a ler e escrever, mas não consegue o respeito pelo seu olhar, ou seja, não impõe o autoritarismo, levando-o a se frustrar novamente. E com esse mesmo olhar afirma que há alunos sem solução. Lida com a frustração e com a punição: já que é punida pelos superiores, pune os alunos também, sendo que essa questão não pode ser olhada, muito menos enxergada.

Essa mesma questão, envolvendo o olhar, nos faz enxergar o que talvez esse professor só olhe, mas sem ver: ele tem medo do novo e de mudanças, se referindo ao preconceito. Chegando a afirmar que o próprio negro tem preconceito, e com toda razão, embora se referindo a questão das bolsas de estudos, aproveitamos essa referência e pensamos sobre sua crença familiar, a qual institui que negro só casa com negro, e que as “brancas” roubam os negros de suas sobrinhas. Então negro só se casa com negro?

Supomos que apareçam outros medos: de que não só as sobrinhas fiquem sem maridos ou namorados, mas como seus filhos também; que os filhos possam repetir a mesma história dela, quando afirma que não quer que os filhos passem por aquilo que ela passou; e que ela mesma não passe por aquilo que fez com que seus pais passassem, correndo o risco de que, já que os negros estão sendo “roubados” pelos brancos, que sejam “roubados” e quebrem a crença familiar de que negro só se casa com negro em sua família. Talvez esse seja o exemplo do medo do novo e de mudanças: ela mesma está sem companheiro.

Creemos que foi dito por P1 que todo ser humano gosta de ser olhado, negro olha para o branco, que olha para o negro e que ambos se interessam um pelo outro com o olhar, assim como ela faz com os alunos: olha para eles para despertar o desejo de aprender a ler e a escrever, e quando esses alunos retribuem o olhar, reativa nesse educador o desejo de

ensinar. Se sente recompensada pela confiança e pelo carinho que as crianças depositam no professor.

Outra questão “enxergada” por nós é sobre colocar os alunos negros sentados na frente, porque são tão bons quantos os outros (brancos). Daí surge o preconceito com os brancos que sentam atrás dos negros. E por que não misturá-los já que todos são bons e merecem ser incluídos e não excluídos? Incluir os negros e excluir os brancos? Como também há outra contradição: cotas para negros é sinônimo de inferioridade; será que ter lugares reservados nas primeiras filas e carteiras e ter que se conscientizar de que são bons como os brancos não é inferiorizar o negro também? Uma atitude, o fazer, que tenta reparar o preconceito, reproduzindo o mesmo preconceito, o dizer: ao achar que está supervalorizando sua raça, nos desperta um sentimento de inferiorização.

Em relação às críticas feitas às mães que protegem excessivamente seus filhos, P1 leva em consideração que a impressão que temos da maioria dessas famílias é a de que, na verdade, são muito mais negligentes, omissas e pouco implicadas na educação dos seus filhos do que “super mães”. Rediscutindo esse tema, vimos que os filhos de P1 são protegidos e que ela se sente uma super mãe ao educá-los para a diversidade do mundo, ensinando-os a enfrentar o preconceito e a ter orgulho dos nomes africanos, de sua raça e origem.

Talvez esse incômodo com as mães protetoras decorra do fato de P1 se reconhecer inconscientemente nelas e não de ter mais a mãe e o pai para proteger a ela e seus filhos. Como visto, seus pais a acolheram e a protegeram quando era adolescente – filha-“lareira” (aluna) = sexualidade) – ajudando a “criar” seus filhos. Diz que salvou o pai e não o casamento com as gravidezes indesejadas (mesmo separada, continuou engravidando do ex-marido, o pai sabia que era uma escolha errada, mas não ela), mas na verdade, quem a salvou foi o pai, que no momento do término do casamento, a acolheu novamente em sua casa. Ao se imaginar sem proteção, abandonada à própria sorte, relatou que iria colocar para a adoção um de seus filhos, o recém-chegado.

Acha-se “doida” por gostar de ensinar, “pegou gosto”, o “gosto” veio de uma tradição familiar na qual todas as tias negras e mulheres eram professoras, inclusive, a nova geração está fazendo magistério e Pedagogia. Mas não sentimos a paixão de ensinar, talvez por estar em crise, uma “crise danada” e pode “abrir seu coração” no grupo de orientação, o que trouxe alívio, mas não mudanças e perda do medo, embora trouxesse movimentação e mobilização de aspectos pessoais e profissionais, contribuindo para o fortalecimento e aproximação dos professores.

**P2**

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores – quando a P12 coloca o tema sobre o limite da relação entre as pessoas e se questiona sobre o limite da relação professor e equipe gestora – P2 alega preparar as atividades para os alunos de acordo com a orientação da coordenação, mas que adapta o conteúdo quando os alunos trazem material para compartilharem com a classe, tais como textos e curiosidades. Interessa-se em querer sanar a vontade do aluno disposto a aprender, adaptando o conteúdo e saindo da rotina. No entanto, afirma que o aluno nesta escola não pode trabalhar o material que deseja, pois trocar a atividade é considerado pela equipe gestora como sair da rotina.

Na terceira entrevista (03/06), no tema perfil dos alunos das quartas-séries, quando três professoras acreditam que os alunos são mimados ou largados pelos pais, que são infantilizados – havendo um contraponto de que, na verdade, esses comportamentos dos alunos refletem o fato de a mãe trabalhar o dia todo – P2 afirma que os pais são permissivos, que os filhos são vistos por eles como coitados. Relata o caso de uma aluna sem explicação e diagnóstico que não registrava nada no caderno e que era relaxada, embora fosse inteligente e bonita. Por várias vezes tentou conversar com a mãe, mas nunca teve êxito em suas tentativas. A mãe foi até o Conselho Tutelar, que solicitou que a professora colocasse a aluna na primeira carteira; furiosa, a professora queria “comer” o fígado da mãe de sua aluna, por causa da carta de solicitação que recebeu do Conselho Tutelar.

Na mesma entrevista afirma sentir medo, pavor do Conselho Tutelar e da Diretoria de Ensino, pois existe um artigo e uma lei, impondo que se a diretora achar que ela está dando “trabalho” pode determinar que ela volte para a sua sede em outra cidade. Surge outro medo com o decorrer do assunto, o medo de apanhar dos pais que são “barraqueiros” e agressivos.

Na quarta entrevista (10/06), a temática levantada pelo grupo é novamente em relação ao medo, a sua contribuição para o assunto em pauta revela-se quando P2 fundamenta o medo em relação às mudanças e ao novo.

Na quinta entrevista (17/06), traz para o grupo, sobre que os problemas levantados na temática que diz respeito à educação familiar, a forma como lida com as crianças indisciplinadas: gritando. Segundo ela, mais grita do que dá aula. Ao relatar como trabalha, afirma que reclamava com a coordenação, mas, depois do primeiro ano de atividade, aprendeu a não levar mais problemas à direção: pode até se matar, mas só leva os problemas

em casos extremos. Conclui dizendo que em breve chegaria julho e o fim do ano, e no ano que vem pegaria uma classe melhor. Um ano é bom, outro ruim, e assim sucessivamente.

Quando reclamava para o marido sobre as questões enfrentadas na prática pedagógica, solicitando apoio, escutou dele para mudar de profissão ou parar de reclamar. A filha percebe que a mãe está sempre cansada e queixosa, que ao pedir ajuda nas tarefas se preocupa dizendo que será rapidinho, para não cansar ainda mais a mãe que também é professora.

Na sexta entrevista (24/06), o grupo inicia o encontro falando de uma aluna, cujo comportamento deixa P2 perplexa, se referindo à criança como a namorada do diabo. Logo em seguida, o tema é convertido para a confecção dos diários de classe, cadernetas de presença e notas dos alunos; essa professora gosta de encapar seu material e de decorá-lo com adesivos, sente prazer em escrever e utilizar seu material bonito e bem cuidado. Adora encapar os materiais das filhas também.

Atualmente acha que as crianças perderam alguns valores, se referindo às meninas que frequentam os bailes *funk*; exaltada, deseja que sejam estéreis, assim não irão engravidar precocemente. Fica apavorada com esse assunto, que a remete à sexualidade, dizendo que orienta muito as filhas. Relata que teve uma aluna no terceiro ano anterior que desejava casar-se e ter filhos; dessa forma, afirma que as meninas só pensam nisso: namorar, casar e ter filhos.

Com isso se refere à sua própria história pessoal: aos 16 anos conheceu seu esposo, engravidando aos 18 anos, quando a mãe a retirou da escola particular, sendo um período muito difícil em sua vida. No momento em que optou por fazer sua escolha profissional, pensou no que gostava: desejava ficar dentro da escola para sempre, pois adorava a escola, gostava do cheiro do recreio e da escola. Depois que fazia a filha recém-nascida dormir, estudava até de madrugada. Prestou vestibular, fez Pedagogia e passou em quatro concursos. Por essa história, não descuida das filhas, que ainda são crianças.

Em relação à nona entrevista, realizada no dia 05/08, P2 utiliza o espaço de orientação para falar da sua vida pessoal, expondo o conflito com o casamento, no qual o marido se queixa de que a prioridade dela é a escola e as filhas, pois gosta de ser professora e mãe e não de ser mulher e esposa. P2 afirma categoricamente que de todas as suas prioridades, o marido é a última, e que ele, por ter uma mentalidade de 15 anos, não é seu companheiro. Relata que sente vontade de se separar, mas não chegam a um consenso; mostra que é o marido que não

quer. Mas, como acredita em Deus, tem fé de que o esposo se transformará da água para o vinho, embora mantenha, mesmo assim, algumas dúvidas.

Quando se conheceram, na adolescência, P2 “morria” por causa do marido, chegando a ficar doente e de cama nos períodos em que não estavam juntos, mas com isso endureceu, acreditando que era melhor do que ele. Afirmando que ele é mais seu filho do que seu marido – que ele toma algumas atitudes só para deixá-la irritada, apavorada e chamar a sua atenção – conclui dizendo que é a melhor inimiga do marido, e que estão juntos porque ele não tem para onde ir.

Na última entrevista, realizada no dia 12/08, quando levantamos o tema que se refere à participação de todos os 23 professores, P2 discorda de P5, afirmando que os professores são folgados: quando há uma oportunidade de escaparem (do HTPC), eles vão embora. Para P2, o trabalho de orientação serviu como alívio, pois ela pôde repensar o que falou sobre as angústias sentidas e a relação professor-aluno. Em relação ao fato de o trabalho ter sido realizado em grupo, achou que as professoras ficaram mais próximas uma das outras, o que é tido como algo positivo.

Vejamos, então, o que podemos compreender, por meio dos assuntos e dos temas, sobre o modo como P2 se posiciona. Primeiramente, se queixa da rotina escolar, sendo que o problema enfrentado por ela é a falta de autonomia e não a mudança de atividade de sala de aula. Como observado, aparecem os alunos coitados, professores coitados, filhos coitados e maridos coitados. A mesma queixa da rotina escolar é notada em seu casamento: um relacionamento neurótico (esposa melhor inimiga), sendo bom e ruim, como a sucessão dos anos letivos.

A mesma dificuldade em perceber que ela pode mudar sua situação com as atividades com os alunos (que não podem trabalhar o material que desejam), se manifesta no casamento: ela e o marido se casaram adolescentes e o marido continua com a mentalidade de 15 anos, sem saírem desta posição que os uniu. Essa professora engravidou “na escola” e após a gestação voltou para a escola, isto é, saiu da escola enquanto aluna e voltou enquanto professora.

Ter autonomia com o trabalho pode significar ter autonomia para conduzir sua própria vida, e não só administrar sua aula como tanto deseja. O medo de apanhar dos pais é tão intenso que mal se dá conta da sua força física e de sua altura, mas tem vontade de “comer” o fígado de uma mãe. Notamos que não só os pais são “barraqueiros”, como ela também o é: mais grita do que dá aulas, se mata para educar.

O medo do novo e de mudanças é entendido por nós como sendo o medo que ela sente da separação conjugal, assim como da prática pedagógica; mudanças necessárias para uma atuação profissional e pessoal mais proveitosas e sadias, sem tantos conflitos e tensões psíquicas. Esse medo também aparece em relação à sexualidade, pois P2 deseja que as alunas, bem como suas filhas, sejam estéreis, para que elas não reproduzam a sua história de vida, não a deixando decepcionada como sua própria mãe ficou. O medo significa não ter condições de enfrentamento para situações que trazem muita angústia e ansiedade, tais como as alunas precoces, a professora precoce, a escolha profissional imatura e o relacionamento amoroso imaturo.

Como foi retirada precocemente da escola, por uma gravidez precoce, P2 desejou voltar para dentro da escola durante toda a gestação, ou seja, uma maneira para nunca mais sair da escola foi se tornar pedagoga. Ela gosta de tudo na escola, mas não relatou o gostar de ensinar. Assim como não conseguiu reparar e sublimar o fato e as consequências de ter engravidado na adolescência, reproduz na prática diária de trabalho e no relacionamento afetivo escolhas e resquícios mal elaborados.

E para concluir, pensamos no modo como P2 idealiza uma transformação: com fé, Deus transformará a água (marido ruim) em vinho (marido bom). Ela tem razão em sua afirmação, só Deus, a onipotência, segundo a interpretação religiosa da bíblia, conseguiu transformar água em vinho. “Ninguém pode transformar a água em vinho, e quem só se dispõe de água, jamais poderá fabricar o vinho”. Portanto, temos a impressão que essa educadora mais idealiza e fica otimista do que se entusiasma e concretiza.

### **P3**

Embora tenha participado de algumas entrevistas, através de seu relato não foi possível colher as marcas e expressões da identidade profissional.

### **P4**

Na primeira entrevista (20/05), sobre o espaço de orientação disponibilizado em horário de HTPC com o psicólogo, P4 gostaria de ter respostas para suas questões, algumas “receitas” que servissem para sua prática diária de trabalho. Sobre a temática de como se deve educar, ao responder a pergunta feita por um professor sobre o que é pior (entre excluir, agredir ou permitir tudo), essa professora expõe que o melhor seria a conversa e o diálogo.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores, P4 expõe sua insatisfação com a questão da Licença e atestado médico, relatando que está na hora de os professores brigarem pelos seus direitos e de entrar com recursos contra o Estado. Nesta mesma entrevista, quando P12 coloca o tema sobre o limite da relação entre as pessoas e se questiona sobre o limite da relação professor-aluno e professor e equipe gestora, P4 afirma que quando se aponta um dedo para o outro, temos mais dedos apontados para nós. Em relação a este tema, questiona sobre o que acontece quando o aluno xinga o professor, pois se o professor xingar o aluno, ele é punido. Não satisfeita com a orientação da P14, ela insiste em querer saber se haverá punição ao aluno. Acredita que nesta escola, ela dá o sangue para que os alunos aprendam a ler e escrever, que a sua função enquanto profissional é “ralar”, pois os professores mal sentam para fazer a chamada, e diante deste fato, conclui que a equipe gestora não elogia.

Na terceira entrevista (03/06), quando surge o tema sobre medo – tais como sentir medo, pavor do Conselho Tutelar, da Diretoria de Ensino, de pais “barraqueiros” e agressivos – P4 relata ter medo de barraco. Ao serem questionados sobre as críticas que fazem os pais em relação à escola e vice-versa, a educadora afirma que ninguém quer ter responsabilidades, nem os pais e nem os professores. Conclui o tema sobre medo dizendo que tem pavor de gritos, que se for preciso ela abaixa a cabeça neste tipo de situação. Ao ser questionada sobre como lida com o medo, se refere ao que a P12 relatou: que tem que estar segura, ler o Estatuto e as leis e se pendurar nelas, pois quando alguém vier questionar é só mostrar o diário de classe, o trabalho do dia, do mês e do ano, realizados com os alunos.

Na quinta entrevista (17/06), a temática levantada pelo grupo é sobre a união, o trabalho coletivo entre os professores. Ao perguntar aos participantes, após uma referência da P4 ao círculo do grupo, no qual estavam todos juntos, ela afirma que é a união que faz a força, mas nesse sentido, P4 traz para o grupo que os problemas levantados são de formação e educação familiar. Observa que na escola particular não tem pais que avançam para dentro da escola e que os alunos não podem levar salgadinhos.

Dando continuidade ao assunto, P4 expôs ao grupo que havia ido ao médico, por não aguentar mais a demanda do trabalho: está “estourada” já no início do ano letivo. Fará alguns exames e, mediante os resultados, sairá de licença, pois, junto com o médico, chegou à conclusão de que a educação vem de berço, se referindo aos alunos indisciplinados.

Relata, ainda, que ficou de joelhos na frente de um determinado aluno pedindo pelo amor de Deus para que ele parasse de bagunçar. Acredita que não vai conseguir nenhum

aprendizado com esse aluno por ele ser indisciplinado. Ficou chateada com a coordenação da escola quando solicitaram a ela que fizesse um projeto de inclusão para o referido aluno, achou incabível, porque fazia três anos que ele estava na escola e não havia sido proposto tal projeto anteriormente, sendo que o lema da escola é: “o aluno não é meu, não é seu, mas da escola toda”. Afirma que ninguém quis assumir o “abacaxi”.

A equipe gestora afirmou que vários professores ofereceram ajuda a P4, o que a deixou magoada também, pois ela não pediu para que outra professora assumisse o aluno ou que ele fosse retirado da sua sala de aula, ela reconhecia que o aluno era dela, sua responsabilidade. O que P4 desejava era ajuda, respaldo da coordenação, pois tem outros alunos que apresentam problemas de comportamento. Concorde que retiraram o aluno da sua sala e passaram o “problema” para frente, para outra professora (P18), que assumiu o “abacaxi”.

Insatisfeita com a falta de respaldo da equipe gestora, das leis e do Estatuto, reconhece que as crianças têm direitos, mas têm deveres também, e que esse fato negligenciado é um problema de interpretação. Como o construtivismo, que a proposta foi distorcida com o fato de não ser corrigido mais nada. P4 afirma que vai prestar outro concurso, vai deixar a escola porque chegou ao “fundo do poço”. Ao ser indagada, responde que irá prestar outro concurso para qualquer outra profissão, pois está chocada com o que viu na internet: uma copeira ganhando R\$2.500 em um hotel. Ressalta que leciona porque precisa financeiramente, “não dando aula de robe (roupa de mulher) e nem por *hobby* (atividade por prazer)”, não suporta e não quer mais a Educação.

Na sexta entrevista (24/06), o grupo inicia o encontro falando de uma aluna cujo comportamento deixa três professoras perplexas; se referem à criança como uma namorada do diabo, lareira e que acaba com qualquer pessoa, que até a diretora a criança já enfrentou. Nesse contexto, P4 apenas se refere a outra aluna, que está crescendo e virá por aí para dar o mesmo problema que a aluna citada anteriormente. Logo em seguida, o tema é convertido para a confecção dos diários de classe, cadernetas de presença e de avaliações dos alunos: P4 gosta de encapar seu material e decorá-lo com adesivos, como as outras educadoras. Define-se como uma boa aluna, bucólica, tentando compensar aquela parte infantil; enquanto professora, acha-se espalhafatosa, gostaria de ser mais contida, ficar com a boca mais fechada e falar menos. Em relação às lembranças da infância e à escolha profissional, expôs que a tia e a mãe eram professoras, mas que de início escolheu como primeira opção o curso de Enfermagem, foi fazer Pedagogia depois de trancar a matrícula da primeira graduação,

quando, no último ano, não aguentava mais ver tanto sofrimento, tanta dor nos atendimentos que realizava. Mesmo com a mãe pedindo de joelhos para ela não largar o curso, ela largou, pois não iria se sacrificar. O pai sonhava que ela fosse juíza, pois era o sonho dele fazer o curso de Direito; embora ela não realizasse o desejo dos pais, seu marido conseguiu realizar o desejo dos pais dele, é engenheiro civil.

Da exposição feita nos parágrafos anteriores, procuraremos captar alguns *flashes*, no discurso produzido por essa educadora, contextualizando-os com a sua prática profissional influenciada por questões subjetivas, enfatizando as marcas e expressões de sua identidade profissional/ocupacional. Inicialmente, o grupo de orientação é visto para receitar e dar respostas, o que supomos aparecer na contradição sobre educar: pior (excluir, agredir e permitir tudo) x melhor (conversar e dialogar). O diálogo e a conversa, como a orientação, servem para mobilizar, deslizar e deslocar assuntos e temas, propondo ponderações sobre aquilo que se repete cotidianamente na prática pedagógica.

Essa educadora acredita que já que os professores são punidos pelo Estado, devem brigar pelos seus direitos, assim como os alunos punidos brigam com os professores pelos seus direitos também. Mas ela vivencia um revide por meio da contranferência com os alunos, acha que as crianças só têm direitos e que os deveres ficam apenas no papel. Denota-se algo assim: lei para todos – professor x Governo = brigas e punições, professor x alunos = brigas e punições, professor x prática pedagógica = brigas e punições. Talvez desejasse deixar a escola porque quisesse ter direitos como os alunos: se o aluno xinga o professor, o professor pode xingar o aluno, o que significa aluno com direito (xingar) e professor com o mesmo direito, que seria, de igual modo, crianças sem deveres, pais e professores sem deveres e responsabilidades (como dito na entrevista), pois ela se negou a fazer o projeto inclusão para incluir seu aluno com necessidade especial, já que afirmou que não conseguiria ensiná-lo alguma coisa por ele ser involuntário e indisciplinado.

P4 acredita que o ofício do professor é “ralar”, dar o sangue e não ter reconhecimento, ficando invejosa de uma copeira que ganha R\$2.500. Admite não dar aula de robe e nem por *hobby*, o que denota falta de maturidade na escolha profissional, pois não dá aula por gostar e por sentir prazer, alegria e satisfação, aliás, sente muito desprazer e sofrimento, afirmando que precisa financeiramente; mas sabemos que, há muitos anos, mesmo antes de ela ter se formado, o professor e sua profissão perderam o status e rentabilidade financeira. P4 não suporta mais a Educação, vai prestar outro concurso, para

qualquer ofício e cargo, mas não pra ser copeira, que, mesmo recebendo um bom salário em alguns casos, também é uma profissão que não tem reconhecimento e nem status social.

Nos momentos críticos, quando se sente impotente, pede ajuda à onipotência: Deus. Mas, mesmo assim, fica descrente e sem fé, nem Deus pode ajudá-la, só lhe resta pedir demissão, licença médica, “receitas psicológicas” ou adoecer e se lamentar. No final de dezembro de 2010, P4 já estava saturada, no começo de 2011 a encontramos “estourada” e acreditamos que agora no final do ano esteja “fragmentada”, tentando recolher o que sobrou após quase um ano de trabalho. Tal como quando deixou a outra profissão por causa do sofrimento, em seguida fez uma escolha que a leva novamente ao sofrimento, o que provavelmente se não for bem elaborada, escolherá outra profissão que reproduzirá o mesmo sofrimento, mas com outras características.

A mãe tentou alertá-la, ajoelhando a seus pés para que não largasse o primeiro curso, uma tentativa de mostrar que não era a melhor saída para se resolver um problema ou uma escolha profissional. O pai desejava que ela fizesse o curso de Direito, uma escolha “direita”, pra ser juíza, uma mulher da lei, mas não o ouviu. E hoje o que mais ela deseja é impor a lei para a própria instituição que é a lei, o Estado. Os juízes não sabem interpretar o Estatuto, então deseja ela mesma interpretar o Estatuto, para não negligenciar a parte dos deveres das crianças, um fato negligenciado até o momento. Portanto, se tivesse feito Direito, teria feito uma boa escolha profissional?

## **P5**

Na primeira entrevista (20/05), na temática sobre o espaço de orientação disponibilizado em horário de HTPC com psicólogo, essa professora relata que entendeu que a proposta foi de ter o espaço do HTPC para discutir os problemas, as questões do dia-a-dia e a prática pedagógica. A propósito da temática de como se deve educar, propõe que quando se coloca a criança para refletir, ela só reflete naquele momento, depois de alguns minutos ela estará repetindo o mesmo comportamento, fazendo tudo igual de novo.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores, quando a P12 coloca o tema sobre o limite da relação entre as pessoas e se questiona sobre o limite da relação professor-aluno e professor e equipe gestora, P5 afirma que trocar a atividade de aprendizagem em sala de aula é considerado pela equipe gestora como sair da rotina.

Na sexta entrevista (24/06), no tema da confecção dos diários de classe e cadernetas de presença e notas dos alunos. Essa professora não gosta de encapar seu material e decorá-lo com adesivos, pois perdeu a infantilidade e já compensou tudo que era necessário em relação a isso. Define-se como uma pessoa que vai até o fim, que nunca desiste dos seus propósitos e projetos de vida. Em relação à escolha profissional, nos contou que sua primeira opção era ser veterinária, porque é apaixonada por animais; mas depois da experiência de ter que levar seus bichos de estimação ao veterinário e de se deparar com a morte através do sacrifício, achou que não seria capaz de tomar tal atitude. Decidiu pela segunda opção, afirmando categoricamente que não se arrepende nem um pouco. É apaixonada por sua profissão (Pedagogia) e sente-se gratificada quando deposita informações e o respeito, quando organiza os conteúdos a serem ensinados aos alunos e acompanha o crescimento e a aprendizagem das crianças.

Na entrevista sete (01/07), houve um clima de alegria, envolvimento de uns com os outros e brincadeiras. P5, com muita satisfação, relata ao grupo que está fazendo uma capacitação exclusiva, um curso.

Na última entrevista, realizada no dia 12/08, quando levantamos o tema que se referia à participação de todos os 23 professores, P5 pergunta se pode falar o que aconteceu, esclarecendo que os professores queriam respostas e que o trabalho desenvolvido com eles era de orientação, sem dar respostas. Ela explica que entende a falta de adesão, porque é difícil uma pessoa querer as respostas e não ter alguém que responda. Afirma que é obrigatório ficar no HTPC e que o nosso trabalho foi incluído nesta proposta. Embora P5 não tenha participado de todas as entrevistas, achou bom o grupo ter se consolidado com os mais presentes. Avalia a contribuição do espaço de orientação, relatando que se sentiu mais fortalecida, sem receios de enfrentar as situações cotidianas e escolares. Ainda exemplifica que deixou uma aluna de reforço, e quando a mãe a questionou, ressaltou, segura e firmemente, a necessidade de a criança participar do reforço.

Com isso notamos que, para P5, o medo e a insegurança deram lugar a um comportamento de exigência, de estudo e de correção, ou seja, ao fazer seu próprio reforço, se reforçou e se capacitou para conseguir com que seus alunos, como também seus pais, vissem a necessidade de se reforçarem, para conseguirem aprender e vencer algumas dificuldades, assim como ela o fez. Essa educadora nunca desiste de suas metas, conforme havia elucidado anteriormente, chegando a se demitir de várias prefeituras por causa do emprego do marido, dizendo que valoriza muito seu trabalho, até financeiramente, da mesma

maneira que valoriza o casamento, que passa por conflitos: em conversas fora do contexto e do grupo, P5 desabafou e pediu ajuda, as respostas que o grupo de orientação não pode dar. Solicitou atendimento exclusivo no consultório, tal como a capacitação exclusiva que estava fazendo, sendo a única professora do grupo a participar.

Apaixonada pela profissão, foi a única educadora que menos se queixou nas entrevistas, nos recordamos apenas das queixas em relação ao marido infiel e à questão de considerar a sala de aula como um escape da rotina; de certa maneira, as queixas se assemelham: também no casamento ela quer sair da rotina, mas não consegue, talvez por ter se dedicado exclusivamente, desistia das prefeituras, mas não de acompanhar o marido nas transferências de emprego, se transferindo junto com ele.

## **P6**

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre direitos dos professores, expõe sua insatisfação com a questão da Licença, julgando tratar-se de castigo. Conta que os professores não podem mais tirar atestado, dizendo que iria entrar na justiça por achar que isso era injustiça. Outro tema levantado nesta entrevista foi sobre a educação familiar; em seu depoimento, P6 diz que, ao reclamar para uma mãe dos comportamentos inadequados do seu filho, foi informada, como resposta, de que com a antiga professora não existia esses comportamentos, como se o problema fosse ela (P6). Afirma que as mães jogam o problema para frente, para o outro, sem assumir o que os filhos fazem na escola. Ela ainda avalia essa situação vivida como sendo dura demais e, na continuação da discussão, traz a ideia de que os pais não têm valor da escola.

Dessa forma, o que podemos extrair dos relatos de P6 evidencia novamente as questões sobre castigo e punições: o Estado castiga e puni os professores, assim como os pais, que sem saber educar seus filhos, transferem essa responsabilidade ao professor, que quando se deparam com esses alunos (com problemas de aprendizagem, comportamentos e educação), não sabem o que fazem, se sentem castigados e punidos. A impressão com a qual ficamos é a de que P6, tal qual os pais, perde o valor da educação, se sente sem recursos pedagógicos para educar e ensinar seus alunos. Do mesmo modo com que as famílias “empurram” os problemas (filhos) para frente (outro), sem assumi-los, notamos que os professores também praticam essa ação: “empurram” o aluno-problema para a equipe gestora achar uma solução (as mais adequadas seriam retirar o aluno da classe, chamar os pais ou o Conselho Tutelar, transferir de sala de aula, de professor, de escola, etc.).

**P7**

No tema sobre cultura escolar trazido ao grupo (20/05), essa educadora relata que o aluno está sem desejo de querer saber mais, que ele perdeu a vontade de aprender, não chega mais na escola com tal disposição. E o seu desejo de aprender e ensinar? Interrompeu a discussão sobre os temas para vender roupa para os que estavam presentes.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre a educação familiar, P7 relatou que quando orientou uma mãe para conversar, dar atenção e mais carinho para o filho que estava apresentando problemas de comportamento (decorrentes, acreditava ela, da gravidez da mãe), recebeu o recado da mãe dizendo que não poderia fazer o que a professora havia solicitado, porque estava com gravidez de risco e tinha que fazer repouso absoluto, requerendo da professora que ela mesmo o fizesse.

Na sexta entrevista (24/06), o grupo inicia o encontro falando de uma aluna-lareira que enfrentava até a diretora; nesse contexto, P7 apenas se refere à notícia, veiculada no jornal impresso, sobre as meninas que frequentam os bailes *funks*. Relatou que disse a sua própria filha algo como “Que bom que Deus não te deu a graça de ser mãe”, demonstrando conflitos familiares presentes na relação mãe e filha. Em relação à escolha profissional, P7 nos contou que nenhum dos filhos realizou o desejo de sua mãe, inclusive ela, pois sua mãe gostaria que ela seguisse a carreira religiosa, para se tornar madre. Essa educadora estudou em três colégios de freira, mas não acatou essa opção, enfrentando a mãe ao dizer, em tom agressivo, que era pra ela mesma ir para o convento, já que era esse o sonho dela. P7 realizou seu próprio desejo e tornou-se professora.

Em relação à narrativa dessa educadora, destacamos alguns pontos relevantes para a nossa discussão e compreensão. O primeiro se refere à falta e à perda do desejo do aluno de aprender e querer saber mais; no entanto, no momento propício no qual o professor teve a oportunidade de “aprender e desejar querer saber mais” – sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e sobre os sentimentos e as emoções despertadas neste processo, bem como aproveitando para receber algumas orientações que tinham como função estimular os aspectos poucos pensados, mas muito importantes para o contexto escolar, principalmente em relação à vivência profissional em sala de aula – notamos a pouca vontade desta educadora para tal oportunidade. Nos momentos em que participou do grupo, enquanto outras educadoras relatavam o que pensavam sobre a temática, P7 ficava conversando

paralelamente com quem estava ao seu lado; e, como já relatado, em um determinado dia ofereceu para o grupo algumas mercadorias que ela estava vendendo.

Mostrou uma disposição em orientar uma mãe – para que ela desse carinho, atenção e conversasse com o próprio filho – mas não teve essa mesma disposição em querer receber as nossas orientações e as do grupo. Talvez desejasse que outras mulheres, como a sua filha, ficassem sem a graça de serem mães. Não acolhe o pedido da mãe do aluno, que desejava que ela, a professora, desempenhasse o papel de mãe com seu filho, no momento em que ela estava de repouso absoluto, pois P7 também se encontrava em “repouso”, não podendo acolher os conflitos vivenciados na relação com sua própria filha, que, infelizmente ou felizmente, não pode ser mãe. Como é para essa educadora ter a graça de ser mãe e não vivenciar essa graça como sendo algo bom?

### **P8**

Na primeira entrevista (20/05), na temática sobre o espaço de orientação com o psicólogo, disponibilizado em horário de HTPC, essa professora entendeu a proposta como forma de conversar e discutir as questões de sala de aula. A proposta era para ter um olhar sobre ela, professora, um trabalho dedicado mais ao docente e às suas próprias questões pessoais e profissionais, pois o problema que enfrenta não é o aluno, mas suas angústias e ansiedades despertadas na realização do trabalho docente.

Em relação à participação no grupo de orientação, P8 enfatiza que os professores serão as cobaias do projeto. Sobre a temática de como se deve educar, relata que se agredia os alunos na época da palmatória, como se agredia os filhos, como forma de aprendizagem, em uma época na qual não se tinha compreensão, mas agora não se pode mais agredir a criança. Ao se deparar com a falta de limites dos alunos, ela tem que chacoalhar e excluir do grupo as crianças que não entendem o que se pode ou o que não se pode fazer. No tema sobre cultura escolar trazido ao grupo, P8 diz que muitas crenças ainda permanecem instituídas na escola da mesma forma como outras gerações aprenderam, citando como exemplo a fila para os alunos entrarem e saírem da classe, um atrás do outro. P8 afirma ainda que, desde que entrou na escola, nada mudou, sendo que é preciso pensar em algumas mudanças na cultura escolar.

Acredita que se fossem dadas autonomia e responsabilidade às crianças, elas saberiam entrar e sair da classe sem precisar de fila. Apesar de que expõe que os professores lutam para manterem essa regra, mesmo percebendo que não está mais funcionando, pois é uma

loucura, segundo seu relato, colocar os alunos em fila. Ainda no tema sobre cultura escolar em questão, essa educadora garante que, para se alfabetizar um aluno, é necessário olhar para ele com o olhar dele, para que ele possa se interessar pelas letras e para estimular o desejo de aprender das crianças.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores, P8 diz que já poderiam, então, falar à vontade (enquadre). Outro tema levantado nesta entrevista diz respeito à educação familiar, sendo relatado por essa educadora que, ao entrar em desacordo com a mãe de um aluno, orientou-a a matricular seu filho em outra escola, já que o problema, segundo a mãe, era ela, professora.

Na terceira entrevista (03/06), no tema perfil dos alunos das quartas-séries, quando surgem questões de super-proteção das mães, crianças infantilizadas, mimadas ou abandonadas, P8 traz a ideia de que os bichos desde cedo são ensinados pelas mães, inclusive o passarinho, que tem que pular do ninho para aprender a voar. Na mesma entrevista, quando surge o tema medo – pavor do Conselho Tutelar, da Diretoria de Ensino, da equipe gestora, de pais “barraqueiros” e agressivos – essa professora relata que tais fatos relatados são de assédio moral.

Na sexta entrevista (24/06), em relação à escolha profissional, sobre as lembranças da infância, ela se recorda, emocionada, de que quando era criança e morava na zona rural, onde ninguém sabia ler e escrever, só ela. Entusiasmada, conta que, assim que se alfabetizou, escrevia cartas para todos que solicitavam. As pessoas diziam que ela tinha jeito de professora, com esses elogios ela se sentia muito orgulhosa. P8 sentia o coração partir quando a mãe pedia para ler no ônibus os nomes dos bairros, pois era analfabeta. Um dia comprou um caderno, porque iria ensinar sua mãe a ler e escrever. P8 acredita que desenvolveu o desejo de ser professora na infância; ama o que faz, mesmo tendo momentos em que se desespera e fica sem saber o que fazer diante de certas situações da prática pedagógica.

Essa educadora participou apenas de quatro encontros, mas de início valorizou o espaço de orientação como forma de poder falar à vontade sobre suas angústias e ansiedades, despertadas em situações vivenciadas com os alunos e pais. É interessante notar que, diferentemente dos outros educadores, P8 percebe que o problema não é os alunos ou seus familiares, mas o modo como lida com a demanda trazida por eles; da mesma forma, ela percebe as crenças instituídas na escola que devem ser reconsideradas. São essas crenças pessoais e profissionais que facilitam ou dificultam o exercício da prática pedagógica:

facilitam no sentido da tomada de consciência (a escola precisa mudar) e dificultam (os professores lutam para manterem a educação do modo como se encontra).

Assim, dar autonomia e responsabilidade para os alunos significa dar autonomia e responsabilidade para o professor exercer seu trabalho com mais satisfação, sem resistências a mudanças, sendo que, para a escola e os alunos se transformarem, primeiramente quem deve mudar são aqueles que se queixam, ficam se lamentando, sem conseguir sair do lugar, porque o dizer (não posso agredir fisicamente as crianças) destoa do fazer (posso chacoalhar, gritar, xingar e excluir): não se faz aquilo que se propõe, aquilo que se percebe destoar e não ter mais sentido e significado. A questão maior pode ser a seguinte: as crenças reproduzidas sem sentidos dão sentido à profissão docente, todos acabam tendo o mesmo discurso, desejam que as crianças sejam bem educadas, comportadas e, se possível, venham alfabetizadas de casa.

### **P9**

Na entrevista (20/05), sobre o tema da importância do primeiro encontro do grupo de orientação, essa professora manifestou o que ficou de importante para ela: a criatividade.

Na sexta entrevista (24/06), em relação à escolha profissional e sobre as lembranças da infância, P9 relatou que gosta de ensinar desde criança, em uma época na qual sua mãe solicitava que ela ensinasse os filhos das amigas dela, sendo que os “alunos” estavam em séries mais avançadas ou em séries anteriores à de P9. Quando adulta, P9 foi trabalhar em uma empresa, na qual ensinava seus colegas de trabalho o ofício executado. Em seguida, foi convidada a dar aulas no SENAC, na área técnica para adultos, e se apaixonou. Quando convidada novamente a dar aulas, mas então para crianças, foi ao delírio: voltou para a faculdade e cursou Pedagogia. Com essa decisão, P9 brigou com todos os familiares, pois a família reprovou a mudança profissional que ela estava realizando, o que não a fez abrir mão da sua escolha. Entretanto, acredita que foi por acidente que chegou à Educação. Esses foram os únicos encontros nos quais essa professora se sentou junto ao grupo, nos demais, sentava-se separadamente e comia seu marmitex. Nos primeiros encontros não sabíamos o que acontecia com P9, sempre alheia à discussão e ao grupo. Questionamo-nos se estávamos utilizando a sua sala de aula para o grupo, enquanto ela aguardava a nossa saída, mas descobrimos que ela utilizava a sala de informática para dar suas aulas. Não entendíamos sua presença e sua forma de participação.

**P10**

No tema sobre cultura escolar trazido ao grupo (20/05), esse educador assegura que os alunos não estão vendo mais importância no que o professor ensina a eles. Por ter participado apenas desse encontro, hipotetizamos que P10 não viu importância no que poderíamos contribuir para as demandas relacionadas à prática pedagógica.

**P11**

Na primeira entrevista (20/05), na temática sobre o espaço de orientação, essa professora descreve que não há um espaço para falar, já que o tempo é utilizado para se fazer registro de sala de aula, diário de classe, relatórios e estudos. Que essa oportunidade dada aos professores é importante, pois os problemas são comuns a todos. Sobre a temática de como se deve educar, P11 enfatiza que com a palmatória se aprendia e questiona por que agora não tem mais, já que era um método de aprendizagem.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores e sobre os limites no âmbito escolar, P11 acha que, além do que os outros professores expuseram, a falta de educação por parte da gestão da escola também é um problema, pois nos momentos em que ela está propondo atividades aos alunos, é criticada na frente da classe, perdendo a autonomia; nesse sentido, ela sente que falta orientação.

Na terceira entrevista (03/06), no tema do perfil dos alunos das quartas-séries, P11 diz acreditar que os alunos são mimados ou largados pelos pais; comenta que antes de chegarem nessa escola, já passaram pela creche e se sentem perdidos também, como os pais, que têm que compensar o que foi perdido nesse espaço de tempo. Na mesma entrevista, surge o tema sobre medo, mas essa professora não sente medo, apenas um certo constrangimento.

Na quinta entrevista (17/06), a temática levantada pelo grupo é sobre a união, trabalho coletivo entre os professores. P11 traz para o grupo que os problemas levantados em relação à sala de aula relacionam-se à educação familiar e observa que há modificação nos comportamentos dos alunos com problemas de indisciplina quando são transferidos de sala de aula, porque o ambiente é diferente e, com isso, o professor que assume a responsabilidade de ficar com essa criança em sala tem sucesso por causa dessa modificação. Lembra que quando o filho tem problemas, a mãe e o pai também têm. Na escola particular, em sua visão, essa questão é um caos. Como ela leciona em uma escola particular, relata ter um caso bem pior do que o relatado por outros professores sobre os alunos desta escola em

questão. A agonia dessa professora era tão grande que procurou orientação com uma psicóloga para lidar com o caso.

Em relação ao relato desta docente, supomos algumas questões latentes encobertas por assuntos manifestos, a saber: o grupo de orientação foi incluído no planejamento escolar, com a proposta de ser algo inovador, como forma de mudança na rotina do HTPC. Percebemos que a rotina foi mudada, mas as crenças prevaleceram.

A rotina era vista como uma crença institucional, assim como a palmatória, um método descartado por não ter mais eficácia educacional. As crianças que estão chegando para a primeira série com seis anos, segundo a professora, se sentem perdidas, como os professores para conseguir alfabetizá-las. Na época anterior, os alunos eram alfabetizados aos sete anos.

Filhos que têm problemas significa pais com problemas, assim como o professor, aluno-filho problema igual a professor-pais problemas? Ao se deparar com um aluno-problema na escola particular que leciona, P11 procurou uma psicóloga particular para orientá-la com o caso particular. Na escola pública, o grupo de orientação não era particular, e sim coletivo e público, talvez seja por isso que participou apenas de quatro encontros. Como dito por ela, há mudanças quando se muda o ambiente. O ambiente (HTPC-rotina) foi mudado, mas esta educadora não mudou conforme a transformação do ambiente, ainda gostaria de ter atendimento particular por achar que seus casos eram piores do que os dos outros professores, merecendo atenção especial.

Se com a mudança de ambiente e professor a criança é capaz de mudar de comportamento, por que mudando o ambiente do HTPC e tendo outro psicólogo para orientar não houve mudanças? Concluímos que o ambiente diferente significa, para essa professora, mudança de comportamento, assim como uma escola diferente expressaria mudança na cultura escolar, no método de aprendizagem e na prática pedagógica. Se houvesse mudanças nas crenças pessoais e profissionais, teríamos um ambiente diferente: alunos sem problemas, professores sem problemas, como filhos sem problemas e pais sem problemas?

## **P12**

Na primeira entrevista (20/05), na temática sobre o espaço de orientação disponibilizado em horário de HTPC, essa professora relata que foi percebido, conversando com os outros colegas de trabalho, que não havia esse tipo de trabalho realizado dentro da escola, que não tinham um espaço para falarem deles e sobre eles, professores, pois nunca

tinham tempo. Gostaria de participar do grupo de orientação por viver situações de ansiedade nas quais, muitas vezes, de acordo com suas atitudes, é mal compreendida e interpretada, perdendo a referência do que seja certo ou errado, com receio de ser rotulada pelo resto da vida em sua carreira profissional. P12 tem consciência de que na hora do nervosismo se coloca de uma maneira inadequada e a equipe gestora não tem tempo suficiente para ouvi-la e entendê-la. Sobre a temática de como se deve educar, P12 acha que se educa através da punição, enquanto mãe ela pode agredir o filho, mas no papel de educadora não pode agredir os alunos; pela cultura, acredita que se educa pela agressão. No tema sobre cultura escolar, ela relata que vivemos em um meio popularizado, de tradição, influenciado pelas elites, no qual se perdeu o parâmetro do que seja certo ou errado, sem chegar a um meio termo, se questionando se a fila para os alunos entrarem e saírem da classe é certa ou errada, e por que ter fila e qual sua utilidade. Muitas vezes valorizam algumas coisas e desvalorizam outras. Há coisas que servem ainda para o contexto escolar atual, para esta escola em si, para esses professores e para essa turma de alunos. P12 acredita que não é tudo que não presta, mas estão sem saber e sem conseguir chegar a um meio termo. Ainda em relação à cultura escolar, a educadora entende que se o professor se apropriar do saber do outro, pode perder seu próprio conhecimento, desse modo, falta o processo de reflexão para poder se questionar se o parâmetro colocado é da escola ou da equipe gestora. Na mesma entrevista, durante o tema da importância do primeiro encontro, conta que quando entrou na escola para lecionar foi muito julgada, mas que teve a oportunidade de deixar que as pessoas a conhecessem, para perceberem quem realmente ela era, tendo a oportunidade de estarem juntos, conversando.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada sobre Direitos dos professores, no que diz respeito à questão do atestado médico, P12 afirma que é um direito do professor, pois a lei diz que quando se tem uma falta abonada não prejudica o professor em nada. Expõe sua insatisfação com a questão da licença e atestado médico; sobre outro tema levantado, que é o coletivo, questiona se todos entrariam juntos, pois desconfia da união da classe dos professores. Ela acredita que os professores são vistos pelo Governo como um número apenas, um instrumento (martelo e serrote) e uma máquina de trabalho. Quando adoeceu e precisou faltar recebeu muitas críticas da equipe escolar. P12 afirma ainda que os professores devem bater de frente e assumir os riscos, lutar pelos seus direitos, pois são seres humanos e não ferramentas de trabalho. Acha que devem ter qualidade de vida e psicológica para poderem trabalhar com satisfação, pois não são levados em consideração.

Ela também se questiona sobre o limite das relações (das pessoas entre si e do professor e o aluno), a esse respeito ela julga que os professores devem se responsabilizar por seus atos e assumi-los. P12 não admite ser agredida por aluno, e quando isso acontece, ela o coloca para fora da classe. Mas admite que tenha momentos em que é flagrada pelas mães, quando em momentos de extremo descontrole, grita e manda os alunos calarem a boca. Quando há descontrole em sua casa, ela resolve a situação dando umas palmadas, mesmo sabendo que não é adequado. Justifica seus atos por ser um ser humano e não é diferente nos lugares, comparando sua casa e a escola, mas não diz que na escola o papel assumido é outro, diferente do papel de mãe.

P12 sente uma falta de respaldo para eles educadores, pois a equipe gestora e a Secretaria de Educação só querem e se importam com o resultado da turma. É taxativa ao afirmar que é professora e não palhaça, e se tem crianças que não a deixam alcançar os resultados pretendidos, por questões de comportamento, que ela não vai ficar de boca fechada. Relata que os professores devem agir de acordo com a ordem estabelecida, ensinar do jeito que é imposto, pois a equipe gestora não se importa em saber como é o jeito dela trabalhar e porque está dando tal conteúdo, e com isso só recebe críticas. P12 supõe que ninguém sabe o que é ser professor, além do próprio professor. Termina sua colocação dizendo que toda rotina e convivência têm atrito, mas a realidade dos professores não é levada em consideração. Considera que existe falta de atenção com o trabalho do professor.

Outro tema levantado nesta entrevista foi sobre a educação familiar, que, segundo sua visão, é negligenciada pela família; P12 informa que em uma situação chamou a mãe para assistir a aula dela, para que fosse comprovado pela mãe o que ela relatava sobre os comportamentos de seu filho em sala de aula; segundo a professora, surtiu o resultado esperado: o aluno nunca mais atrapalhou a aula dela. Continuando a discussão, trouxe a ideia de que uma boa educação deve continuar, se referindo apenas à educação familiar, que em reunião de pais, deixou claro que para aquele aluno que desse trabalho por maus comportamentos, os pais seriam chamados: eles levariam o filho para casa, para orientar e educá-lo, para depois retornar à escola. A classe dessa professora, este ano, tem mais aluno do que antigamente e ela não tem tempo a perder com esses alunos indisciplinados, pois tem coisas que ela não vai e não pode fazer, o tempo disponível é pouco.

Na terceira entrevista (03/06), no tema do perfil dos alunos das quartas-séries, quando três professoras acreditavam que os alunos são mimados ou largados pelos pais, que são infantilizados, P12 faz um contraponto de que, na verdade, o mau comportamento dos alunos

é um reflexo de a mãe trabalhar o dia todo. Essa professora menciona o fato de ter uma aluna no terceiro ano que tem o tênis amarrado pela mãe, que também lhe coloca a meia e lhe dá comida na boca. Ela percebe que a cultura está diferente: hoje as mulheres trabalham fora, se sentem perdidas no papel de mãe, que antigamente só cuidavam dos filhos e da casa; com a cultura, mudou o papel de mãe, o que se faz ou o que se deixou de fazer. Como P12 tem um filho de três anos, acha que tem mãe que sofre pelo trabalho porque estão optando pelo futuro dos filhos. Em relação à dependência e à carência dos alunos, nota que essa necessidade afeta a escola, porque as crianças não fazem as tarefas sem a solicitação e o olhar das mães, como na sala de aula, onde ela tem ficar dando ordens para abrir o livro e realizarem a leitura. Em reunião de pais, essa professora expôs que os filhos querem que ela aja como as mães deles, mas que eles precisam de autonomia, seja para pegar o material ou fazer a leitura. Na mesma entrevista, ao surgir o tema sobre medo, essa professora relata que os professores devem conhecer o poder deles e o da diretora, diz que a diretora sabe com quem pode mexer, sendo que com ela, em questões sem fundamento, isso não acontece e nem vai acontecer, porque ela sabe se impor, se defender, não abaixa a cabeça e tem consciência de como realiza seu trabalho. P12 exige ser ouvida porque é um ser humano.

Na quarta entrevista (10/06), ainda na temática do medo, surge outro tema, o preconceito: P12, por ser negra, havia sido despedida de um colégio onde estudavam apenas crianças da elite e filhos de médicos. Ela expõe ainda que, em uma ocasião, uma criança havia dito que a cor dela era linda, o que a fez supor que essa aluna nunca havia visto um negro antes.

Com a narrativa desta educadora, compreendemos que, para ela, o grupo desperta interesse e medo. Por viver situações de muita ansiedade, na hora do nervosismo se coloca de uma maneira inadequada e tem receio de ser rotulada. Demonstra conflito no papel de mãe e de professora: a mãe pode agredir o filho, mas a educadora não, ou seja, a lado mãe quer punir com a agressão física, mas o lado educadora sabe que tal ato é proibido. Daí perde-se o parâmetro do que seja certo ou errado, sem chegar a um meio termo; com isso a professora quer punir, mas como agredir fisicamente é proibido, a educadora pune os alunos como todas as outras professoras: gritando. Essa educadora consegue perceber que se ela se apropriar do discurso da instituição, alienando-se, pode perder seu próprio conhecimento, ou seja, sua própria identidade. O que ela deseja é questionar de quem é o parâmetro que faz com que ela seja a profissional que é. Demonstra receio com o grupo de professores, como se sente desvalorizada e reconhecida profissionalmente.

**P13**

No tema sobre cultura escolar trazido ao grupo (20/05), P13, se referindo aos paradigmas, afirmou que o haviam questionado sobre o porquê de ele não brigar com a outra professora da mesma disciplina, e ele respondeu que não brigava porque não havia motivos para isso, explicando que cada qual tem seu método de trabalho e era necessário respeitarem-se. Enfatiza que, na escola em questão, se tem a impressão de que todos devem brigar, e para esse educador isso não é necessário. Na mesma entrevista, no tema da importância do primeiro do grupo de orientação, esse professor relata que, ao vir conhecer a escola saiu pior do que já estava se sentindo, pois disseram a ele que, por morar em outra cidade, ele não viria dar as aulas, que faltaria e daria os mesmos problemas que os antigos professores dessa mesma disciplina. Embora fosse orientado por outros professores a tirar licença, dar aula durante uma semana e faltar depois, P13 afirma que raramente falta, que quando falta é só em extrema necessidade, pois não é fácil fazer a vida que ele faz, ter que viajar todos os dias para trabalhar, mas que faz um bom trabalho e vai procurar se aprimorar.

Em relação ao aprimoramento, esse educador não participou de nenhum outro encontro sobre o questionamento em relação aos paradigmas (naquela escola todos devem brigar), pensamos que por haver uma crença de que na disciplina em que ele leciona os professores ficam de licença ou faltam constantemente, acarretando problemas para a escola, nos indagamos se ele não tirou licença do trabalho, bem como do grupo, pois não o vimos mais transitando pela unidade escolar.

**P14**

Na entrevista sobre o tema da importância do primeiro encontro do grupo de orientação (20/05), essa educadora chegou atrasada, disse ter percebido que perdeu muito com isso, pois notou que a reunião foi agradável e que os professores puderam se colocar, falar do que sentem, pois ficar falando dos alunos estão cansados e não aguentam mais, finalizando sua observação dizendo que ninguém gostaria de ir embora e encerrar o encontro.

Na segunda entrevista (27/05), na temática levantada pelo grupo sobre Direitos dos professores, coloca a questão da Licença Prêmio, considerando-a um direito adquirido do professor. Mas essa licença, segundo P14, deve mudar o nome para “Licença Castigo”, pois o professor tem o direito de tirar, mas se a tira, o governo desconta o bônus. Além de todas as pressões que os professores sofrem no trabalho, ainda têm que lidar com mais essa. Nesta

mesma entrevista, quando P12 coloca o tema sobre o limite da relação entre as pessoas e se questiona sobre o limite da relação professor-aluno, alega que, por mais problemas que tenham, não podem, em hipótese alguma, xingar os alunos, porque são educadores. Ela questiona o fato de uma mãe chegar à escola reclamando que teve seu filho xingado pelo professor, esclarecendo que tal reclamação não ter fundamento.

Orienta o grupo a se policiar, pois os atos geram outras ações. Acredita que o grupo não tenha que se abater pela denúncia que essa mãe fez, porque sabem e têm consciência do trabalho que realizam, por isso devem chamar os pais para conversar. Diz, ainda, que os professores acham que a equipe gestora não toma providências, mas toma sim, e que existe um documento cujo conteúdo é claro sobre colocar o aluno para fora da sala, sendo que os educadores não podem contestar, pois se o supervisor chegar e pegar aluno para fora da classe, eles vão levar bronca. Dessa forma, os problemas devem ser encaminhados aos superiores, que deverão chamar os pais para conversar, porque a educação é constitucional.

Essa professora não participou mais do grupo porque passou em um processo seletivo para ser coordenadora em outra unidade escolar. Informou-nos que se interessava muito em participar, mas que teria que deixar esta escola para assumir o cargo na outra. Agradeceu-nos posteriormente, dizendo que mandaria uma carta. Em relação à sua postura profissional, se cansou de ficar falando de aluno e de trabalhar sob pressão: resolveu o problema mudando de cargo e não de profissão.

Destoa do perfil do grupo, demonstrando que não se pode reagir inconscientemente através da contratransferência e agredir os alunos verbalmente, pois são educadores e devem ter clareza e consciência da função que exercem.

## **P15**

No tema sobre cultura escolar trazido ao grupo (20/05), sobre as crenças instituídas que ainda permanecem na escola, tal como a fila para os alunos entrarem e saírem da classe, essa professora diz que em todos os lugares existe filas: fila no banco e fila no trânsito, por exemplo. Na mesma entrevista, no tema da importância do primeiro encontro do grupo de orientação, o que ficou esclarecido para essa professora foi o enxergar o outro.

Embora não tenha mais participado dos encontros, supomos que ao ver a importância de enxergar o outro, poderia ter visto também a importância de se enxergar e mudar o foco do olhar, pois realmente se tem filas em determinados lugares e situações. Mas a fila na escola foi questionada por ser uma crença e um método que perdeu o valor: colocar as

crianças em fila se tornou uma “loucura” para os professores, diferentemente, no trânsito e no banco, se não houvesse filas, ou seja, ordem, a situação viraria um loucura, repleta de desordem e instalação do caos. Então, já que as crenças são usadas em forma de defesa, pra que se deve mudar, já que o caos está instalado?

### **P16**

No tema sobre cultura escolar (20/05), essa educadora afirma, na questão levantada sobre o desejo de saber das crianças, que o aluno tem o desejo de aprender, o que denota o desejo de o professor ensinar, mas o desejo de aprender do professor fica em questão, pois P16 não participou mais dos encontros. Na mesma entrevista, no tema da importância do primeiro encontro do grupo de orientação, ela relatou que é importante pensar no outro, não se prendendo apenas em sua própria visão, se colocar no lugar do outro, pensar no porquê daquele comportamento do aluno.

Sua narrativa nos fez apenas pensar e ficar sem respostas, assim como ela: achou importante pensar... Mas só ficou pensando, em outro lugar fora do grupo de orientação.

### **P17**

Embora tenha participado de algumas entrevistas, através de seu relato não foi possível colher as marcas e expressões da identidade profissional.

### **P18**

Na terceira entrevista (03/06), no tema do perfil dos alunos das quartas-séries, quando duas professoras acreditavam que os alunos são mimados ou largados pelos pais, essa professora justifica seu ponto de vista fazendo um contraponto de que, na verdade, esses comportamentos dos alunos refletem o fato de a mãe trabalhar o dia todo. Na mesma entrevista, quando uma professora afirma sentir medo do Conselho Tutelar e da Diretoria de Ensino, essa educadora jura não sentir isso, inclusive não tendo medo do jornalista da rádio da cidade, que faz críticas a elas. P18 justifica que não precisa sentir medo porque trabalha direito e tem consciência do que faz, se assim não fosse, teriam que provar a ela os seus erros.

Na quarta entrevista (10/06), na temática relativa ao medo, a professora contribui colocando que todas as pessoas sentem medo, seja ele qual for. No que diz respeito à temática do preconceito, ela faz uma exposição das contradições observadas em uma reunião

de trabalho na qual as colegas diziam que se os filhos namorassem negros, os mandariam para fora do país; na continuidade, a reunião relatada teve como pauta a pobreza, a discriminação e o preconceito, sendo que as mesmas colegas de trabalho se mostravam politicamente corretas em relação a esses pontos, com isso, P18, inconformada, saiu da reunião e foi embora, por observar que os comportamentos e atitudes das pessoas eram contraditórios, pois diziam não ter preconceito quando na verdade tinham. Conclui que o preconceito está enraizado.

Na quinta entrevista (17/06), de temática sobre a união entre os professores, uma professora faz referência ao fato de os professores estarem todos juntos em um círculo, o que levou P18 a questionar se aquela união não existia entre eles, recebendo a resposta de que de fato não havia aquele entrosamento.

P18 trouxe para o grupo, nesta mesma entrevista, a forma como lida com as crianças indisciplinadas: gritando. Segundo ela, com gritos essas crianças obedecem, porque falam ao mesmo tempo quando ela está falando, são mal-educadas. Ela concorda que esses problemas apontados dizem respeito à educação familiar. Afirma que na escola particular se tem todos os aparatos necessários para enfrentar esses problemas.

Conheceu uma professora que relatou a ela que os alunos daquela escola eram anjos comparados ao histórico familiar. Conclui dizendo que as coisas estão cada vez piores, que em outra escola um aluno foi com um revólver para matar um coleguinha de sala, como poderia também matar o professor, o diretor e os amigos. Finaliza reconhecendo que não existe punição e que haveria uma mesa redonda, em uma das universidades, com o juiz, na qual ela iria mostrar como está a escola. Com o decorrer dos encontros, não sabemos se ela realmente participou do evento com o juiz da Vara da Infância e Juventude.

Na última entrevista, no dia 12/08, quando levantamos que não houve a participação de todos os 23 professores em todos os encontros, P18 concorda com P5 quando esta afirmou que os professores são folgados, que quando há uma oportunidade de escaparem (do HTPC), eles vão embora. P18 descreveu o trabalho de orientação como forma de trazer alívio, pois tinham muita angústia e compartilhar essas angústias foi bem legal.

Em relação à narrativa desta professora, fazemos algumas reflexões e apontamentos: notamos uma coerência em relação à questão das crianças mimadas ou largadas pelos pais, quando essa educadora entende que isso pode ser um reflexo do fato de a mãe trabalhar o dia todo; há coerência também em relação ao medo, quando ela relata que não sente medo de nada, pois exerce seu trabalho com ética e consciência, mostrando que não se intimida com o

tipo de agressividade exposto pelo grupo (medo do Conselho Tutelar, por exemplo). No entanto, a coerência inicial se perde em outro encontro no qual aparece um discurso contraditório: ela sentia, então, medo; e notamos que ela não tolera contradições, saindo agressivamente de uma reunião de trabalho por decorrência dessa intolerância. Percebemos que o preconceito está enraizado na cultura (como dito por ela) na mesma proporção em que a contradição está enraizada no ser humano (conforme dito por nós).

Outra contradição observada é em relação aos alunos indisciplinados que são intoleráveis para essa professora, que, agressivamente, grita para educar e impõe o respeito pelo medo. Um problema que não se esgota apenas na educação familiar do aluno ou na sua própria educação, problema ou falta de educação: professor x alunos x famílias.

Para resolver a questão dos alunos violentos, que estão chegando às escolas armados, a solução vislumbrada por P18 é a punição. Isto é, os alunos estão “detonando” os professores e a escola, esta, por sua vez, como forma de revide, quer punir os agressores. Na mesa redonda com o juiz essa educadora vai “denotar”, à moda dos alunos, outra contradição.

### **P19**

Na mesma entrevista sobre o tema da importância do primeiro encontro do grupo de orientação (20/05), o importante para P19 foi compreender a questão da instituição educacional, que mais se parece uma cadeia alimentar e não uma hierarquia; nesse contexto, era assim que ela se sentia no momento. Ela acredita que todas as instituições sejam assim, mas cada um deve fazer a sua parte neste processo.

### **P20**

Com a dispersão do grupo e com o tempo esgotado após o término da entrevista sete (01/07), P20 tenta lançar outro assunto, sobre um aluno que demanda muita atenção. Como ela não estava conseguindo entender à questão dos pais mesmo sendo presentes, e a criança não estar tendo a atenção devida e desejada. Ela gostaria de saber lidar com o caso. Mas ficamos com dúvidas se a P20 só queria saber ou se realmente gostaria de aprender com as nossas orientações, pois ela participou do próximo encontro e depois ficou ausente, sendo notado que seu carro estava estacionado todos os outros dias das entrevistas em frente à escola. Na primeira entrevista que participou (01/07), foi orientada a começar a próxima entrevista com o assunto que trouxe para esse encontro.

Então, conforme o combinado, P20, na entrevista oito (08/07), trouxe as regras construídas com a sala dela. O que chamou a nossa atenção foi o fato de estar instituído nos combinados com os alunos o seguinte: “Regra 8 – falta de educação”, bem como também o estabelecimento de punições para a quebra das regras. P20 não percebe de imediato que o desejo dela era fazer com que seus alunos aprendessem a ter educação, mas combina conscientemente com as crianças que elas deveriam ter falta de educação, uma contradição aparente. Em relação ao estabelecimento de punição, em uma concepção de educação, estabelecem-se consequências para os atos e atitudes, facilitando o aprendizado, entendendo que a palavra “punição” está mais relacionada a normas e leis. Essa professora, desorientada, pede ajuda ao grupo sobre o que deverá fazer, sendo a resposta unânime: utilizar a palavra “consequências” e não “punições”.

Finalizando, o grupo conclui que a boca fala uma coisa e a mente pensa outra, expressando a contradição na prática pedagógica: os alunos são tidos como indisciplinados e mal-educados, mas tais comportamentos são reforçados involuntariamente por uma regra mal-estabelecida. Isto é, a professora queria que as crianças se comportassem, mas os ensinava a terem falta de educação. Com isso, pensamos, no decorrer das entrevistas, sobre as queixas em relação aos problemas de educação familiar: será que o problema de educação concentra-se apenas na família?

Continuando a entrevista, ainda sem saber o que fazer, P20 reclama dos chicletes que os alunos levam para a escola; como ela não pode mexer na bolsa das crianças para retirar os chicletes, coloca a punição de ficarem sem intervalo (recreio) e recolherem os chicletes da bolsa. Ela não pode recolher os chicletes, mas insiste em saber se pelo menos não pode apalpar as mochilas, sendo orientada pelo grupo a não apalpar, pois é contra as normas da escola; ou seja, a professora tem consciência de que as crianças não cumprem os combinados e nem as consequências, mas não consegue perceber que ela mesma infringe as regras e as normas. Ao se dar conta de todas essas contradições, conclui: gostaria que os alunos fossem mudos e só prestassem atenção. Pensamos que se os alunos fossem mudos, eles não conversariam, mas poderiam mascar chicletes, se movimentariam pela sala e continuariam quebrando e boicotando as regras... nesse sentido, a primeira a não respeitar e a quebrar as regras é a própria P20: ela, como relatamos anteriormente, não participou mais das nossas orientações, e o nosso combinado era de que participasse de todos os encontros. Os professores querem regras para dar autonomia aos alunos aprenderem, mas pervertem as regras em normas, consequências em punições severas (um mês sem recreio, copiar um texto

cem vezes), com isso não conseguem manter a ordem na sala e os alunos não conseguem aprender a se comportar de uma maneira mais adequada, pois boicotam o que é imposto pelos professores, e estes, ao invés de resolverem o problema, acabam arrumando mais problemas.

#### **P21**

Embora tenha participado de algumas entrevistas, através de seu relato não foi possível colher as marcas e expressões da identidade profissional.

#### **P22**

Embora tenha participado de algumas entrevistas, através de seu relato não foi possível colher as marcas e expressões da identidade profissional.

#### **P23**

Embora tenha participado de algumas entrevistas, através de seu relato não foi possível colher as marcas e expressões da identidade profissional.

#### **P24**

Não participou

### **5.3.2 Discussão das entrevistas com os professores em grupo**

Nesta subseção do trabalho focalizamos o desenvolvimento empírico realizado, partindo da leitura do que aparece no discurso dos professores em grupo. Identificamos os temas manifestos e latentes que surgiram no decorrer das entrevistas psicológicas, contextualizando-os com as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional.

Na primeira entrevista, no momento da retomada da proposta de trabalho em grupo, havia alguns professores que não estavam presentes, assim, começamos o encontro rediscutindo a proposta. Com a discussão, fica evidente tanto o comprometimento de alguns com o trabalho, aceitando a oportunidade, o que será demonstrado nesta subseção, quanto, da parte de outros, certa ambivalência e resistência, pois, de acordo com as análises individuais, muitos dos professores apenas participaram de um encontro.

Os professores oscilam entre momentos de maior ou menor perceptibilidade, se aproximando ou se distanciando: os que desconfiam do trabalho – não sabem se vamos ajudar ou atrapalhar, se vamos fazer experiência com eles ao se referirem como “as cobaias” do projeto, ou se vamos dar “receitas” e respostas para todas as questões levantadas (*“É, ela queria uma receita, ficava jogando perguntas pra ter respostas.”*) – e os que desejam participar falam da necessidade de um espaço de escuta, um trabalho que faça inferência nas questões que dizem respeito aos próprios professores, tido como um lugar de importância para expressarem suas angústias e ansiedades vividas na sala de aula e na experiência escolar em geral (*“Conversando com outros amigos, percebemos que a proposta era essa: que não tínhamos um espaço pra falar de nós. A gente nunca tem tempo”*).

Os professores relatam que não tinham esse espaço exclusivo para falarem livremente de quaisquer assuntos que não fossem sobre diário de classe, registro de sala de aula, estudos de casos e burocracia (*“Porque a gente já faz diário, registro de sala de aula, relatório, estudos e não temos um espaço pra falar... Porque muitas vezes o problema que enfrento não sou só eu, então essa oportunidade dado ao professor como aqui, é importante”*). As maneiras partilhadas de pensar, de ser e de fazer, que configuram a cultura e a prática escolar, são prejudicadas entre os educadores, pois eles não dispõem, ao contrário de outros profissionais, de recursos e tempo para organizar as discussões coletivas sobre as práticas educativas. Por outro lado, é preciso reconhecer, como observado anteriormente, quando falamos da ambivalência e resistência de alguns professores, que pouco se investe nessa ação, esperando que as hierarquias tomem as iniciativas.

Esse posicionamento passivo é constatado e denuncia as dificuldades do contexto educativo, mas nem sempre se buscam formas alternativas e eficazes de superá-las, dificultando ou impedindo a integração e consolidação de uma identidade profissional/ocupacional positivamente.

Aparece, pela relação transferencial estabelecida, o medo de serem mal compreendidos, mal interpretados e julgados no contexto escolar (*“[...] Eu não aceito isso, ninguém sabe o que é ser professor, como é ser professor além do próprio professor. Venha ver comigo o que é ser professor aí a gente pode discutir. É uma rotina, uma convivência e tem atrito sim! Tudo está generalizado e onde fica nossa realidade?”*), e notamos também que, dado o caráter acadêmico do trabalho, ficam com receio de que vamos interpretá-los e condená-los no final do estudo; mas ao mesmo tempo também sentem confiança, e, por se sentirem acolhidos, dizem que falta esse tempo e espaço para estar conosco (*“Às vezes a*

*gente vive situações de muita ansiedade, aonde somos mal compreendidas, interpretadas. Não sabemos o que é certo ou errado e depois se fica com um rótulo pelo resto da vida. Às vezes a gente se coloca na hora do nervosismo, de uma maneira inadequada e o outro não tem tempo suficiente pra poder te ouvir e entender aquela situação... como é o caso daquela professora que mordeu o aluno que passou na televisão. Daí ninguém acaba se entendendo. Falta esse tempo e espaço pra gente poder estar aqui assim com você”).*

Ao citarem o exemplo da professora que mordeu um aluno em sala de aula e foi punida pelo ato impulsivo, ficam confusos com suas certezas: um quer saber se o aluno aprendeu a se comportar melhor com a mordida (“*Será que depois daquele dia ele continuou fazendo?*”), outro acha que o que a professora fez foi um absurdo (“*Ela é uma adulta, jamais poderia ter mordido o aluno. Ele é uma criança, gente!*”).

Ao questioná-los sobre a educação com seus próprios filhos, foi discutido que uma maneira de se educar pode ser por meio de certa agressão, pois nos momentos de raiva é esse tipo de ato que todo ser humano sente vontade de realizar. A partir disso, já não sabem o que seja certo ou errado: agride-se simplesmente ou educa-se? A mãe educadora pode bater (“*Enquanto mãe eu posso, mas como educadora não podemos bater nos alunos*”), mas não a professora educadora (“*Eu bati numa época que eu não se tinha compreensão. Hoje se tem compreensão! Agora a gente sabe que não pode bater na criança*”), que pode gritar, chacoalhar e tirar da fila, deslocando o castigo físico para o verbal (“*Hoje a gente se depara muito com a falta de limite das pessoas. Tem crianças que você tem que chacoalhar e tirar do grupo porque elas não entendem o que pode o que não pode*”): os professores misturam-se nos papéis desempenhados (“*Por que há 100 anos tinha palmatória e agora não tem mais? Por que se aprendia daquele jeito?*”). O conflito entre o papel profissional desempenhado aparece na relação transferencial mãe x professora, alguns não acreditam que só levar a criança a refletir modificará o comportamento, pois, depois de algum tempo após a reflexão, ela estará novamente repetindo o mesmo comportamento, logo, acham que devem punir (“*A criança, quando você a coloca pra refletir, ela só reflete naquele momento. Daí 10 minutos já está fazendo tudo igual de novo.*”).

A transferência, esse fenômeno psíquico, segundo Laplanche e Pontalis (2001), é o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles, afirmamos com isso, que tal fenômeno, se faz presente no espaço da sala de aula, na relação professor-aluno, visto ser um espaço de relações humanas.

O fato de o professor em sala de aula ser a pessoa que tem algo para oferecer aos alunos – seus conhecimentos – e ser também um representante da autoridade, faz com que os alunos, ao estabelecerem esta relação, recordem-se de aspectos semelhantes vividos na relação com seus pais. Isto é, uma transferência de aspectos infantis, aspectos ou características internas, as quais, nem sempre conscientes.

Segundo Silva (1994), estes aspectos internos são as identificações, que podem ser conflitivas ou não, contraditórias, integradas ou dissociadas, ambíguas, que pertencem ao sujeito. Na sala de aula podem surgir, entre professor e aluno, vivências que fazem com que o aluno relembre seus conflitos familiares e passe a agir com seu professor como se ele fosse sua mãe/seu pai.

O aluno pode, na relação com o professor, reviver sentimentos hostis e ficar impedido de reconhecer a autoridade do professor para ensinar. No espaço da sala de aula, também verificamos alunos dependentes de seus professores, ou seja, que ainda não conseguiram perceber como sujeitos da própria vida, das próprias ideias, sentimentos e atitudes (*“Tenho uma classe de 3º ano, tem mãe que amarra o tênis, coloca a meia, dá comida na boca.”*; *“... É uma necessidade que afeta na escola, porque a criança só faz as tarefas se a mãe olha, se não olha não faz. Na classe se eu não fico: abre o livro, abre o livro, eles não lêem. Na reunião eu disse a elas que os filhos querem que eu aja na sala como elas em casa. Eles precisam de autonomia pra pegar o material, ler o material.”*). Assim, não dominando seus próprios sentimentos, identificam na relação com os professores aspectos da relação com os pais. Desse modo, baseado na curiosidade intelectual ou no desejo de saber, o aluno vem para sala de aula com possibilidades de aprendizagem, de acordo com as vivências adquiridas durante este período – as vivências do Complexo de Édipo.

É neste período de latência que os professores que têm a tarefa de educar (ensinar) tomarão para o aluno o lugar dos pais, que herdarão os sentimentos que a criança dirigia aos genitores na ocasião da resolução edípica. Os docentes investidos da relação afetiva primitivamente se beneficiarão da influência que os pais exerciam sobre a criança e poderão, desse modo, contribuir para a formação do ego ideal do aluno. É afirmado por Freud (1914) que a aquisição do conhecimento depende necessariamente da relação do aluno com seus professores.

O reconhecimento da relação transferencial pode contribuir com indicativos úteis para a dinâmica da prática pedagógica, despertando possíveis ligações do mundo emocional,

subjetivo, com a aprendizagem – um importante instrumental para a ação pedagógica e para as relações estabelecidas em sala de aula e interdisciplinares.

Pode-se supor que, quando o aluno transfere para o professor sentimentos das relações parentais, ele atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico da relação com o conhecimento (*“Eles gostam que se fale o nome deles, pra eles é importante. Às vezes tem nomes iguais e temos que chamar pelo nome e sobrenome.”*). Isto quer dizer então que, quando associa a figura do professor a de seus pais, transporta para a relação presente sentimentos e vivências passadas e atualiza sua relação com o conhecimento, baseando-se nestas vivências.

É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem (*“O aluno está sem o desejo de querer saber mais. Perdeu o desejo de aprender, não vem mais com esse desejo.”*) e a concretização dos objetivos da relação pedagógica. Refletir sobre os objetivos da relação pedagógica implica pensar no papel do professor, que deve ter mais recursos para trabalhar, identificar as questões transferenciais (*“Eles não vêem importância no que a gente ensina.”*) e estar disponível para ensinar; mas se ele não tiver consciência do campo transferencial, poderá apresentar o que com frequência observamos: uma prática contraditória, na qual ora ensina e ora reage inconscientemente à transferência do aluno (*“Não sei se o que é pior você excluir, (bater?) ou permitir tudo.”*). A dificuldade na relação pedagógica se evidencia pela crença de que as crianças perderam o desejo de aprender, ou perderam o valor do ensino, mas como podem aprender se o professor já acredita que não vão aprender? A profecia se cumpre: os alunos não aprendem e o professor não consegue ensiná-los.

Como estudado na seção sobre identidade ocupacional e profissional, não é o tipo de conflito pessoal que o professor tenha a respeito de suas próprias escolhas que o converte num obstáculo ou em uma vantagem para sua tarefa de ensinar, mas o grau de clareza com que o percebe e o faz atuar em sala de aula (*“Desde que entrei na escola nada mudou e precisamos pensar em algumas mudanças na cultura escolar... A gente luta pra manter essa regra, mas não ta funcionando...”*).

Para continuar como mediador ou facilitador da transmissão eficaz do conhecimento, o professor deve reconhecer os sentimentos transferenciais do aluno, porém sem corresponder a eles (*“Eles têm o desejo.”*). Ele deve insistir na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual. Os aspectos inconscientes estão presentes em todo comportamento sustentado pelo educador, não apenas na atualização de

todo o seu passado e de todo o seu futuro, como na manifestação de sua personalidade, na atuação profissional. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

Pode-se estender também o fenômeno da contratransferência, para a relação professor-aluno: o professor, ao ficar tomado pelos sentimentos do aluno, mostra-se confuso, bloqueado, dificultando, assim, o processo de aprendizagem (*“Se eu fosse você comprava uma caixa de chicletes e mandava ele mascar todos.”*).

É a reação inconsciente do professor às projeções de sentimentos amorosos e/ou hostis dos alunos que faz surgir a contratransferência. Partindo do princípio de que a contratransferência se dá através dos mesmos mecanismos da transferência, ou seja, ambas são fenômenos inconscientes, podemos dizer que o professor, tal como o aluno, também está sujeito a repetir, nas relações atuais, aspectos das relações originais estabelecidas com suas figuras parentais. Em outras palavras, estes processos inconscientes – transferência e contratransferência – atingem toda e qualquer pessoa, independentemente do papel que ela possa exercer na sociedade.

Abre-se caminho, desta forma, para a comunicação dos inconscientes – o do professor com o do aluno e vice-versa. Esta primeira fase de comunicação entre eles precisa ser superada: o aluno precisa elaborar a transferência e usar suas energias para aprender; o professor também tem de romper com a contratransferência e direcionar suas energias para o ato de ensinar.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre em um ambiente de relações entre professor-aluno e por isso temos que admitir que envolva sentimentos, emoções e medos de ambas as partes (*“Entendi que não vamos falar do nosso aluno em si, mas como olhar para esse aluno olhando para a gente primeiro, porque o nosso problema não é o aluno, mas nossas angústias, ansiedades... Mais voltado esse trabalho para o professor e as questões dele...”*).

Para que os sentimentos do professor em relação à transferência do aluno não prejudiquem esse processo, faz-se necessário que o professor conheça os sentimentos movidos pela contratransferência e saiba controlá-los para não se mostrar confuso e perder o domínio sobre o ato de ensinar, de fazer a mediação entre o aluno e o saber.

Os comportamentos dos alunos, atitudes e suas escolhas reatualizam no professor suas próprias escolhas, comportamentos e atitudes ocupacionais e seus lutos pessoais ligados a elas. Sem assumir a distância adequada, pode-se tampouco agir de um modo pedagógico

assertivo, ou seja, naquilo que Bleger, retomado por Bohoslavsky (1995), chama de dissociação instrumental: poder entrar e sair, observar e deixar de observar, ligar-se e desligar-se. Se o professor não trabalha dissociado, ocorre, como visto, uma demasiada absorção pelo aluno, se identificam em demasia, são participantes em demasia.

Não conseguem manejar onde se envolveram e depois não conseguem desligar-se, separar-se do aluno (*“Temos que nos responsabilizar e assumir nossos atos, porque se alguém me questionar porque coloquei aluno pra fora, vou dizer que tenho 30 e quero dar aula. Assume e pronto! Tem criança que dá muito trabalho, não admito ser chutada por aluno, o H é aquela criança que dá trabalho, ele faz a aula por conta, no dia que ele me chutou mandei ele arrumar a mochila e se retirar da sala. Chamei a diretora na hora e ela veio, sou um ser humano. Tenho 10 meninas só, o resto é tudo meninos, tem horas que as mães chegam e eu to gritando cala a boca pra eles. É a mesma situação que na nossa família, tem horas que você dá umas palmadas, mas você sabe que não pode. Eu sou um ser humano e não sou diferente nos lugares...”*).

Partindo do universo docente, reconhecemos que este fenômeno (contratransferência) se manifesta em diversas situações nas quais o docente tem dificuldade: operacionalizar a proposta pedagógica, controlar suas reações diante de provocações dos alunos ou garantir a disciplina do grupo, sem utilizar atitudes coercitivas de controle (*“Acho que foi importante a gente sempre pensar no outro, não se prender só na nossa visão, se colocar no lugar dele, por que está se comportando daquele jeito, daquela forma.”*).

As dificuldades demonstram a presença da contratransferência, ou seja, da reação do docente à transferência do discente (*“Uma vez reclamei pra uma mãe, sabem o que eu ouvi? Que com a outra professora não era assim, tipo o problema sou eu professora. Elas jogam o problema pra frente, pro outro. Nunca assumem o que os filhos delas fazem, isso que é duro.”*).

Despertar a atenção dos docentes para a presença deste fenômeno é importante, pois, antes de ser um profissional da educação, o docente é um ser humano e, portanto, está sujeito às transferências dos alunos e às suas reações contratransferenciais (*“Já cheguei a falar pra uma mãe matricular o filho dela em outro lugar já que o problema era eu.”*).

Identificar e reconhecer a presença deste fenômeno nos ajuda a errar menos e a preservar o espaço de aprendizagem – sala de aula (*“Enxergar o outro, isso ficou muito claro pra mim.”*). Para melhor compreender todas essas questões levantadas até o momento, convém lembrar a modalidade clínica discutida na seção 3.

A modalidade é clínica porque implica na articulação operacional entre estratégia, tática, técnica e ideologia. Uma estratégia é clínica quando supõe, segundo Ulloa apud Bohoslavsky (1995), uma síntese entre pensar, ver e agir. Por tática é entendido o enquadre com que se trabalha e por técnica os instrumentos utilizados, dos quais o mais privilegiado para este trabalho são os recursos pedagógicos.

A modalidade só é operativa se a identidade do professor, que se dedica ao ensino fundamental, está estabelecida; se a identidade, como observado, não se acha conformada, surgirão dificuldades na instrumentalização da estratégia, da tática e da técnica (*“A gente age de acordo com a sociedade manda, os outros mandam a gente ensinar de determinado jeito. Até o jeito que a gente trabalha não funciona, ninguém te pergunta por que de estar ensinando aquilo, só criticam...”*).

Na medida em que o professor é um profissional adulto que lida diretamente com os alunos, é depositário de múltiplas personagens, de múltiplos objetos internos das crianças, ligados às fantasias.

O depositário, o professor, das próprias experiências (objetos internos e fantasias) que o professor realiza sobre os alunos, dependerá do modo como assuma sua tarefa diante de sua tarefa de ensinar, ou seja, de sua identidade ocupacional/profissional/pessoal. Podemos supor que existem modos maduros e modos imaturos de se perceber e de se assumir a identidade ocupacional. Se o papel for assumido de um modo amadurecido, podemos supor que sua atividade será autenticamente reparatória. Contudo, a qualidade da reparação pode ser considerada, como índice de maturidade, ou grau de maturidade, da identidade ocupacional do professor.

Analisamos que o professor – que tenta reparar esses objetos danificados em fantasia, ao ajudar e ensinar o aluno a aprender a ler e escrever – agirá adequadamente se sua reparação é depressiva, e mal se trata de uma pseudo-reparação (*“Vou prestar outro concurso, pra qualquer coisa. Gente, fiquei chocada com o que vi na internet, uma copeira ganhando R\$2500,00 em São Paulo, no Hotel lá.”; “Em Campinas a prefeitura paga R\$2500,00 pra professor.”; “Pra berçarista em Paulínia é quase R\$3000,00.”; “Não suporto mais a Educação, não suporto”; “Presta concurso pra diretor!”; “Deus me livre!”*).

A fantasia, de acordo com Silva (1994), na sua função primitiva, garante o triunfo da pulsão de vida contra a pulsão de morte, que acolhe a angústia, sendo que uma das modalidades específicas da luta contra a angústia e contra as tendências destrutivas é a fantasia de formar.

A fantasia é a principal organizadora de toda atividade, de todo o pensamento que pode ser ou não reorganizado conforme os processos secundários ou paralisado por uma outra fantasia.

Kaës apud Silva (1994) afirma que se a atividade de formação se organiza segundo as linhas de forças intemporais das fantasias inconscientes que a mobilizam, ela se desenvolve, sobretudo com temporalidade, história, reencontro de sujeitos, demanda e oferta, tentativa de redução de uma distância que motiva uma procura de transformação. No entanto, a atividade de formação não apenas requer uma técnica educativa específica, mas ela é, por excelência, a técnica humana que assegura a permeabilidade entre a realidade psíquica e a realidade externa.

A autêntica reparação supõe sempre comportamentos sublimatórios, requerendo clareza quanto ao seu papel profissional, contribuindo para definir progressivamente a identidade ocupacional de quem desempenha o papel diante de sua tarefa de ensinar (*“Todos falavam que eu tinha jeito de professora e isso pra mim era um orgulho né... O desejo, eu acho que desenvolvi na infância. Eu amo o que eu faço, às vezes a gente fica desesperada sem saber o que fazer, mas eu amo o que faço.”*). Então, consideramos que dar aula seria uma atividade de reparação contínua e ao mesmo tempo de criação.

Uma outra professora questiona que deve haver mudanças na cultura escolar, acreditando que tal modificação deva partir dos próprios professores que repetem paradigmas institucionalizados inadequados nas conjecturas atuais. Quando um professor comenta sobre os paradigmas, dizendo que entre os próprios educadores há controvérsias, notamos que não só os alunos são agressivos, como os professores também são (*“Falando de paradigmas me lembrei quando me perguntaram se eu não brigava com a professora de artes, respondi que não tinha motivos pra brigar com ela, ela tem o seu método de aula e eu tenho o meu... Aqui parece que a gente tem que brigar, tem que brigar. Não há necessidade de brigar!”*).

A cultura, como observado no âmbito educacional, configura-se como um sistema de comportamentos aprendidos, como uma teia de significados que, permeada pelo simbólico, é constituída por valores, crenças, ritos e concepções. Portanto, pode ser modificada, construída e reconstruída historicamente, o que lhe confere uma perspectiva de mudança.

Já que a cultura refere-se ao conjunto de traços que distinguem e caracterizam o modo de vida de um grupo, como visto na subseção 3.7, há interesse, nesta ocasião, pela cultura profissional dos educadores, como um dos aspectos que assume papel estruturante no seu comportamento, uma vez que influencia de forma permanente a ação e prática cotidianas.

Outra professora coloca que a escola parece uma cadeia alimentar (*“Pra mim ficou a questão da instituição que mais se parece uma cadeia alimentar e não hierarquia. É assim que me sinto hoje.”*), com isso supomos que os mais fortes devoram os mais fracos, os professores são punidos pela hierarquia e punem os alunos (*“E com o aluno que xinga o professor?”*) que não aceitam a punição e, com isso, desenvolvem comportamentos que anulam qualquer ação de correção do professor. Aquilo que em cada um de nós é instituição – a parte mais indiferenciada da nossa psique, bem como as estruturas da simbolização – está engajado na vida institucional para o duplo benefício dos sujeitos individuais e do conjunto concreto que formam e do qual são parte ativa, para seu benefício e para seu prejuízo, ou sua alienação.

Os professores fazem parte de um processo de perpetuação, construção e reconstrução dessa cultura profissional. Tal processo pode encaminhar-se de diferentes formas, dependendo das atitudes, crenças e valores presentes no coletivo, considerados como válidos ou não, os quais contribuem para a estruturação da prática pedagógica, no cotidiano profissional educacional.

A cultura deste grupo de professores é constituída pela estrutura adquirida pelo grupo em dado momento, pelas tarefas empreendidas e pela organização adotada para sua realização. A atividade mental que é formada no grupo, a partir da opinião, da vontade e dos desejos inconscientes unânimes e anônimos de seus membros. O que denota uma classe docente com uma prática pedagógica muitas vezes passiva, mecânica e repetitiva que não busca autonomia em suas ações. Há, então, a necessidade da reconstrução e da ressignificação da identidade profissional/ocupacional e da cultura escolar estabelecida, apontando para um profissional engajado e responsável com sua profissão.

É preciso que haja o desenvolvimento de uma cultura profissional que apóie uma maior colaboração e implicação dos professores na melhoria coletiva da aprendizagem, pois a falta da qualidade de ensino refere-se, de igual modo, à falta de qualidade de formação profissional/pessoal dos docentes. Neste processo de formação e de ensino-aprendizagem há de se incentivar a formação de educadores, que, mais do que executar modelos prescritos, saibam inovar e resolver as situações das práticas profissionais e cotidianas com sucesso, satisfação e alegria.

Os educadores ficam em um movimento de construir (*“Por mais problemas que tivemos, jamais poderemos xingar aluno, jamais temos que descer no mesmo nível, porque somos educadores!”*) x destruir (*“Uma professora xingando um aluno de vagabundo, falou*

*um outro palavrão...*”): querem ordem, disciplina e organização, não chegam, segundo eles, a um meio termo, porque somos sujeitos regidos pelo inconsciente, com isso, desejamos algo, mas nem sempre conseguimos cumprir o nosso desejo, nos boicotamos nos nossos atos. Os professores querem regras para dar autonomia aos alunos aprenderem, mas pervertem as regras em normas, consequências em punições severas (“*Um mês sem recreio*”; “*Copiar um texto cem vezes*”), com isso não conseguem manter a ordem na sala e os alunos não conseguem aprender a se comportar de uma maneira mais adequada, pois boicotam o que é imposto pelos professores, os quais, ao invés de resolverem o problema, acabam arrumando mais problemas.

Como estudado, o que fazemos é que pode apontar para o desejado, “somos aquilo que desejamos ser”. Então a escola, fazendo parte da estrutura psíquica dos educadores, também é constituída por tal desejo, deseja-se como ela é, por mais absurdo que isso se pareça. Neste sentido, a necessária mudança da escola passa por uma ruptura dos educadores com sua profissão, tendo em vista a ruptura de campo, que proporcionará uma nova concepção e reorganização do seu trabalho, imprescindível frente ao que se tem tradicionalmente estabelecido entre os professores.

Os professores se queixam da falta de autonomia e responsabilidades das crianças, por outro lado, lutam para manter a regra instituída, mesmo notando que ela não está mais funcionando, dadas as mudanças culturais (“*Se fosse dada responsabilidade, autonomia, elas saberiam entrar e sair sem precisar de fila e ir pra sala de aula. A gente luta pra manter essa regra, mas não tá funcionando, é uma loucura colocá-las em fila.*”). Eles enfatizam que as crianças não têm mais desejo de aprender e que não dão mais importância ao que os professores ensinam, no entanto, não falam do desejo do professor em ensinar.

Esta relação manifesta-se sob uma forma que se poderia chamar, segundo Bohoslavsky (1995), de complô. Os professores se unem e juntos criticam as crianças, os pais e o sistema educacional. Hipotetiza-se que este complô esteja associado a lacunas a respeito da própria história vocacional-profissional dos professores, “a falta de desejo” de aprender dos alunos reativa nos professores um período de suas vidas sentido como frustrador, não compreendendo que os alunos têm o desejo de aprender, porque não estão com o desejo de ensinar, ou este desejo está esvaziado de sentido e significado.

É como se faltasse um pedaço do espelho que produz reflexos na disponibilidade para ensinar. Neste caso, os professores não podem ser continentes de todos os emergentes que surgem em sala de aula, uma vez que, por essa lacuna, esse pedaço que falta, foge-lhes o que

foi depositado neles pelas crianças em situação de aprendizagem (*“Perdemos tempo fazendo com que eles joguem os chicletes no lixo. Eu sei que eles querem atenção pelo curso que estamos fazendo, mas, gente, e eu também não preciso do tempo?”*).

É quando se está dando aula que o educador perante o aluno, interessado ou não, confronta-se com sua necessidade de dar aula, em mobilizar seus alunos para o processo de ensino-aprendizagem. Neste momento, o professor pode ou não ter recursos para fazer dessa situação algo apaixonante, ou seja, se tiver recursos, criará uma atmosfera propícia, que será transmitida para o aluno, o qual poderá se envolver ou não, identificando-se na “pulsão do saber” (SILVA, 1994).

A construção negativa, ou ausência da identidade profissional e a conseqüente confusão e deteriorização do enquadre no qual trabalham e realizam a docência, manifestam-se em certa “parasitose”, à qual os professores submetem a aprendizagem dos alunos, que muitas vezes não conseguem aprender a ler e a escrever (*“Regras: sem interromper a professora, ficar dentro da sala e sentado, sem jogar objetos no colega, ficar na fila em ordem, fazer a tarefa, ir ao banheiro só quando necessário, respeitar o colega falando, colocar o lixo no lixo, erguer a mão para falar.”*).

Ocorre uma distorção profissional, tanto por escamoteação de elementos ideológicos na ocupação profissional, como por uma confusão de limites, indiscriminação entre prática profissional e ideológica. A idealização é o processo psíquico pelo qual são exaltadas as qualidades e os atributos do objeto, atribuindo-lhes um valor de perfeição (*“Na escola particular não tem pais que avançam pra dentro da escola”; “Não pode levar salgadinhos”; “Mas lá (escola particular) você tem todos os aparatos!”*). Tal idealização faz com que o professor se mantenha fora da realidade, sendo que se ele se apropriasse da realidade, seria possível um movimento interno e externo, o qual incidiria na criatividade e na espontaneidade.

O trabalho seria exercido com maior satisfação se sássem da dimensão da queixa e da culpabilização do outro pelo insucesso escolar, depositada no sistema educacional e familiar, para a dimensão da responsabilidade, da análise dos elementos que constituem a realidade institucional escolarizada, da qual os educadores participam e ajudam na construção.

Os professores conseguem perceber que, na verdade, eles precisam incentivar os alunos a aprenderem, precisam olhar para as coisas como os aprendizes, fazendo-os se interessarem pelas letras e pelo que será ensinado (*“Porque eles já associam as letras dos nomes com as palavras que vamos ensinar... Meu nome professora é com Y, o meu é W.”*).

Desse modo, o desejo de aprender e ensinar implica tanto a criança quanto o professor, pois sem ambos o processo não acontece.

Uma professora relata que todos, não só os alunos, gostam de ser olhados, sendo assim, transferencialmente, acha que se não tiver alguém olhando pelo professor, ajudando-o a ampliar suas questões, ele não vai conseguir olhar para o aluno (*“Acho que foi importante a gente sempre pensar no outro, não se prender só na nossa visão, se colocar no lugar dele, por que está se comportando daquele jeito, daquela forma.”*).

Apesar de, a princípio, a espontaneidade dos professores ter parecido meio receosa, aos términos das entrevistas, eles sentiram que a reunião foi agradável e quiseram continuar sem pressa para encerrar (*“Uma reunião agradável, da gente poder se colocar, falar o que sente, como a P19 falou... Fernando você percebeu que ninguém quer ir embora?”*).

Na segunda entrevista somos surpreendidos com uma professora que diz que, então, os participantes já podem falar a vontade, já que eles se sentem mais seguros para conversarem sobre os assuntos (*“Agora já podemos falar à vontade!”*). Eles começam se queixando: das leis que o governo impõe (*“De um ano pra cá essa licença deve mudar pra licença castigo, você tem o direito de tirar, se você tira, eles descontam os bônus. Além de todas as pressões que os professores trabalham, agora tem mais essa”*), da falta de coletividade, da falta de união entre a classe (*“Eu penso da seguinte forma, gente: se fôssemos então, os participantes já podem falar à vontade, já que eles se sentem mais seguros entrar na justiça, outros entrariam juntos?”*), da frustração e de que não são vistos como seres humanos (são como instrumentos, apenas máquinas e números).

É importante procurar estabelecer maior engajamento entre a classe docente, que comumente não está habituada a organizar-se, sendo considerada como uma classe desunida. Além do mais, apenas unidos os educadores serão capazes de reivindicar e conquistar mudanças na educação e na profissão.

Os professores desejam qualidade de vida e condições psíquicas para exercerem o trabalho com satisfação, sendo que também acham que não são levados em consideração, o que acarreta em frustração (*“Pra que serve o material didático, apagador, lousa se não estamos inteiros, o trabalho do professor é emocional, e é uma coisa que não é levada em conta. Temos que ter qualidade de vida, psicológica. Não somos levados em consideração. Qual o limite da relação das pessoas, qual o limite da relação professor aluno?”*).

Referem-se ao trabalho emocional exercido por eles questionando sobre os limites da relação professor-aluno, professor-professor (*“Quando você aponta o dedo pra alguém tem*

*dois apontados pra você.”), professor-equipe gestora (“Fernando, acho que falta também educação. Você tá dando uma atividade com seus objetivos e você é criticada na frente dos alunos, per aí, tira sua autonomia. Falta orientação.”). Quando faltam, sofrem críticas das famílias, dos colegas de trabalho e da equipe gestora, dessa forma, ao questioná-los sobre o coletivo, dizem que isso atrapalha, porque não existe união entre eles. Ao relatar a falta de limites, uma professora diz que, quando se aponta um dedo para o outro, tem dois dedos apontados pra você mesmo, ou seja, ela reconheceu que, ao projetar no outro questões suas, se depara com essas mesmas questões nela própria.*

Os limites da pessoa surgirão da discriminação ou do equilíbrio que se estabeleça entre os processos projetivos e introjetivos e de seu caráter discriminado ou maciço. A estrutura da personalidade caracteriza-se por uma aproximação de discriminação e hierarquização dos objetos da realidade, estes se realizam somente se o conhecimento o permitir e, principalmente, se o exercício das funções egóicas (adaptação à realidade, adequação de meios afins e síntese entre originalidade pessoal e aceitação de padrões sociais ou de soluções pré-inventadas) é adequado.

Uma professora diz que, por maiores que sejam os problemas, não se pode xingar os alunos, acreditando que se a mãe foi reclamar que teve seu filho xingado é porque isso realmente aconteceu, nesse sentido, afirma que os professores devem se policiar, já que seus atos geram ações e consequências.

Uma professora relata que, às vezes, ela é flagrada pelas mães gritando com os alunos, uma situação de agressão que ela identifica como sendo a mesma que, em sua casa, ocorre em momentos críticos nos quais ela, mesmo sabendo que está errada, bate e xinga os filhos. Identificamos a relação transferencial quando a professora diz que não é diferente na escola, porque ela é um ser humano e comete os mesmos erros. O problema, segundo ela, é a falta de respaldo: o professor deve atuar conforme é orientado, mas nesse sistema há mais críticas do que orientações.

Essa mesma professora relata que não sabe situar a realidade da rotina e da convivência, repletas de atritos e negligenciadas no âmbito escolar; nesse contexto, a parte pessoal, segundo seu pensamento, deveria estar desassociada da parte profissional, mas não é isso o que acontece, por isso os professores, sem saberem o que fazer, desenvolvem sintomas e sentimentos de impotência. A sala de aula vira um palco de projeções e conflitos mútuos no qual as crianças não conseguem aprender e os professores não conseguem ensinar (*“Numa escola de periferia, você dá o sangue porque você quer ver o aluno aprender. Aqui o negócio*

*e ralar, aqui a gente mal senta pra fazer uma chamada. Fica todo mundo fervendo e ninguém chega e elogia. O que é certo e o que é errado.”).*

O que nos interessa discutir, então, é esse movimento emocional despertado em sala de aula sobre o qual os professores demandam maior esclarecimento, pois na tomada de consciência, acreditam que conseguirão mudar.

Ao focarmos nosso olhar no contexto no qual se realiza a docência, vislumbramos um conjunto de novas demandas que pressionam os professores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades. Queremos indicar com isso algumas mudanças: a antiga imagem de um professor como símbolo de autoridade e postura tem sido substituída pela de um adversário a ser derrotado pelo aluno e sua família (*“Uma vez escutei uma mãe dizer que tinha que dar na cara dos professores!”*); a imagem da escola como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela de um território conflagrado (*“O que me dá medo é de perder o emprego e ficar sem dinheiro... Tô me ferrando até com o estágio probatório.”*); a imagem do aluno enquanto aprendiz empenhado a ser encaminhado para vida em sociedade é substituída pela de um aluno rebelde e problemático (*“Se prepara que a Laura vem aí!”*).

Essas representações extremadas nos mostram que as expectativas em relação à escola, dos alunos e dos professores mudaram drasticamente. A representação de “ser professor” assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos à Pedagogia estão devidamente preparados. Evidentemente que não pretendemos ignorar que afetam diretamente o trabalho do professor os problemas advindos das dificuldades na interação social com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, o baixo reconhecimento social e sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física. Esses fatores, porém, não podem ser os únicos indicadores para analisarmos uma suposta crise de identidade profissional do professor. Há outros a serem considerados, como crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor, etc. Isso significa que devemos considerar que a formação de um professor, e consequentemente a construção de sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplos aspectos que repercute direta e significativamente no fazer docente. Além disso, não se pode perder de vista outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores.

Como podemos notar na terceira entrevista que relatamos a partir daqui, a subjetividade do professor aparece a todo instante, seja de forma manifesta ou latente, e esse

aspecto não é levado em consideração, mesmo sendo de extrema importância. Os professores se queixam das mães que não estão sabendo educar os filhos (que, quando vão para escola, se sentem perdidos) e relatam que elas querem que o educador tome para si o papel materno, o que, por sua vez, deixa o professor perdido nessa função em sala de aula, como testemunha uma professora: *“tem horas que temos que optar, como em casa: ora sou mãe, ora sou professora”*.

Alguns educadores sentem medo, outros não, sendo notórios os sentimentos ambivalentes despertados pelas críticas feitas às famílias.

Os depoimentos coletados e apresentados na terceira entrevista podem ser utilizados para sintetizar o tema da pesquisa, mostrando que os professores têm clareza do que acontece com eles e com sua profissão, e, por isso, sofrem, defendem-se, sentem-se pressionados, enfim, são contaminados por uma síndrome que alia solidão, falta de solidariedade, medo, que, tal qual a síndrome do pânico (neurose de angústia), os faz temerem a tudo e a todos, inclusive alunos, colegas, pais de alunos (*“Os pais são barraqueiros, e se entram e me batem? Tem gente que já foi agredido em sala de aula. Tenho medo! Meu marido é meio ignorante, se alguém relar em mim ela vai querer tirar satisfação, daí tenho medo também do que possa acontecer. Ontem ele me disse: só me faltava você apanhar de pai de aluno.”*) e entidades gestoras (*“Eu sinto medo, pavor, porque em qualquer escola tenho um artigo na minha frente. Se a diretora achar que to dando problema e me mandar embora, tenho que voltar pra minha sede”*.), que, em tese, deveriam ser todos aliados, e não adversários.

Na quarta entrevista realizada, na maneira descontraída, foram lançados como assuntos *tsunami* e dengue, temas de impacto por se tratarem de calamidades e catástrofes, o que muitas vezes assusta, horroriza e aterroriza, estimulando sentimentos variados, como impotência e medo diante de fatos dos quais podemos perder o controle se não houver um planejamento de enfrentamento e prevenção.

Em determinado momento, uma professora, alheia à discussão, pergunta sobre o que se fala, provocando uma abertura que leva ao que estava por trás do medo aparente das tragédias: o medo que elas sentem, que é o medo de mudanças e do novo. Notamos que o medo – enfrentado por meio da racionalização, como já discutido na entrevista anterior – diz respeito também às novas configurações familiares, às mudanças nos Estatutos e nas Leis, e a tudo aquilo que causa impacto na escola, afetando diretamente o trabalho realizado pelos educadores, que se sentem impotentes, desorientados e muitas vezes amputados.

Ao abordarem a temática do preconceito, percebem que ele está enraizado na cultura mundial, mas que é algo possível de superação, pois, como é apontado durante a entrevista, o presidente dos EUA é negro e foi eleito pela população. Nesse ponto fica evidente que os professores acreditam na superação de algumas crenças, porque todos têm preconceitos: na escola aparece o preconceito com as famílias desestruturadas, com pais presos, com os alunos indisciplinados e com necessidades especiais, com novas metodologias de trabalho, etc. Nesse contexto, notamos que o preconceito é reproduzido em diferentes situações, pois ele faz parte de crenças estabelecidas culturalmente. O medo de se perder a identidade é trazido à tona com a reelaboração dessas crenças, com o questionamento sobre o modo como lidar com as relações conturbadas que vêm com as diferenças, com os preconceitos históricos e os particulares.

Na quinta entrevista nos deparamos com questões trazidas com mais clareza e notamos um posicionamento do grupo em relação à união, por exemplo, ao se referirem que estão mais juntas e que o círculo está mais harmonioso (*“Estamos todos juntinhos.”*).

No que diz respeito à falta de união do grupo professores x equipe gestora, os educadores se queixam de que isso fragiliza o grupo, fazendo-o perder força e fazendo com que seus integrantes não conseguissem lidar sozinhos com problemas relativos à estrutura da instituição (*“Eu penso da seguinte forma, gente: se fôssemos entrar na justiça, outros entrariam juntos?”*), como visto nas entrevistas anteriores. Uma professora, ao relatar a má educação dos alunos, quer implicar as mães com esse problema, o que nos aponta uma contradição velada: ela também é educadora e quer que as crianças venham educadas de casa, que cheguem à sala de aula preparadas para respeitarem as professoras, os colegas e demais pessoas que compartilham o mesmo espaço escolar (*“Na primeira reunião eu disse para os pais que esse ano a sala tinha aumentado e que o aluno que daria trabalho eu iria telefonar e os pais viram pessoalmente buscá-lo, levar pra casa educar e depois mandar pra escola novamente...”*).

A concepção de educação em pauta nos faz referência ao modo como esses professores pensam o ato de educar: as questões de falta de limites, indisciplina, comportamentos inadequados, dentre outras, devem ser trabalhadas em sala de aula porque já são pré-requisitos para uma aprendizagem mais satisfatória. Isto é, quando eles relatam que gritam para educar, anulam outros recursos e se sentem amputados para alcançarem a boa educação com esses alunos tidos como problemas (*“Tenho três alunos que falam junto comigo, falei que eles são mal-educados. Um disse que iria falar com a mãe e falei que era*

*pra ela vir falar comigo, porque vocês são mal-educados, to falando e vocês falam juntos. Depois reclamam que eu grito. A mãe veio falar comigo e falei mesmo pra ela que um dia ele bateria nela se continuasse desse jeito, que é sem educação e que quem tem que educar é ela. Se a mãe não consegue dominar... eu que não vou né. Eu falo mesmo!”).*

Como é o caso de outra professora que se ajoelhou na frente da criança pedindo a Deus que ela parasse, uma perda de controle que invoca a onipotência (Deus) em um momento de extrema impotência (*“Fiquei de joelhos na frente do meu aluno pedindo pelo amor de Deus pra ele parar.”*). Eles resolveram o problema de indisciplina do aluno mudando-o de classe, acreditando que se o ambiente fosse mudado, a criança mudaria (*“Ela consegue (dar aula) porque quando muda ele de sala e de professor, muda o ambiente.”*), uma medida que evidencia a prática de passar o “problema” adiante (*“Assumir o abacaxi!”*), transferindo-o de lugar (*“Na verdade ele era da prefeitura e ninguém quis assumir...”*), mas não o resolvendo, o que leva a uma escola desestruturada, a professores desestruturados, que, desequilibrados, adoecem (*“Ela perdeu o controle, estava inteirinha roxa. Falei: querida você tem uma filha pra criar, pára com isso!”*). Não existia um projeto coletivo de inclusão para esse aluno e os professores não se dispuseram a fazer um, o que seria um passo importante ainda mais se incluísse os professores, que poderiam abarcar as necessidades especiais dos alunos e lidar com as diferenças.

A disponibilidade, visto em Silva (1994), para lidar com o inesperado, com o desconhecido, para que o inusitado tenha lugar na prática diária de sala de aula, implica em uma qualidade do professor no manejo das diferenças, das divergências, presentes em todas as relações humanas.

Ao adotar uma atitude disponível, o professor expõe sua identidade profissional a diversos ataques, provindos de vários motivos e ligados geralmente à situação do aluno-aprendiz e, portanto, aos aspectos aluno-aprendiz do professor, que se reatualizam ao se defrontarem com esse espelho atual que reflete seus problemas passados, originais.

Estes ataques provêm da intolerância à ambiguidade do aluno. Mas se a ambiguidade exibida pelo aluno frente ao conhecimento torna-se intolerável para o professor, este absorve e reage contratransferencialmente (*“Agora ele tá na minha sala, ele tem medo de mim, está na primeira carteira, está trabalhando, não vai no banheiro toda hora. Ele tava comendo salgadinho tirei dele e falei que iria jogar na lixo, mas fiquei com dó no final dei pra ele. Avisei: hoje tô te dando, amanhã jogo no lixo.”*), e isto o leva a reatualizar sua própria ambiguidade de quando escolheu sua carreira e sua especialidade, no passado. Acham-se

atuando dois sentimentos opostos, que o professor experimentou neste momento: a díade impotência-onipotência (*“O que vou construir com esse aluno se ele é involuntário gente.”*).

Os exemplos extraídos do grupo considerado permitem-nos entender qual é uma das fontes mais importante do ataque dos alunos à identidade profissional docente: ela deriva, em igual ou maior grau, da crise evolutiva que o professor atravessa e da crise evolutiva pela qual passa o aluno (*“Quando decidi ficar com ele na minha sala, conversei com a minha sala antes e pedi pra eles me ajudarem, expliquei o que houve e ajudaríamos a outra professora ficando com ele na nossa sala. A sala está ajudando, porque já são maiores. Falei: já pensou se a professora morre, vocês também são alunos, fazem parte da família da escola. Vamos ajudar a professora e ele, porque ele é um coitado, ele não tem isso na casa dele, onde vai encontrar ajuda?”*).

O luto pode ter características melancólicas e, neste caso, predominam os sentimentos de impotência, um modo estereotipado (*“Tem casos que a escola não tem nada a fazer por esses alunos.”*). Com este sistema educacional, pouco pode ser feito (*“O que me deixou chateada foi ela (coordenadora) me mandar fazer um projeto de inclusão desse aluno. Faz três anos que ele está nesta escola, por que não foi proposto esse projeto desde o primeiro ano? Sabendo que o aluno não é meu, nem seu, é da escola. Vou procurar no Google? Acho isso incabível.”*).

Um enquadre mal estabelecido determina o abandono da profissão (*“Vou sair, vou prestar outro concurso. Eu vou deixar a escola, cheguei no fundo do poço. Foi a gota d’água”*), estabelecer mal o enquadre indica não só inexperiência profissional (*“Sabe como eu trabalho? Depois do primeiro ano que eu ia reclamar... Não levo mais problemas pra direção, posso me matar, só levo em casos extremos. Fico assim, daqui a pouco chega julho, o fim do ano e ano que vem pego uma classe melhor.”*), como a existência de conflitos ligados à identidade profissional (*“Cada um engole o problema. Não tenho mais tesão...”*).

Isto quer dizer que a evocação dos conflitos diante do conhecimento e da aprendizagem ocorre sempre no professor, mas a possibilidade de ensinar eficazmente este emergente contratransferencial (*“Não existe mais punição!”*), depende de como o professor possa ver reeditado o seu próprio conflito de escolha para o ato de ensinar (*“Não quero mais a Educação! Dou aula porque eu preciso, não dou aula nem de hobby e nem por hobby. Meu marido me mandou ir ao médico e tirar licença.”*), de acordo com o grau inconsciente ou a distância adequada de seu momento de abandono do papel de estudante; e do ponto de vista

dinâmico, da forma como enfrenta o luto, por esse aspecto fundamental do *self*, que são as fantasias onipotentes relativas ao ato de ensinar.

Portanto, quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira, está escolhendo “com que” trabalhar, está definindo “para que” fazê-lo, está pensando em um sentido para sua vida, está escolhendo o inserir-se em uma área específica da realidade ocupacional. Entende-se que a identidade profissional/ocupacional configura uma forma de ser e fazer a profissão, o que consiste em um processo no qual os professores considerem-se atores, autônomos e responsáveis pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte.

Um luto bem elaborado supõe que se possa tolerar os sentimentos de culpa face ao objeto e face a si mesmo, experimentados em toda a separação. Se é possível elaborar estes sentimentos de culpa o ego não se entrega e tem um progressivo desejo de viver, de lutar, de reparar os objetos perdidos. Assim, toda escolha profissional como meio de vida, implica em uma repetição, que se baseia inconscientemente na conduta do sujeito com suas relações de objeto na infância buscando reparação.

A sexta entrevista é iniciada com a Lara (Lara = lareira = sexualidade), uma aluna que desafia a tudo e a todos (*“Eu imaginava uma Lara desse tamanho (pequena). É uma lareira! Risos.”*). Percebemos uma identificação com essa criança por parte das professoras, sendo que as que dizem que as meninas que só pensam em se casarem e terem filhos (*“Uma aluna da terceira série no ano passado falava pra mim de quando ela iria casar e ter filhos. Só pensam nisso: em casar, namorar e ter filhos.”*) são as que se casaram grávidas (*“Eu tinha uns 18/19 anos na época, casei! Sou de uma família que tem que casar e ser tudo certinho.”*) e interromperam o período de estudos por causa disso (*“Foi assim... Estudei em escola particular a vida inteira, com 16 anos conheci meu digníssimo esposo, engravidei, minha mãe quase enfartou e me matou.”*).

A principal dificuldade de abordar assuntos sexuais nas aulas é a de ter que se deparar com a própria sexualidade, aparecendo o medo de que as filhas e as alunas-filhas repitam a mesma história de gravidez precoce e separação (*“Eu falo tanto na cabeça da G (filha). Tomara que essas sejam estéreis.”*).

As professoras passam do assunto sexualidade precoce para a confecção e decoração das cadernetas escolares, compensando com isso a parte infantil que gostam de cultivar dentro de si. Na sala de aula os educadores revivem as suas histórias pessoais, tais como a infância, a sexualidade, o papel de mães e pais, os conflitos inerentes, etc. A partir dessas

lembranças, eles falam à vontade sobre suas vidas, sobre seus desejos e medos e sobre a escolha da profissão.

Começam a nona entrevista falando das diferenças de idade, de gerações e de relações afetivas. Elas falam do interpessoal para chegar ao intrapessoal: mesmo com as diferenças de idade, notaram a possibilidade de serem colegas de trabalho como também de serem cúmplices dos irmãos mais novos. A desestrutura das famílias não é algo exclusivo dos alunos, como vinham falando: há ambivalência e aparece a desestrutura familiar delas, com, por exemplo, casamentos neuróticos (marido-melhor inimigo). No caso das professoras que não se queixam da própria família, é bem mais suave a intensidade das emoções e sentimentos relatados em relação à sala de aula e aos alunos.

Aparece também o tema da separação, mas o problema se concentra nas crianças com pais separados, sendo que as professoras sofrem as mesmas situações que os alunos. As mais resolvidas no campo pessoal se queixam menos, falam mais coisas positivas para o grupo e não faltam tanto, estão sempre mais presentes. Algumas trouxeram para o grupo os problemas familiares delas, a identidade conflitiva mulher-professora-mãe. A mulher tem que ter sua profissão para poder se separar, disseram. Elas talvez abrissem mão de ter marido por já terem filhos, mas não abririam mão de ter filhos e de serem professoras (maternagem). Os maridos se queixam de que não aguentam mais ver papelada, escutar falarem da escola e se queixam da falta da esposa, da mulher.

Ao ser aberto um espaço de acolhimento para o professor, pôde surgir mais do que apenas a prática pedagógica: os professores falaram sobre eles mesmos envolvidos nessa prática.

Na décima entrevista, a última realizada, expomos inicialmente o que havia sido combinado no início do trabalho: grupo de orientação a ser realizado com todos os professores. No início eram mais de vinte e terminamos o trabalho com a participação de seis a dez professores por entrevista, sendo que no horário de HTPC estariam todos presentes. Notamos nas justificativas dadas por uma professora, conforme exposto, que eles são “folgados”, e quando podem dar uma “escapadinha” eles vão embora, ou ficam preparando aulas na sala, ou ficam no computador, na sala de informática.

A pretensão de operar mudanças por ruptura de campo – que podem trazer resultados amplos, significativos, tanto na formação quanto no contexto profissional – exige comprometimento dos profissionais com tal processo. E comprometimento implica adesão, escolha, estabelecimento conjunto de caminhos a serem percorridos e descobertos. Assim, o

projeto pedagógico desenvolvido em HTPC deve ser incentivado não como uma obrigação, mas como um direito do qual o professor não pode abrir mão, pois nesse projeto poderão ser previstos espaços e tempos para que a formação continuada seja desenvolvida.

Existe um ataque interno que faz parte do movimento humano, que se refere à posição esquiso-paranóide inicial, uma parte do grupo que destrói, que boicota e que folga. O combinado era de que no horário de HTPC os professores ficassem no grupo e não pela escola, será que o combinado, as regras de sala de aula são boicotadas pelos alunos e professores? Existe uma crença instituída no contexto escolar que diz: HTPC (Hora de Tempo Perdido Coletivamente), o grupo de professores tem uma indisciplina, tem bagunça e não seguem algumas normas e as regras, questões que eles se queixam dos alunos e das famílias, que é do humano, lado governado x insubordinado (*“é uma obrigação ficar aqui”*) – (HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), nem todos cumprem a obrigação, nem todos os alunos cumprem a obrigação também, nem todas as mães cumprem suas obrigações, nem todas as mulheres cumprem as obrigações.

Esses exemplos correspondem a um momento de crise na vida do grupo. A crise manifestava-se em dificuldades para se reunirem conosco, para planejar ou para realizarem o que previamente havíamos combinado e planejado: discutir a prática pedagógica. O que evidencia a dimensão do grupo enquanto sociabilidade sincrética, se convertendo em uma estereotípia, uma defesa institucional frente ao conflito que deveria ser enfrentado, transformando-se em um problema, o qual constitui a cultura que conforma os vínculos entre esses professores e as representações psíquicas dos mesmos, em relação as vivências na prática pedagógica e o modo como lidam com essa realidade.

Notamos que, no campo educacional, como em qualquer outro campo de relações humanas, os professores têm que se adaptar à cultura na qual estão inseridos. O encontro do *self* de um indivíduo com o do outro configura uma possibilidade de discriminar, afirmar e consolidar a própria identidade. A identidade pessoal apresenta-se naturalmente ambígua, sendo que o ser humano necessita ser igual aos outros para possuir um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, precisa diferenciar-se deles, para não se perder no anonimato, devido a uma exagerada identificação com os papéis estabelecidos.

Assim, a instituição é um elemento na personalidade, distintos significados e valores se conformam aos que a ela pertencem. Observamos que o grupo que não aderiu à nossa proposta depende do suporte prestado pela escola (instituição), o que denota uma identidade profissional imatura, ficando dependente e aderido, sendo difícil ocorrer uma mudança ou

separação dela. Parece que os professores vivem no seu dia-a-dia a crise da instituição educacional, não trabalham à margem da instituição, se submetendo à burocracia institucional.

Portanto, a instituição-escola se torna um instrumento de regulação e de equilíbrio ou não da personalidade, sendo que o grupo por si só, tem a tendência de estabilizar-se como organizador, mantendo um padrão fixo e próprio. O que sugere, como visto na seção 3.7, a questão da realidade psíquica no grupo e de grupo enquanto lugar de consistência das formações, dos processos e das instâncias produzidas pelo nosso inconsciente, sobretudo, pelas fantasias e por desejo, defesa, prazer, desprazer, realidade interna e externa.

Um pequeno grupo avaliou bem o trabalho (mais espaço pra mim), mas não é um pensamento coletivo. A equipe gestora também não consegue controlar os professores; há perversões nos acordos institucionais. As professoras que pediram pra continuar o grupo no próximo semestre são as que mais participaram de todas as entrevistas, dessa forma, a solicitação de continuidade se fez presente pela transferência positiva estabelecida. A colaboração em participar da nossa pesquisa foi espontânea, o que nos faz supor que isso seja possível para modificar as formas de compreensão da escola e do processo ensino-aprendizagem, pois a complexidade da ação educativa requer esse nível de envolvimento e participação.

Ao propormos à coordenação a continuação do trabalho, fomos informados de que o horário disponibilizado para o grupo de orientação havia sido reservado a outras atividades pedagógicas no próximo semestre. Desse modo, seria necessário conversar com a direção da escola para que fosse avaliada a nossa proposta de continuidade para o início de 2012.

Em reunião com a diretora da escola foi discutido primeiramente como foi desenvolvido o trabalho em 2011. Expomos que inicialmente nossa intenção era propor um espaço com o psicólogo na instituição escolar, realizando um trabalho de orientação, abordando os significados atribuídos pelos professores a sua prática pedagógica, bem como possibilitar uma problematização e ressignificação das práticas e dos objetivos implicados em suas ações. Dessa forma, utilizando a metodologia proposta na pesquisa, foi possível colher muitos dados, que se referem não apenas a prática pedagógica, como também à própria identidade profissional/ocupacional dos professores.

Ressaltamos que a temática central de discussão nos encontros abordou a prática pedagógica (1 – Espaço de orientação em grupo / 2 – Educação das crianças / 3 – Cultura escolar / 4 – Importância do primeiro encontro / 5 – Direitos do professores / 6 – Trabalho

coletivo / 7 – Limite da relação professor-aluno e professor e equipe gestora / 8 – Educação familiar / 9 – Medo / 10 – Preconceito / 11 – Integração entre os colegas / 12 – Escolha profissional / 13 – Regras da sala de aula), focando-se, a partir das narrativas, as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional de cada professor, levando-se em consideração algumas questões norteadoras (roteiro de entrevista) para futura análise dos dados: (1) o modo como se vêem enquanto professores?, (2) o que sustenta a identidade profissional/ocupacional de cada docente?, (3) o que os educadores acham que são?, (4) o que é o professor para ele mesmo e para os outros?, (5) o que marca e expressa a identidade profissional/ocupacional de cada professor? e (6) como os educadores se representam enquanto profissionais?

Constatamos, através dos dados coletados, que o que marca e expressa a identidade profissional dos professores são sentimentos, sensações e emoções com caráter negativo: frustração, ansiedade, desorientação, ambivalência, insatisfação, impotência, sofrimento, agressividade, insegurança, medo, ambiguidade, desamparo no exercício da prática educativa, falta de respaldo e condições psíquicas para exercer o trabalho, dificuldade de compreensão do que é ser professor e de suas responsabilidades.

A diretora, como da primeira vez que fomos à escola, nos recebeu e acolheu gentilmente a nossa proposta, afirmando ser muito proveitoso esse tipo de trabalho desenvolvido por nós. Após a explicação do nosso trabalho realizado e dos resultados do mesmo, a diretora relata que é muito envolvida com a parte pedagógica, que inclusive gosta de ensinar o professor a trabalhar e o ajuda a resolver os conflitos e as dificuldades existentes em sala de aula. Expõe que quando ela ingressou na carreira não teve esse apoio, e o que ela e os professores aprenderam na faculdade está um pouco longe da nossa realidade de hoje, ressaltando ainda que naquela escola que ela administra o que o professor não sabe ele vai ter que aprender, como também convida os professores que não querem saber de aprender a procurar outro lugar para trabalhar.

Portanto, valorizou nosso trabalho, dizendo que o professor não tem respaldo com suas angústias, e nosso trabalho vai ajudar muito no amadurecimento que os professores precisam desenvolver. Assim, nos orientou a voltar em fevereiro de 2012 para acertarmos o melhor dia e horário do grupo de orientação, dadas as mudanças e o planejamento que é realizado todo ano.

Em relação a essa experiência inédita vivenciada com o grupo de orientação de professores e com a metodologia estudada, acreditamos ter sido muito enriquecedora, ao

ponto de sentirmos uma resignificação da nossa própria identidade profissional. Acreditamos que ao rever o enquadre e a nossa atuação poderemos, na continuação do trabalho com os professores, nos apropriar mais da metodologia e ter mais segurança na aplicação do método psicanalítico.

## 6 Conclusão e considerações finais

A vida pessoal e a vida profissional do professor se imbricam e determinam seus modos de ser e de estar na profissão. A formação de professores exige, nesta perspectiva, que se considere o outro lado da questão, ou seja, o *avesso* da qualificação profissional focada no desenvolvimento de competências teórico-práticas.

Neste sentido, os desafios que se apresentam ao panorama da formação de professores dizem respeito, sobretudo, às dificuldades, resistências, impasses e condições relativos à implementação e à sustentação, no âmbito do processo formativo, de ações de cuidado, de ensino e de transmissão que, articuladas entre si, sejam capazes de colocar no centro do processo questões afeitas ao que chamamos de identidade profissional fundamentada no desenvolvimento e maturidade pessoal.

Partindo da hipótese de que toda profissão inclui fantasias reparatórias referentes a objetos, tanto interiores como exteriores, pretendeu-se trazer dados para defender a ideia de que, no desempenho de seu ofício, o professor reatualiza seus próprios lutos em torno da escolha da sua carreira e a concretização desta, podendo – por não intermediar um esclarecimento pessoal adequado, como visto nas análises – interferir negativamente na obtenção ou ausência de uma identidade ocupacional e profissional, remetidos a uma orfandade psíquica e profissional, o que mostra uma cultura docente nutrida de frustração, ansiedade, desorientação, pragmatismo, dificuldade de compreensão do que é ser professor e de suas responsabilidades e o sentimento de desamparo no exercício da prática educativa.

Observamos, com Silva (1994), que as situações de dificuldades vividas pelos educadores estão relacionadas com o momento em que perdem o limite entre o campo pedagógico e o psicológico. Contudo, a aceitação destes limites não pode provocar uma paralisação. Através dos relatos dos educadores, notamos a necessidade de criação de uma experiência docente de resistência às armadilhas inconscientes de idealização, de petrificação, de institucionalização, que estão sendo transferidas para as relações e práticas pedagógicas.

Nos processos de reparação estão envolvidos os processos de elaboração e contenção dos impulsos destrutivos. Neste sentido, como afirma Silva (1994), a paixão de formar não seria movida pela luta contra o desejo de deformar o outro? É na demanda de formação que é possível reparar a cisão da demanda de mudança e do medo de deformação, e a positividade que institui o psiquismo para se defender contra a pulsão e o desejo de destruição.

Pensa-se, com a autora, que na escolha profissional também estão presentes sentimentos agressivos e hostis, em relação aos objetos internos, que procuram ser reparados na “paixão de formar”, estando envolvidos no trabalho interminável ao qual se dedicam, obtendo alívio da doença psíquica. Embora seja difícil para os educadores reconhecerem a presença em si próprios destes desejos qualitativamente normais.

É na possibilidade de poder perder, de fazer o luto, de aceitar os próprios limites, que se dá a verdadeira reparação e o processo de criação pode surgir.

A contribuição de Freud que fundamenta a Psicanálise foi a criação de um modelo de aparelho psíquico baseado na dualidade, em um jogo opositivo para explicar a dinâmica emocional. Dessa forma, a “paixão de formar” contém em si um conflito, uma contradição, pois abrange a ideia de paixão – uma situação de posse e de narcisismo; e formar, que indica uma ideia de relação com o outro, de desenvolvimento, de dar e tomar forma, de libertar-se. No contraponto concebem a deformação e o ódio (SILVA, 1994); ainda conforme as ideias da autora, a “paixão de formar” apenas existe na medida em que a relação professor-aluno se aproxima do amor, tornando-se libertadora e permitindo que o aluno se desenvolva, assim como o professor.

Como visto, o amor constitui o motor principal da Educação, lembrando a demanda de amor que a criança conduz a seus pais e professores. Os educadores estão diante do próprio inconsciente e do inconsciente do aluno. O docente não pode renunciar aos meios de sua ação enquanto educador, ou seja, sua função é formar.

O desafio principal posto em discussão, aqui, refere-se, fundamentalmente, ao manejo de dispositivos de formação que levem em conta os limites e as possibilidades de ação/atuação de uma profissão cujo exercício faz apelo permanente à subjetividade do professor.

Sugerimos uma formação continuada em serviço que discuta alguns pontos-chave – a função social da educação e das práticas pedagógicas, os sentidos da educação, a implicação do professor nas suas ações – e não apenas as competências técnicas e instrumentais que um

bom educador necessita desenvolver, pois nenhuma delas assegura, por si só, que uma educação possa acontecer.

É na essência do educador que se pretende flexível e aberto à própria contestação que a “paixão de formar” pode se instalar. Ainda que trabalhando na instituição, tão necessária para a sociedade, o professor com uma identidade profissional/ocupacional bem estabelecida não pode se institucionalizar, pois se petrificaria. “Se não há paixão, não há beleza, não se atinge o sublime e por isso não há arte no formar.” (Silva, 1994, p.108). Assim, não há identidade profissional e ocupacional, e sim o negativo destas, sua ausência.

A Educação é uma atividade mediadora. O espaço próprio da educação encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação. Uma cultura profissional, que passa pela ruptura de determinadas crenças e valores instituídos, propicia uma modificação sobre a profissão educacional e a função docente no ensino, melhorando os sujeitos implicados no sistema, os processos e os produtos, na medida em que proporciona novas atitudes profissionais, pautadas na autonomia, autoria e responsabilidades. Essa ruptura do campo culturalmente estabelecido precisa favorecer a aprendizagem dos professores no que diz respeito ao saber por que se faz o que se faz e quando e por que será fazê-lo de forma diferente, processo que pode conduzir à competência e à construção/reconstrução da cultura e da identidade profissional/ocupacional tão fragilizadas.

Portanto, o que tínhamos para esta etapa de estudo e pesquisa – considerar a importância da Psicanálise nesta proposta, focando as marcas e expressões da identidade profissional/ocupacional do professor do Ensino Fundamental – foi, na medida do possível, alcançada, e a continuação deste trabalho se configura, a partir de agora, em outro caminho a ser descoberto e percorrido...

“Caminhante, não há caminhos; faz-se o caminho ao andar.” (Antonio Machado).

## 7 Referências Bibliográficas

- AGUIAR, R. M. R. **Sofrimento psíquico de professores**: uma leitura psicanalítica do mal – estar na educação. 2006. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ALMEIDA, S. F. C. Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA, n. 2, 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE/USP, 2000.
- ANDRADE, V. M. Identificação projetiva e instinto de morte – uma contribuição à Psicologia do Ego. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 10, p. 453-486. 1976.
- \_\_\_\_\_. Identificação projetiva e instinto de morte – uma contribuição à Psicologia do Ego. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 12, p. 347-371. 1978.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, M. B. A. C. de. Psicanálise e educação: passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BACHA, M. N. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BARONE, L. M. C. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M. L. **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O psicanalista**: hoje e amanhã. O II Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por Escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BARROS, I. G. Problemas de identidade e identificação em psicanálise. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 19, p. 343-375. 1985.
- BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Temas de psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOHOSLAVSLKY, R. **Orientação vocacional**, a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CASSORLA, R. Psicanálise e universidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA ACADÊMICA EM PSICANÁLISE, n. 1, 1994, São Paulo. **Atas...** São Paulo, [s.n.], 1994.
- CHAVARELLI, M. F. Psicanálise e ciência: de que ciência estamos falando? **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 1035-1049, 2003.
- CROMBERG, R. U. **Psicanálise**: contribuições à prática em Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/15.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

DAVINI, J. **Um espaço singular para o psicólogo**: grupos de formação de educadores orientados pela psicanálise e pela psicologia escolar. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FURLANI, L. M. T. A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, M. N. de S. (Orgs.) **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 7.

\_\_\_\_\_. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 11.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 14.

\_\_\_\_\_. Os instintos e seus destinos (1915). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 11.

\_\_\_\_\_. Psicologia das massas e análise do ego (1921). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 18.

\_\_\_\_\_. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 19.

\_\_\_\_\_. O ego e o id (1923). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

\_\_\_\_\_. Inibições, sintomas e ansiedade (1925). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 21.

\_\_\_\_\_. Esboço de psicanálise (1940). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. 23.

HERRMANN, F. O homem psicanalítico – identidade e crença. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 17, p. 417-427, 1983.

\_\_\_\_\_. **O que é psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Andaimos do real**: o cotidiano. São Paulo: Vértice, 1985.

\_\_\_\_\_. **O divã a passeio**: à procura da psicanálise onde não parece estar. São Paulo: Brasiliense, 1992.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e Universidade. Atas do 1º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, programa de estudos pós-graduados em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Número1, fevereiro de 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A psique e o eu**. São Paulo: Hepsyché, 1999.

\_\_\_\_\_. Cem anos de psicanálise: o Brasil. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 731-747, 2000.

\_\_\_\_\_. O momento da teoria dos campos na psicanálise. In: BARONE, L. M. C. (Org.) **O psicanalista: hoje e amanhã**. O II Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por Escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Clínica psicanalítica**, a arte da interpretação: teoria dos campos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é a teoria dos campos. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 15-38, 2004.

HISSA, A. M. C. A indumentária: reflexões sobre um código de perturbações de identidade. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 17, p. 273-288, 1983.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAËS, R. **A Instituição e as instituições**: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARA, A. F. L. **Formação docente e racionalidade instrumental**: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de professores. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAGGI, N. R. A criança de escolaridade inicial: contribuições da psicanálise. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 313-329, 2006.

MEZAN, R. **A vingança da esfinge**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e Universidade. Atas do 1º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, programa de estudos pós-graduados em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Número1, fevereiro de 1994.

\_\_\_\_\_. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

MORAES, M. J. B. **A história e o sentido dos fazeres humanos: aproximações entre psicanálise e educação escolar**. Araraquara, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2006.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA. S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, M. L. Identidade e identificação: uma revisão conceitual. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 17, p. 63-82, 1983.

\_\_\_\_\_. **Des/obede/serás: sobre o sentido da contestação adolescente**. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1984.

\_\_\_\_\_. **Rebeldia e identidade**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação e psicanálise**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

\_\_\_\_\_. **O acolhimento do desejo na educação: um desafio para educadores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

\_\_\_\_\_. **A rebeldia e as tramas da desobediência**. São Paulo: Unesp, 2010.

OSÓRIO, L. C. Vicissitudes da aquisição do sentimento de identidade durante o processo puberal. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 18, p. 329-356, 1984.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOA, S. S. **Reflexões sobre grupos e um estudo de caso utilizando o dispositivo de cartel**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

PICHON-RIVIÈRE, H. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

SAFRA, G. Psicanálise e Universidade. Atas do 1º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, programa de estudos pós-graduados em

Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Número1, fevereiro de 1994.

SANDLER, P. C. Psicanálise e ciência: parentes, amigas ou estranhas? Bases científicas da psicanálise. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 3, número 1, p. 213-254, 2001.

SANTOS, L. A. R. **Psicanálise**: uma inspiração para a psicologia escolar? São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003

SILVA M. C. P. Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, M. L. **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SIMON, R. **Introdução à psicanálise**: Melanie Klein. São Paulo: EPU, 1986.

VALADARES, J. As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos. 2002.

## 8 Apêndice

### *Entrevistas com os professores*

1º Entrevista com os professores

Presentes: 21 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P: Todos que estavam aqui no encontro anterior quando eu fiz o convite, estão aqui hoje?

P.1: Eu não estava!

P: Alguém poderia explicar qual é a proposta, o convite do meu trabalho com vocês?

P.2: A proposta foi de ter esse espaço do HTPC para discutir nossos problemas, questões do dia-a-dia, a prática pedagógica.

P: Alguém entendeu de outra maneira a proposta do trabalho?

P.3: Entendi que você faz uma tese de mestrado, que você vai conversar, discutir com a gente nossas questões de sala de aula.

P: E vocês aceitaram participar enquanto sujeitos da minha pesquisa?

P.3: As cobaias (risos)

Outros professores: risos

P: Pra gente ver se essa proposta tem uma viabilidade ou não para a educação. Então essa é a proposta: faço mestrado em educação escolar, sempre trabalhei com capacitações, grupos de estudos, atendimentos e todos os serviços disponibilizados na Oficina Pedagógica. Partindo disso qual é meu estudo agora: grupo de orientação com professores em horário de HTPC pra discutir a prática pedagógica. Creio que todos tenham problemas comuns e quais as soluções que juntos poderemos enxergar e discutir-las em grupo.

P.3: Entendi que não vamos falar do nosso aluno em si, mas como olhar para esse aluno olhando pra gente primeiro, porque o nosso problema não é o aluno, mas nossas angústias, ansiedades... Mais voltado esse trabalho para o professor e as questões dele. Não tratando do aluno, dos problemas dele, se ele é hiperativo, tem problemas de aprendizagem... Mas que também irá servir para o Joãozinho de alguma forma...

P: Poder olhar primeiro pra vocês para que vocês possam olhar para os alunos em seguida. O Joãozinho, como o Zézinho, como a Mariazinha todos trazem questões dentro da sala de aula, mas pra falar deles e olhar para eles podemos nos olhar e fazer uma discussão em cima disso.

P.4: Porque a gente já faz diário, registro de sala de aula, relatório, estudos e não temos um espaço pra falar... Porque muitas vezes o problema que enfrento não sou só eu, então essa oportunidade dado ao professor como aqui é importante.

P: Isso é exatamente essa proposta: escutar o professor.

P.4: Ficou mais claro agora...

P: Não é ensinar o professor, faça isso, faça aquilo... Foi você (Renata) quem me perguntou no encontro passado algo sobre o seu aluno não foi?

P.5: É ela queria uma receita, ficava jogando perguntas pra ter respostas.

P: Respondi que aquilo que você gostaria eu não sabia, eu não tinha uma resposta pronta. Mas que a intenção era fazer uma construção de idéias.

P.5: Conversando com outros amigos, percebemos que a proposta era essa que não tínhamos um espaço pra falar de nós. A gente nunca tem tempo.

P: A partir de agora teremos um espaço e tempo pra estarmos juntos, uma vez na semana durante aproximadamente 1 hora, já que todos levam uns 15 minutos pra chegar até essa sala e outros precisam sair alguns minutos antes das 13 horas.

P.5: Às vezes a gente vive situações de muita ansiedade, aonde somos mal compreendidas, interpretadas. Não sabemos o que é certo ou errado e depois se fica com um rótulo pelo resto da vida. Às vezes a gente se coloca na hora do nervosismo, de uma maneira inadequada e o outro não tempo suficiente pra poder te ouvir e entender aquela situação, como é o caso daquela professora que mordeu o aluno que passou na televisão. Daí ninguém acaba se entendendo. Falta esse tempo e espaço pra gente poder estar aqui assim com você.

P: O processo de reflexão é esse: para essa professora que mordeu o aluno... Educá-lo era o fazer passar por aquilo que ele fazia com os outros, para que ele aprendesse que ser mordido é doloroso, e pela dor ele deixaria de morder. E o processo aqui com vocês é no sentido da gente poder perceber que diante de qualquer situação sempre temos muitas alternativas para resolver as questões, e que diante dessas alternativas escolher qual é a melhor, no caso da professora hoje ela perceba talvez que ter mordido o aluno não foi a melhor alternativa como no momento do nervosismo ela achou que fosse.

P.5: Será que depois daquele dia ele continuou fazendo?

P.3: Ela é uma adulta, jamais poderia ter mordido o aluno. Ele é uma criança gente!

P: Quem tem filhos aqui? Quantas já bateram nos filhos?

P.3: Muitas!

P.1: Nenhuma!

P.5: Enquanto mãe eu posso, mas como educadora não podemos bater nos alunos.

P: Por que enquanto educadores vocês não podem bater nos alunos?

P.5: Por que há 100 anos tinha palmatória e agora não tem mais? Por que se aprendia daquele jeito?

P.1: Ai Silvia isso era há 100 anos!

P.5: Ué é um questionamento...

P: Antigamente então eram os alunos que apanhavam e hoje?

Professores: Os professores

P: Como é nossa cultura? Como a gente educa?

P.5: Batendo

P: Nos nossos filhos a gente bate por quê?

P.3: Eu bati numa época que eu não se tinha compreensão. Hoje se tem compreensão! Agora a gente sabe que não pode bater na criança.

P.3: Hoje a gente se depara muito com a falta de limite das pessoas. Tem crianças que você tem que chacoalhar e tirar do grupo porque elas não entendem o que pode o que não pode.

? Não sei se o que é pior você excluir ou (bater?) permitir tudo.

P: Ou ao contrário: o que seria melhor?

P.7: A conversa, o diálogo.

P: E como a gente faz isso?

Professores: risos

P: Fazendo o outro refletir.

P.2: A criança quando você a coloca pra refletir, ela só reflete naquele momento. Daí 10 minutos já está fazendo tudo igual de novo.

P.3: É como as coisas que reproduzimos na escola, como a fila pra entrar e sair da classe, um atrás do outro, muitas crenças permanecem na escola ainda, muita coisa que a gente aprendeu. Desde que entrei na escola nada mudou e precisamos pensar em algumas mudanças na cultura escolar... Entrar todos na fila, descer todos em fila...

P: Você está dando o exemplo da fila, qual o objetivo da fila?

Professores: Organização, disciplina, ordem...

P.3: Se fosse dada responsabilidade, autonomia elas saberiam entrar e sair sem precisar de fila e ir pra sala de aula. A gente luta pra manter essa regra, mas não tá funcionando, é uma loucura colocá-las em fila.

P.8: Em tudo tem fila. Tem fila no banco, no trânsito.

P.5: Estamos num meio popularizado, de tradição, que vieram das elites, onde o que é certo e errado ninguém sabe mais, não conseguimos chegar num meio termo, fila certa, fila errada? Por que tem fila? Pra que? Qual a utilidade? Não é tudo que não presta. Tem coisas que estão servindo pra esse contexto, pra essa escola, pra esses professores, pra essa turma... Valorizando muitas coisas e desvalorizando outras, não estamos conseguindo chegar num meio termo. Nem tudo é tudo é lixo e nem tudo é luxo.

P.5: Se você se apropria do saber dela o que acontece com o seu saber? Falta o processo de reflexão. Se questionar se o parâmetro é da escola, se é da diretora...

P.6: O aluno está sem o desejo de querer saber mais. Perdeu o desejo de aprender, não vem mais com esse desejo.

Obs.: todos os professores compartilham dessa visão da falta de desejo do aluno.

P: Será que eles não têm desejo?

P.9: Eles têm o desejo.

P.10: Qual o seu desafio em sala de aula? Fazer com que eles desejem, só assim vão conseguir aprender.

P.10: Eles não vêem importância no que a gente ensina.

P: O desafio é conseguir mostrar essa importância? Pra que uma criança vai querer aprender se não vir um bom motivo e significado naquilo que se tenta ensinar a ela?

P.3: Pra gente conseguir alfabetizar uma criança, temos que olhar pra ele com o olhar dele, pra ele se interessar pelas letras...

P.11: Todo mundo gosta de ser olhado.

P: Como vocês chamam os alunos na hora da chamada? Pelo nome ou pelo número?

P.12: Se chamar pelo número vai mais rápido.

P: Qual a diferença em ser chamado pelo nome?

Professores: Pelo nome é melhor!

P.10: Se perguntar quem faltou vai mais rápido ainda, porque eles falam.

P.1: Eles gostam que se fale o nome deles, pra eles é importante. Às vezes tem nomes iguais e temos que chamar pelo nome e sobrenome.

P: Então se perde tempo ou se ganha tempo?

Professores: Se ganha tempo. Porque eles já associam as letras dos nomes com as palavras que vamos ensinar... Meu nome professora é com Y, o meu é W.

P.13: Falando de paradigmas me lembrei quando me perguntaram se eu não brigava com a professora de artes, respondi que não tinha motivos pra brigas com ela, ela tem o método de aula e

eu tenho o meu... Aqui parece que a gente tem que brigar, tem que brigar. Não há necessidade de brigar!

P: Vocês relataram a importância desse espaço pra falar. O que foi importante pra vocês no dia de hoje?

P.9: Acho que foi importante a gente sempre pensar no outro, não se prender só na nossa visão, se colocar no lugar dele, por que está se comportando daquele jeito, daquela forma.

P.8: Enxergar o outro, isso ficou muito claro pra mim.

P.1: Pra mim ficou a questão da instituição que mais se parece uma cadeia alimentar e não hierarquia. É assim que me sinto hoje.

P.1: Todo lugar é assim, mas cada um tem que fazer sua parte.

P.5: Quando entrei aqui fui muito julgada, mas tive a oportunidade de deixar as pessoas poderem me conhecer, pra verem quem eu realmente sou, ter a oportunidade de estar junto, conversando...

P.13: Quando vim conhecer a escola saí daqui pior do que eu já estava, porque disseram que eu não sairia de Taquaritinga pra vir dar aula aqui, ele vai faltar e dar os mesmos problemas que tivemos com o outro professor de artes. E eu também posso falar que fui orientado assim: ah bobo tira licença, vai uma semana depois você falta, pode ver que eu raramente eu falto, só em extrema necessidade. Não é fácil fazer essa vida, mas to aqui. Fiz um bom trabalho, vou procurar aprimorar.

P: Pra você é mais satisfatório e prazeroso estar aqui dando aula, do que de licença. É isso que os motiva a estarem aqui: prazer, alegria, satisfação.

P.12: Criatividade

P.14: Cheguei atrasada e perdi muito...

P.14: Uma reunião agradável, da gente poder se colocar, falar o que sente, como a Eliza falou.

P: Vocês perceberam que o Joãozinho perdeu a importância?

P.14: Do Joãozinho a gente tá por aqui... (não agüentam mais ficar falando dos alunos).

P.14: Fernando você percebeu que ninguém quer ir embora né.

P: Gostaria de agradecer a presença de vocês!

## **2º Entrevista com os professores**

Presentes: 7 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P8: Agora já podemos falar a vontade! (Se referindo ao enquadre)

Obs: Falam de atestados, licença...

P6: Os professores não podem mais tirar atestado.

P8: Entra na justiça P6

P6: Vou entrar

P12: É um direito nosso, porque tudo que é de direito nosso, é como a lei diz que quando tiramos a falta abonada não nos prejudica em nada.

Obs: Todos falam ao mesmo tempo explicando a questão de faltas abonadas, licença Premium, atestados.

P17: A licença Premium é um direito adquirido do professor, você não pode ter mais do que 30 faltas em 5 anos, que seria no máximo as 6 abonadas que ele tem direito. O que acontece, durante 5 anos você não falta, depois você pode tirar 3 meses e ficar em casa. De 1 ano pra cá essa licença deve mudar pra licença castigo, você tem o direito de tirar, se você tira, eles descontam os bônus. Além de todas as pressões que os professores trabalham, agora tem mais essa. Eu por exemplo tirei 2 meses de licença Premium pra não atrapalhar a vida de quem estava no meu lugar no ano passado, não terei bônus. O governo está contando como se eu tivesse faltado.

P1: Eu estava de férias quando entrei de licença e também perdi os bônus. Era licença saúde, mas eu estava de férias.

P4: Acho que tá na hora da gente começar a brigar! Entrar com recurso...

P: Isso se refere ao coletivo?

P1: Sim, e é o que atrapalha. Tive que tirar licença quando quebrei o tornozelo, fiquei afastada de 2008 até 2009. Fiquei 1 ano e meio sem receber nenhum tostão, sendo que eu afastei não porque eu quis, não tinha como trabalhar, passei por 2 cirurgias, não tinha como voltar a trabalhar. É muito frustrante isso pra gente, é triste. Uma pessoa acabar assim com a gente né P6.

P6: Eu tava engessada, é castigo!

P12: Eu penso da seguinte forma, gente: se fossemos entrar na justiça, outros entrariam juntos? O movimento teria que partir daí, porque somos vistos como um número, um instrumento como se fossemos um martelo, um serrote. Ninguém vê que é um ser humano que está ali e que a qualquer momento ele pode adoecer em qualquer situação. O professor não é visto como ser humano e sim como uma máquina. Quando eu faltava aqui no ano passado eu era criticada, minha mãe adoeceu, eu adoeci e ela veio a falecer. Eu faltava e era criticada. Eu sou ser humano e eu faltava mesmo. Se eu tiver que faltar eu falto mesmo. Temos que bater de frente e assumir os riscos, sou ser humano e não um instrumento como martelo. Pra que serve o material didático, apagador, lousa se

não estamos inteiros, o trabalho do professor é emocional, e é uma coisa que não é levada em conta. Temos que ter qualidade de vida, psicológica. Não somos levados em consideração. Qual o limite da relação das pessoas, qual o limite da relação professor aluno.

P1: Quem estabeleceu?

P4: Quando você aponta o dedo pra alguém tem 2 apontados pra você.

P17: Por mais problemas que tivemos, jamais poderemos xingar aluno, jamais temos que descer no mesmo nível, porque somos educadores! Acho muito difícil uma mãe chegar aqui reclamando que o professor xingou seu filho e isso ser mentira. Cada um de nos precisa se policiar, temos que nos policiar, todos os nossos atos geram outras coisas.

P8: Mas do que vocês estão falando?

P4: De uma mãe que veio reclamar na escola e disse que tinha gravado pelo muro a situação da professora gritando em sala de aula.

P17: Uma professora xingando um aluno de vagabundo, falou um outro palavrão...

P1: Tem buraco no muro, pode ser que ela ouviu mesmo, porque da eco.

P17: P4 pode ser que ela vai no conselho tutelar, mas não tem provas concretas, vai chegar com uma gravação lá, não vai dar nada. Mas... mas nos temos que nos policiar.

P: E como vocês pensam em resolver essas situações?

P17: Não podemos de nos deixar abater por isso, nós sabemos do trabalho que fazemos, vamos ter que chamar os pais e conversar. Nós achamos que a direção não toma providencias, mas toma sim! Nós não podemos colocar o aluno nem no corredor, se o supervisor pegar quem leva bronca somos nós, porque está documentado e não temos o que contestar.

P4: E com o aluno que xinga o professor?

P17: Você vai encaminhar para seu superior resolver o problema.

P4: Hum! E depois disso?

P17: Chamar os pais e conversar. O direito a Educação é constitucional.

P12: Temos que nos responsabilizar e assumir nossos atos, porque se alguém me questionar porque coloquei aluno pra fora, vou dizer que tenho 30 e quero dar aula. Assume e pronto! Tem criança que dá muito trabalho, não admito ser chutada por aluno, o Henrique é aquela criança que dá trabalho, ele faz a aula por conta, no dia que ele me chutou mandei ele arrumar a mochila e se retirar da sala. Chamei a diretora na hora e ela veio, sou um ser humano. Tenho 10 meninas só, o resto é tudo meninos, tem horas que as mães chegam e eu to gritando cala a boca pra eles. É a mesma situação que na nossa família, tem horas que você dá umas palmadas, mas você sabe que não pode. Eu sou um ser humano e não sou diferente nos lugares. Nosso problema é não ter

respaldo. Temos que só mostrar resultados da nossa turma, a diretora quer isso. A Secretaria da Educação quer o resultado. Se eu tenho crianças que não me deixam alcançar esses resultados não vou ficar de boca fechada. Eu sou um ser humano, assumo minhas atitudes, sou professora e não sou palhaço de ninguém. A gente age de acordo com a sociedade manda, os outros mandam a gente ensinar de determinado jeito. Até o jeito que a gente trabalha não funciona, ninguém te pergunta por que de estar ensinando aquilo, só criticam. Eu não aceito isso, ninguém sabe o que é ser professor, como é ser professor além do próprio professor. Venha ver comigo o que é ser professor aí a gente pode discutir. É uma rotina, uma convivência e tem atrito sim! Tudo está generalizado e onde fica nossa realidade?

P4: Numa escola de periferia, você dá o sangue porque você quer ver o aluno aprender. Aqui o negócio é ralar, aqui a gente mal senta pra fazer uma chamada. Fica todo mundo fervendo e ninguém chega e elogia. O que é certo e o que é errado.

P7: Posso dar a minha opinião?

Obs: Continuam falando... e não escutam o que a P7 iria falar.

P2: Um aluno meu trouxe um livro e pediu pra eu ler pra eles e eu li 4 curiosidades do livro. Aquilo que eu programei pra leitura eu não usei, porque vou sanar a vontade do aluno. Temos que adaptar o conteúdo nas situações e sair da rotina.

P: Você saiu da rotina ou trocou a atividade?

Todos: Trocou a atividade.

P5: Mas aqui trocar a atividade é sair da rotina (No sentido das orientações recebidas da equipe gestora). O aluno não pode trabalhar o texto que deseja.

P: Pelo que entendi até agora, mudamos várias vezes de assunto, mas o assunto sempre volta a ser o mesmo. Do que estamos falando?

P12: Da falta de atenção com nosso trabalho.

P: Da falta de autonomia.

Todos: Exatamente!

P: Falta pelo que vocês relatam autonomia na rotina, na educação com o aluno. O que vocês ensinam antes da criança começar a ler e escrever?

P4: A ser, ser pessoa.

P11: Fernando acho que falta também educação. Você ta dando uma atividade com seus objetivos e você é criticada na frente dos alunos, per aí, tira sua autonomia. Falta orientação.

P12: Teve uma situação que chamei a mãe pra assistir aula porque ela não acreditava que o filho fazia tudo o que eu havia dito a ela, dentro de sala de aula. Quando ela assistiu o filho falando

palavrão e não parando quieto tudo mudou, nunca mais ela veio reclamar com a direção e nem ele atrapalhou mais a aula.

P6: Uma vez reclamei pra uma mãe, sabem o que eu ouvi. Que com a outra professora não era assim, tipo o problema sou eu professora. Elas jogam o problema pra frente, pro outro. Nunca assumem o que os filhos delas fazem, isso que é duro.

P8: Já cheguei a falar pra uma mãe matricular o filho dela em outro lugar já que o problema era eu.

P12: Na primeira reunião eu disse para os pais que esse ano a sala tinha aumentado e que o aluno que daria trabalho eu iria telefonar e os pais viram pessoalmente buscá-lo, levar pra casa educar e depois mandar pra escola novamente. A gente sabe que tudo muda, mas uma boa educação tem que continuar. Depois que passou a reunião falei pra diretora que eu havia jogado pesado, dizendo para os pais que eles viriam buscar os filhos que dessem trabalho, orientar e depois voltar pra escola, porque eu não quero perder tempo. A gente tem que pegar e fazer alguma coisa, chamar a atenção desses pais, porque são os pais e nós somos os professores, tem coisas que não vamos fazer e também não podemos fazer e mesmo se quisesse, não dá pra fazer. O tempo é pouco pra isso.

P17: Mas você sentiu respaldo na sua atitude (respaldo da direção).

P: Num outro encontro alguém disse que sentia a necessidade de trazer esses pais pra dentro da escola?

P6: Eles não tem noção do valor... Faz 5 anos que to aqui e falo pra diretora pegar um microfone e colocar todos os pais no pátio em reunião e explicar todo o processo aqui da escola.

P: Era o que conversamos rapidamente lá fora ... Quando pensamos que tudo o que é combinado não sai caro pra ninguém. Vocês querem as crianças preparadas e educadas pra conseguir ficar sentados e aprender, mas se queixam das famílias sem estrutura para educar seus filhos, que chegam na escola, xingando, falando palavrão, batendo até no professor... Será que existiria alguma estratégia num primeiro momento que vocês pudessem usar o conhecimento para resolver essas situações que atrapalham o funcionamento da aula, sem depender da família e da equipe gestora pra resolver? Vocês dizem que são cobradas, que não tem autonomia.

Todos: Nós fizemos combinados com os alunos!

P7: To com 2 alunos agora que mandei bilhete pra mãe conversar com o menino porque ele está batendo, empurrando os colegas ao descer do ônibus. Veio a resposta: professora no momento não posso conversar com ele, porque estou numa gestação de risco e preciso fazer repouso absoluto. Até aí tudo bem faça seu repouso...

Todos: Mas não pode fazer nada pela dificuldade do filho?

P7: Ela veio conversar comigo, até que tava com uma barriguinha meio simpática. “Olha professora realmente eu não posso”. Falei pra mãe que o que ele tava fazendo era pra chamar atenção e ter carinho, inclusive o carinho dela, tudo bem que você está de cama, sua pressão sobe e desce, mas coloca ele do seu lado, peça pra ele buscar água pra você, bolacha. Sabe o que ela respondeu? Ai professora você não pode fazer isso pra mim?

Todos: Gargalham

P1: Ela não pode abraçar o menino?

P4: Morre! (Se abraçar)

P7: Depois do intervalo ele dormiu, fiquei até assustada do jeito que dormiu, dormiu com o rostinho em cima do apontador que ficou até marcado. As crianças tiraram a cabeça dele do apontar e ele continuou dormindo. Eu não estava conseguindo acordar ele, se eu chacoalhar pensei, ele vai assustar. O que eu faço?

P: Do mesmo modo como todas que estão aqui, estão assustadas sem saber o que fazer com os outros alunos também. O que mais poderiam fazer de diferente já que não dá pra depender de mais ninguém?

P1: Nós temos os combinados com os alunos e funciona.

P8: Nós temos as regras e quem não cumpri, os próprios alunos falam quem não está cumprindo. Quem quebrar a regra vai ter que pagar por isso.

### **3º Entrevista com os professores**

Presentes: 8 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P8: Você deixou a gente mal acostumada, porque agora falamos que nem loucas!

P: risos

Obs: Falam das 4ª séries...

P1: Já tivemos 4ª séries melhores. Meus filhos passaram por aqui, meus sobrinhos, eu achava que era bem melhor. Os de agora são muito infantis, conversam muito, querem brincar só.

P11: Eu acho que eles são muito mimados, ou largados.

P1: É um tipo de mimo, sei lá meio estranho sabe. Não é?

P18: Às vezes a mãe trabalha o dia inteiro.

P2: Eu acho que são permissivos: “ah deixa coitado”!

P12: Tenho uma classe de 3º ano, tem mãe que amarra o tênis, coloca a meia, dá comida na boca.

P1: A mãe acha que ela fazendo assim tá ajudando, é uma proteção total, essa criança não tem contato com o mundo, não sabe nada. A gente tem que criar os filhos para o mundo. Os meus filhos são criados para o mundo.

P2: Eu tenho com um primo de 30 anos que tá lá com minha tia pensando...

P1: Eu tenho uma irmã... Ficam perdidos depois.

P1: Meu filho estava na Biblioteca... A liberdade é vigiada, eu ligo, pergunto se tá tudo bem, porque da Biblioteca ele iria pra escola e não dava tempo de vir pra casa. Quando chegou na escola ele me ligou dizendo que estava bem. Eu não tenho pai e nem mãe pra proteger, então tenho que criar e ensinar. Eu falo pra minha filha, se alguém tentar de agarrar, dá um chute no saco, grita, faça qualquer coisa.

P11: Quando nós entramos na escola tínhamos 7 anos, olha a diferença.

P2: Eu tinha 7 e meio!

P11: A criança já foi pra creche, de lá veio pra cá. Eles também, se sentem perdidos. As mães acham que elas têm que compensar o que foi perdido nesse espaço de tempo.

P1: Não pode prender. Meu irmão foi morar numa república com 16 anos e hoje tá um homem feito, uma pessoa maravilhosa. A gente tem que proteger, mas não afogar.

P8: Vejam os bichos, desde logo cedo as mães ensinam, olha o passarinho, ele tem que pular do ninho pra aprender a voar.

P12: A nossa cultura é assim, mas já foi diferente. A mãe saiu pra trabalhar, antes ela ficava em casa cuidando dos filhos. É uma forma de compensar, mas elas ficam perdidas. Mudou o papel de mãe, o que se faz ou se deixou de fazer. Eu tenho um filho de 3 anos, tem hora que eu tenho que optar. Tem mãe que sofrem pelo trabalho porque estão optando pelo futuro dos filhos. É uma necessidade que afeta na escola, porque a criança só faz as tarefas se a mãe olha, se não olha não faz. Na classe se eu não fico: abre o livro, abre o livro, eles não lêem. Na reunião eu disse a elas que os filhos querem que eu aja na sala como elas em casa. Eles precisam de autonomia pra pegar o material, ler o material.

P2: O ano passado tive uma aluna que até hoje não sei identificar, fora do normal, era uma menina inteligente, bonita, só que não registrava nada no caderno, relaxada. Eu falava pra ela que queria falar com a mãe dela e nunca vi a fuça da mãe. Mudei ela de lugar, falei que queria falar com a mãe, ela respondeu que a mãe não tinha tempo...

P4: A minha (mãe) tem enxaqueca professora!

P2: Chegou uma carta do Conselho Tutelar pra eu colocar ela na primeira carteira. Falei: pra sua mãe vir falar com a retardada da sua professora ela não tem tempo, mas pra ir no Conselho Tutelar perder tempo e enfrentar fila ela tem né. Eu queria comer o fígado dela por causa dessa carta.

P18: Eu não tenho medo do Conselho Tutelar, nem da Diretoria de Ensino, nem da boca do Madalena (jornalista)...

P2: Eu sinto medo, pavor, porque em qualquer escola tenho um artigo na minha frente. Se a diretora achar que to dando problema e me mandar embora tenho que voltar pra minha sede.

Obs: Os professores acham sem fundamento o medo da P2.

P: Esse é o medo da P2!

P: Vocês sentem medo?

P18: Vou ter medo por quê? Trabalho direito não tem do que ter medo, se eu estiver errada tem que me provar que estou. Temos que ter consciência daquilo que se faz.

P2: Os pais são barraqueiros, e se entram e me batem? Tem gente que já foi agredido em sala de aula. Tenho medo! Meu marido é meio ignorante, se alguém relar em mim ela vai querer tirar satisfação, daí tenho medo também do que possa acontecer. Ontém ele me disse: só me faltava você apanhar de pai de aluno.

P: Alguém mais sente medo?

P11: Eu sinto um constrangimento que me afeta muito.

P4: Tenho medo de barraco!

P1: Medo de passar nervoso!

P: O que vocês trazem como a P5 disse no outro encontro é um medo da falta de autonomia, os alunos e os pais tem toda autonomia de fazer o que querem, até cachorro entra dentro da escola.

P2: Uma vez escutei uma mãe dizer que tinha que dar na cara dos professores!

P: Parece-me que a crítica que vocês fazem das famílias as famílias fazem da escola?

Todos: É verdade!

P4: Ninguém quer ter responsabilidade.

P12: Você tem que conhecer o seu poder, o da sua diretora. Se a minha diretora vier pra cima de mim com determinadas coisa que não é, ela não vai vir. Porque ontém eu conversando com ela a coordenadora chegou e me disse: você sabe se impor, você tem consciência, sabe se defender, você conhece, etc, etc... Ela sabe com quem ela pode mexer. Eu não tive que abaixar a cabeça. Quando ela falou alto comigo virei às costas e saí... Você tem que deixar a pessoa pra ela ver que você não vai agir como ela. Me ouve sou alguém!

P8: Isso é assédio moral!

P4: Eu tenho pavor de gritos! Eu abaixo mesmo.

P: Como vocês lidam com o medo?

P4: Como diz a P12 a gente tem que estar segura, ler o estatuto e as leis e se pendurar nelas, não tenho medo... Quando alguém questionar é só mostrar o diário de classe, o portfólio. Tá aqui o trabalho do dia, do mês e do ano!

#### **4º Entrevista com os professores**

Presentes: 7 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P18: Nós não temos Tsunami, mas temos outras coisas né

P1: Dengue, um monte de coisas né

P18: Tudo num lugar só não dá

P4: O que estamos falando mesmo?

P1: Dá medrosa do grupo né (se referindo a ela mesma)

P: A porta voz do medo do grupo!

P18: Exatamente, todos nós temos medo.

P2: De mudanças, do novo ...

P1: Do novo, de uma pessoa nova, a cor. Como o Presidente dos EUA, teve muita gente que não botou fé no homem. A cor do homem assustou bastante. (essa professora é negra)

P18: Muitas amigas falam que não tem preconceito ... uma professora me disse que a filha estava namorando, só que tem uma coisa ele é negro. A minha coordenadora ficou assustado e disse negro?? E disse que se fosse a filha dela mandava ela embora do país. Aí fomos pra reunião que seria tratado a pobreza, discriminação ... eu pedi licença pra não participar porque a conversa que eu escutei na sala dos professores agora não tem nada haver com o que você ta falando, então você pode colocar faltas pra mim porque eu to indo embora, porque eu não vou engolir isso dela. Se eu não gostar de alguma coisa eu vou embora, pode por falta ... Deu maior tititi. Fui num chá no Eldorado com uma amiga, ela me deu uma carona e estava estacionando o carro em frente ao meu prédio e estava com muito medo, vinha vindo 2 pessoas longe ... ela mandou eu descer rápido porque estavam vindo 2 negros e eles entraram no prédio e eram loirinhos. Daí falei belíssima são 2 loirinhos e não negros e ela foi embora. Depois ela não conseguia mais olhar pra mim, mas eu só disse que eram loirinhos. O preconceito está enraizado.

P2: Porque é negro vai roubar?

P11: O Douglas comentou uma vez que todas as vezes que passava entre os carros quando vinha pra escola ... escutava os pininhos da trava das portas acionarem.

P1: Não vai muito longe. Eu morava na Rua 13 ali naquele pedaço de negros tem meus avôs e nós quando morávamos lá. A casa era boa e um dia meu irmão voltando do baile tentando abrir o portão pra guardar o carro, passou uma viatura e gritaram: pode para negão, pode parar. Meu irmão disse que morava lá, teve que ligar pro meu pai abrir o portão comprovando que ele realmente morava lá. Que vergonha da vizinhaça!

P7: Uma vez meu irmão pulou o muro e a polícia viu e minha mãe teve que ir lá fora abrir o portão também.

P1: Meu tio é jornalista, na época fez uma bela reportagem e mandou pro comandante e até hoje eles tentam se desculpar.

Todos: Não adianta pedir desculpa, já foi ...

P1: Olha tenho tantas histórias pra contar, muitas histórias ... (pedindo permissão pra contar)

P: Conte-nos suas histórias

P1: Minha filha anda de ônibus e um dia o cartão não passou e ela ligou chorando porque o cartão tá na listra negra.

Todos: gargalharam

P1: Trabalho tanto a cabeça dos meus filhos, todos tem nomes africanos, sei tudo sobre a África, do meu povo, falam o nome de boca cheia, sabem o significado dos nomes deles, o porquê ... fui lá na CTA e disse: moço o cartão da minha filha travou e está escrito lista negra, tudo o que é ruim é negro? Ele disse que vinha de São Paulo. Acha que vinha de São Paulo se a CTA é de Araraquara.

Todos: Mentira!

P11: Mas eu acho que isso já está mudando não ta?

Todos: Não ta!

P18: Moro perto do Café Cancun, passou uma amiga, uma japonesa e me deu tchau e eu entrei no meu prédio ... no outro dia na escola ela perguntou o q eu tava fazendo naquele prédio???

Todos: Risos

P18: Quanto você paga de aluguel? Falei: é meu, não pago aluguel.

P3: Você roubou? Risos

P1: A Alcione (cantora) é uma negra linda né, um exemplo ... ela estava de carro, toda feliz ... alguém na rua perguntou se a patroa tava viajando e ela havia pego o carro.

Todos: gargalharam

P1: O pior de tudo não são os outros que são preconceituosos e sim o negro. Do lado da minha mãe negro casa com negro, agora minha sobrinhas estão ficando sem namorados porque as branquinhas estão pegando os negros pra namorar. Elas não aceitam namorar brancos, porque isso é muito claro na nossa família.

P8: É uma questão cultural, monetária ...

P1: Outro dia descobri uma loira de olho azul se dizendo negra ... ela é um produto, uma mistura, mas não negra (se referindo as vagas disponíveis pra negros na universidade)

P: E quem não é negro, que tipo de preconceito sofre?

P1: Judeus.

P3: Gordos

P7: Loira burra

P1: O negro é tão bom quanto qualquer outro, não precisa de vagas!

P: Mesmo tendo as vagas, as vagas estão sobrando.

P18: Falta oportunidades

P: Quantos alunos desta escola vão chegar à universidade?

Todos: Poucos

P1: Venho de uma família de professores e ninguém precisou de cota pra estudar e minha avó era analfabeta, mas uma pessoa muito inteligente que fez com que os filhos estudassem. Sabe o que parece que negro é uma raça inferior então vou dar uma cota pra ele. Sou de uma família de orgulho negro, não enxergamos essa cota como algo bom.

P12: Eu era a única professora negra da escola, eu nem tinha percebido, as crianças, todas da elite, filhos de médicos. Teve uma menininha que me chamou e disse que a minha cor era linda, ela nunca tinha visto uma negra antes... Mas um dia fui mandada embora por ser negra.

P1: Teve um vereador de São Paulo que mandava bolsas de estudos para os negros daqui da cidade, mas a pessoa que recebia e era negra repassava para os brancos. Quer dizer o próprio negro. Os meus alunos negros ficam perto de mim não ficam no fundo da sala, eles se identificam comigo, mostro pra eles que são tão bons como qualquer outra criança.

## **5º Entrevista com os professores**

Presentes: 6 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P4: Estamos todos juntinhos (se referindo ao círculo do grupo)

P18: Graças a Deus!

P: Vocês não têm essa união?

P18: Não

P: Vocês acham que isso ajudaria em algumas questões?

P4: Com certeza. Não dizem que a união faz a força?

P: Os problemas que estão sendo trazidos ao grupo, não é específico de formação ...

P4: São problemas de formação, de educação familiar.

P4: Na escola particular não tem pais que avançam pra dentro da escola ...

P4: Não pode levar salgadinhos

P18: Tenho 3 alunos que falam junto comigo, falei que eles são mal-educados. Um disse que iria falar com a mãe e falei que era pra ela vir falar comigo, porque vocês são mal-educados, to falando e vocês falam juntos. Depois reclamam que eu grito. A mãe veio falar comigo e falei mesmo pra ela que um dia ele bateria nela se continuasse desse jeito, que é sem educação e que quem tem que educar é ela. Se a mãe não consegue dominar ... eu que não vou né. Eu falo mesmo!

P: Quando você grita com ele, ele obedece?

P18: Ô se obedece, nos gritos ele obedece.

P4: To estourada, ontem fui ao médico, estamos só em abril. Não agüento mais.

P18: Ontem ela quase morreu vocês estão sabendo?

P4: Vou fazer exames e mediante isso o médico vai me dar licença, me contou uma história, e disse que educação vem de berço ...

P2: O que houve?

P4: Fiquei de joelhos na frente do meu aluno pedindo pelo amor de Deus pra ele parar.

P18: Ela perdeu o controle, estava inteirinha roxa. Falei: querida você tem uma filha pra criar, para com isso!

P18: Agora ele ta na minha sala, ele tem medo de mim, está na primeira carteira, está trabalhando, não vai no banheiro toda hora. Ele tava comendo salgadinho tirei dele e falei que iria jogar na lixo, mas fiquei com dó no final dei pra ele. Avisei: hoje to te dando, amanhã jogo no lixo.

P4: O que vou construir com esse aluno se ele é involuntário gente.

P11: Ele tem deficiência mental, parece que o pai foi assassinado por engano, a história é bem complicada desse menino.

P18: Conversei com ele, e ele disse que não tinha pai, que o pai era o avô, o avô morreu, entendi isso, apesar de que ele é meio atrapalhado. Disse que a mãe fuma um negócio de enrolar, não sei se é cigarro ou maconha, mas vou descobrir.

P: Vocês conhecem todos os alunos, a partir desses conhecimentos e questionamentos, que ações vocês poderiam ter com esse tipo de situações, já que os alunos que dão problemas são de todos os professores ou da escola como um todo? Ela (P1) consegue algo com ele, mesmo gritando ...

P11: Ela consegue porque quando mudam ele de sala e de professor, muda o ambiente.

P18: Quando decidi ficar com ele na minha sala, conversei com a minha sala antes e pedi pra eles me ajudarem, expliquei o que houve e ajudaríamos a outra professora ficando com ele na nossa sala. A sala está ajudando, porque já são maiores. Falei: já pensou se a professora morre, vocês também são alunos, fazem parte da família da escola. Vamos ajudar a professora e ele, porque ele é um coitado, ele não tem isso na casa dele, onde vai encontrar ajuda?

P11: A gente não sabe se ele toma regularmente o medicamento. Esse ano numa escola particular tenho um caso bem pior ...

P18: Mas lá você tem todos os aparatos!

P11: Geralmente quando o filho tem problema a mãe ou o pai também tem. O menino não sabe ler e isso numa escola particular é um caos né. A minha agonia é tão grande que procurei uma psicóloga pra me orientar, consegui a mãe levasse num neuro pra dar o diagnóstico. Se eu não fosse atrás, procurasse ajuda... ele detona.

P: Talvez essa proposta da P11 seja interessante, vocês se juntarem e estudarem os casos, pois cada classe funciona de um jeito e juntas conseguirem algumas soluções desejáveis.

P4: O que me deixou chateada foi ela (coordenadora) me mandar fazer um projeto de inclusão desse aluno. Faz 3 anos que ele está nesta escola, por que não foi proposto esse projeto desde o primeiro ano? Sabendo que o aluno não é meu, nem seu, é da escola. Vou procurar no Google? Acho isso incabível.

P11: Na verdade ele era da prefeitura e ninguém quis assumir ...

P4: Assumir o abacaxi!

P4: O que me magoou também, foi ela dizer: viu quantos professores quiseram te ajudar?? Não entendi essa colocação. A única que levantou a bandeirinha antes de se chegar numa reunião extraordinário foi a P1. Parece que fui eu que pedi pra ficar com ela, depois com outra, etc. Não foi nada disso, eu pedi outra atitude. Não quero que tire o menino, ele é meu aluno, é minha responsabilidade. Quero ajuda, porque tenho uma classe, uma menina se tocar nela ela explode, outra que recebi do Jardim América que desce o braço dentro da sala de aula.

P: Como vão chegar até o fim do ano?

P8: Quando você pede ajuda, a direção resolve seu problema e passa pra outra.

P2: Eu também com alguns na minha sala não consigo dar aula, mais grito do que dou aula.

P: Então sempre é repassado o problema e ele nunca é resolvido?

P4: Concordo!

P8: Tem casos que a escola não tem nada a fazer por esses alunos.

P18: Tinha uma professora que falava que nossos alunos eram anjos comparado ao histórico da família.

P4: É uma questão de sobrevivência.

P2: Sabe como eu trabalho? Depois do primeiro ano que eu ia reclamar... Não levo mais problemas pra direção, posso me matar, só levo em casos extremos. Fico assim, daqui a pouco chega julho, o fim do ano e ano que vem pego uma classe melhor.

P: E você sempre consegue uma classe melhor?

P18: Ta cada vez pior!

P2: Um ano é bom outro ruim, assim vai.

P18: Vai ter uma mesa redonda lá na Unip com psicólogo, com o Dr. Silvio. Eu vou porque quero detonar, quero mostrar como está a escola aqui.

P4: Ele tem uma visão de lá da cadeirinha, do gabinete...

P18: Na outra escola um aluno, catatauzinho foi com um revolver pra matar o coleguinha de sala. Desse jeito, pode matar o professor o diretor os amigos, aqui ó um quarteirão. Vocês não tem noção do que acontece em Araraquara.

P4: Droga na porta da escola é direto.

Obs: Contam sobre as atrocidades que ficam sabendo ou vivenciaram em outras situações e escolas ...

P18: Não existe mais punição!

P4: As crianças têm direitos, mas também deveres. É um problema de interpretação. É como o construtivismo... Não corrige mais nada, não era essa a proposta do Construtivismo. O Estatuto só direito... Tem o capítulo do dever. A direção quando me viu, disse que fariam com esse aluno e que ele voltaria pra sala de aula.

P: Se ninguém pode fazer nada, o que vocês vão continuar fazendo?

P4: Vou sair, vou prestar outro concurso. Eu vou deixar a escola, cheguei no fundo do poço. Foi a gota d'água.

P: Você acha que não resta mais nada que você possa fazer?

P4: Não tem!

P1: Com esse aluno não tem outra solução.

P4: Cada um engole o problema. Não tenho mais tesão...

P: Você vai prestar concurso pra que?

P4: Pra qualquer coisa. Gente fiquei chocada com o que vi na internet, uma copeira ganhando 2500,00 em São Paulo no Hotel lá.

P2: Em Campinas a prefeitura paga 2500,00 pra professor. Pra berçarista em Paulínia é quase 3000,00.

P4: Não suporto mais a Educação, não suporto.

P18: Presta concurso pra diretor!

P4: Deus me livre!

P2: ahahahahahahaha

P4: Não quero mais a Educação! Dou aula porque eu preciso, não dou aula nem de robe e nem por hobby. Meu marido me mandou eu ir ao médico e tirar licença.

P: Qual a profissão do seu marido?

P4: Ele é engenheiro civil.

P: Na casa de vocês qual a imagem que os familiares tem?

P4: Meu filho fica assim: eu to aqui mamãe!

P18: Minha casa é meu paraíso

P4: Eu conto tudo o que acontece aqui na escola e meu marido ouve.

P2: Eu contava, mas um dia meu marido disse pra eu mudar de profissão ou parar de reclamar.

P: Quantos filhos vocês tem?

P2: Duas.

P4: Um casal.

P8: Duas filhas

P9: Uma filha.

P10: Um casal

P: Qual a idade de vocês?

Todos: 53, 48, 45, 37, 31 ...

P2: Minha filha quando pede ajuda nas tarefas fala: ai mãe é rapidinho, porque ela sabe que to sempre cansada.

## 6º Entrevista com os professores

Presentes: 8 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P1: A Lara?

P1: Eu imaginava uma Lara desse tamanho (pequena). É uma lareira! Kkkkkkkkkk

P1: Fiquei horrorizada!

P2: Se o Satã tem uma namorada ... é ela!

Todos: Gargalham

P19: Essa (aluna) da Eva é pra acabar com qualquer um. Até a Ângela (diretora) ela enfrentou ...

P: Onde estão o restante dos professores?

Todos: Fazendo protocolo, portfólio ...

Obs: Falam das cardenetas ...

P1: Comprei a minha na Tende Ler, comprei adesivos, ficou tão linda!

P2: Meu caderno ficou lindo!

P: Pra que servem esses cadernos?

P1: Cadernetas, são pra marcar as faltas, presença.

P: E todos encapam?

P1: Não, mas fica tão bonito. Os alunos gostam! Procurei o adesivo da menininha pretinha até que achei. Cada uma mais linda que a outra.

P: Quais são?

P2: Tem ruiva, loira, morena, japonesa e negra.

P1: E agora tem a negrinha agora! (Essa prof. é negra)

P: E a sua caderneta P4 qual tema será?

P4: Como sou boa aluna, como sou bucólica, vai ser de ursinhos. a gente tenta compensar aquela parte!

P: Qual parte vocês tentam compensar?

P4: Sou espalhafatosa. Gostaria de ser ... (faz gesto de boca fechada).

P4: Fica meigo, carinhoso.

P3: Eu não sou nada meiga.

P2: Sou super desastrada.

P: Qual seu tema P2?

P2: As princesas!

Todos: Gargalham

P4: A P5 é autêntica, ela não tem capa.

P2: Adoro encapar, fico louca se não fizer isso.

P5: Eu perdi a infantilidade

Todos: Gargalham

P4: Ela é autêntica ela mostra o que é, a capa da caderneta!

P2: O caderno também encapei, da Puca.

P4: O meu é de EVA verde, de esperança

P: A P5 não tem mais o que compensar.

P5: Já compensei tudo.

P1: Semana passada era a P4 que estava descompensada

P: Queria largar tudo.

P2: Tenho prazer em escrever em coisas bonitas.

P1: É como comprar material escolar para nossos filhos ...

P: Qual a sensação que vocês sentem?

P1: Eu passava sábado e domingo encapando e colocando etiquetas nos materiais dos meus filhos. E eles em cima todos contentes.

P2: Eu adoro!

P6: Lembra do estojo de madeira, eu tinha 15 anos quando ganhei de presente e um anel de água marinha. Olha quantos anos se passaram.

P4: Só 50!

Todos: Gargalham

P2: Hoje as crianças perguntam: O que é isso professora. É um tijolo? (estojo de madeira)

P1: As crianças de hoje quando você fala poço elas não sabem o que é, fiquei admirada com minha classe, eles não tinham idéia do que era.

P4: Só sabem: vem pra cá tchutchuca linda!

P1: Não destrói tudo vai!

Todos: Gargalham

P7: Vocês já viram o jornalzinho de hoje?

Obs: Falam do baile Funk e das adolescentes que frequentam ... P1: É só mulecada, da medo de ver! As meninas quase sem roupa. Que loucura né. Louca é a mãe que deixa ir.

P2: Eu falo tanto na cabeça da Julia (filha). Tomara que essas sejam estereis.

Todos: Nossa que pecado! Que horror!

P7: Falei isso pra minha filha essa semana: que bom que Deus não te deu a graça de ser mãe (demonstra conflitos familiares, fica cochichando com outra professora, mas não expõe para o grupo).

P: As mães já passaram por aqui também. Como vocês dizem aqui, os filhos que dão trabalho na classe, as mães já foram alunas aqui.

P2: Uma aluna da terceira série no ano passado falava pra mim de quando ela iria casar e ter filhos. Só pensam nisso: em casar, namorar e ter filhos.

P: Quais as recordações da infância que vocês têm?

P1: Cheiro traz bastante recordação, eu quando passo em algum lugar, como não tenho mais nem pai e nem mãe, me faz lembrar deles. Tão engraçado isso né, aromas né! As lembranças dão uma saudade né. Foi bom enquanto estavam aqui.

P1: Antigamente o diretor só olhava pra gente na hora de estiar a bandeira ... vai fazer isso hoje! Eu falo uma palavra com o Marco Aurélio (aluno) ele fala 10 comigo, eu falo 10 ele fala 20.

P4: Se prepara que a Laura vem ai!

P: Quando vocês foram pra faculdade como imaginavam a sala de aula. Falamos do cuidado com a caderneta, sobre o prazer de cuidar do material escolar... Como foi essa escolha?

P4: Minha tia e minha mãe eram professoras...

P: Me lembro que você comentou que tinha ido fazer enfermagem.

P4: No último ano eu não agüentava mais ver tanto sofrimento e tanta dor, eu entrava muito na família, fazia atendimentos nas casas. O 4º ano foi o mais difícil, minha mãe quando eu vinha pra casa falava que eu estava sumindo (de magra), pesava 53 kg, não agüentava mais.

P: Como você enxerga isso?

P5: Eu sou uma pessoa que vou até o fim

Obs: Outros professores são da mesma opinião que a P5.

P4: Minha mãe ficava de joelhos pedindo pra eu não largar o curso, falava pra eu não fazer aquilo. Falei que não iria me matar.

P1: Você tem que ter prazer, naquilo que esta estudando ou fazendo.

P4: Meu pai sonhava que eu fosse juíza, promotora. Ele só fez ate a 4º serie do grupo, ele tinha que ajudar meu avo que tinha um bazar, então o que ele aprendeu foi lendo jornal que meu avo embrulhava as coisas. Ele chegou a ser administrador, ao cargo de gerente, era o sonho dele era fazer Direito. Meu marido fez o gosto do pai e da mãe...

P7: Nenhum filho da minha mãe seguiu o que ela queria, vocês imaginam eu madre?

Todos: Gargalham, fazem brincadeiras, comentários: a loira do convento!

P7: Estudei quase 3 anos em colégio de freira, também não aceitei isso. Falei pra minha mãe que ela poderia ir para o convento realizar o sonho dela.

P8: Quando eu era criança morava na roça, ninguém sabia ler e escrever só eu. Eu escrevia cartas pra todo mundo depois que me alfabetizei. Todos falavam que eu tinha jeito de professora e isso pra mim era um orgulho né. Me partia o coração quando minha mãe pedia pra eu ler o nome dos ônibus pra ela, de ver que ela não sabia ler. Um dia falei pra ela comprar um caderno que iria ensiná-la. O desejo eu acho q desenvolvi na infância. Eu amo o que eu faço, às vezes a gente fica desesperada sem saber o que fazer, mas eu amo o que faço.

P9: Eu gosto de ensinar desde criança, minha mãe pedia pra eu ensinar os filhos das amigas dela, às vezes eles estavam em séries mais avançadas ou menos. Trabalhando depois na empresa, tinha funcionários que não entendiam a parte que relacionava com a informática, às vezes as pessoas passavam muito apertadas por não perguntar, não tinha o que fazer. Me chamavam pra ajudar, eu mostrava o processo, a base de dados pra onde ela teria que ir ... Daí comecei a levar bronca do meu chefe porque eu era paga pra resolver o problema e não pra ensinar quem não sabia. Daí uma pessoa me chamou pra dar aula no SENAC, na área técnica pra adultos, eu me apaixonei. Daí me chamaram pra dar aulas de informática pra crianças ai delirei! Pensei: Bom é isso que eu quero. Briguei com a família inteira e mais além. Voltei pra faculdade porque eu queria fazer Pedagogia, calhou de ter concurso público na época, prestei e fui dar aula. Eu dava aulas particulares também... Foi meio que por acidente que cheguei na educação.

P: Vocês acha que foi por acidente?

Todos: risos

P1: Imagina

P2: Eu acho que a minha historia e a mais tosca daqui...

Todos: risos

P1: Conta P2

P2: Foi assim ... Estudei em escola particular a vida inteira, com 16 anos conheci meu digníssimo esposo, engravidei, minha mãe quase infartou e me matou. Tive a minha filha com 19 anos. Eu tava dormindo e minha mãe me batida, xingava, dizia que tinha investido tanto pra eu ter feito aquilo. Ela não se conformava e quase teve um treco. Daí ela contou para o meu pai que ficou daquele jeito. Foi horrível, me fez sair da escola e fui pro EEBA à noite. No meio do ano quando ela já era pequenininha, falei que precisava fazer alguma coisa da minha vida. Fiz técnico em nutrição no Industrial. Fui prestar vestibular, mas pensei: do que eu gosto? A única coisa que

pensei foi: era querer ficar pra sempre dentro da escola. Adoro escola! Gosto do cheiro, aquele cheiro de recreio. Pensei: vou ser professora! Esperava a Julia dormir, porque sempre fui mãe né, minha mãe não me ajudou em nada. Estudava até 3 – 4 horas, prestei passei e to aqui. Depois que me formei passei em 4 concursos, nem acreditei. Acho que é por isso que fico tanto em cima da Julia.

P1: A gente não quer que os filhos passem por aquilo que passamos.

P1: Você e eu quase matamos nossos pais. Meu pai chorava na mesa, eu tinha vontade de sumir.

P: Você também casou grávida P1?

P1: Eu tinha uns 18-19 anos na época, casei! Sou de uma família que tem que casar e ser tudo certinho.

P2: Eu também.

P1: Meu pai não conversava comigo, não falava. Já pensou sentar todo mundo numa mesa e seu pai não falar com você. Ele chorava o tempo todo.

P2: A pessoa que mais me surpreendeu foi meu pai, nos somos evangélicos. Um dia ele falou: se antes você nadava com a água no joelho, agora vai ter que nadar com ela no pescoço, mas não pode parar de nadar. Eu nunca me esqueci disso. Foi isso mais que me incentivou pra correr atrás.

P1: Meu vestido de noiva foi minha mãe quem fez, a hora que eu estava me arrumando, ela estava ali do meu lado. Casei, mas perdi o nenê, acabei perdendo a criança, mas foi duro. Meu pai até sabia que não era a pessoa certa pra mim. Me separei e um dia sai com meu ex marido, não é que engravidou de novo! Separada do meu marido. Meu Deus eu morava na casa do meu pai. Meu filho tinha 6 anos e vou e engravidou de novo. Meu pai era muito bravo, me perguntou o que eu iria fazer. Falei que iria dar a criança, eu não tinha saída. E você sabe que hoje essa criança, esse menino, fez 15 anos, e um menino maravilhoso, ele joga basquete, é o primeiro da sala de aula, meu pai criou esse menino e me devolveu com 3 anos de idade, meu pai ficou doente na época e sarou por causa dele. Ele criou meu filho, uma criança que veio num momento difícil da minha vida. Salvei meu pai, mas meu casamento não.

P: Quantos filhos você tem?

P1: 4, 3 meninos e uma menina. São meus companheiros. Moro aqui na escola, eu estaria sozinha, porque não tenho nem pai e nem mãe mais. Irmão quando casa, cada um tem sua família. Tenho duas cunhadas, que não estão nem aí pra gente né. Hoje sou muito feliz, mas muito feliz. Na minha família todo mundo é professor, todo mundo. Era tão gostoso de ver minhas tias preparando aula, ficava sempre em cima delas. Acabamos pegando gosto pela educação. Foi isso. A geração agora tá fazendo magistério e pedagogia.

P: E você P5 como chegou aqui?

P5: Minha primeira opção era Veterinária, sou apaixonada por animal, mas depois de ter animal, ter que levar no veterinário e ver aquelas coisas ... Acho que não esta em mim matar ninguém. Fui pra segunda opção e não me arrependo nenhum pouco. Sou apaixonada.

P1: E olha que a gente leva tanto tranco de aluno...

P5: Fiquei picando, picando por causa da emprego do meu marido, acaba prejudicando né. Abandonei várias prefeituras de vários lugares que trabalhei. Eu valorizo muito, financeiramente...

P2: Nem dá pra contar.

P1: A gente é doida...

P5: Mas a gratificação, você ali depositando informações, respeito, organizando os conteúdos, vendo a criança crescer.

P1: A confiança que eles tem na gente né, carinho, você vem ...

## **7º Entrevista com os professores**

Presentes: 7 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

Entram falando de receita de bolo na internet e abono.

P1: Ontem fui embora tão magoada com você P3.

P3: Magoada?

P1: Muito magoada!

Obs: não esclarecem a situação.

P3: Quando você fala a verdade você não magoa ninguém!

P1: To sensível. Ai P3 to com tanta saudade da minha mãe.

P3: Eu também estou.

P: Mas porque você está magoada P1?

P1: Porque ela disse que eu nunca vou à sala dela.

P3: risos

P: Ela nunca foi a sua sala P3?

P3: Foi sim! Conheço a P1 há anos, ela sabe que tenho um enorme carinho por ela, pelos filhos dela, então eu posso falar o que eu quiser!

P1: To numa crise danada! Risos

P3: O que o meu coração sente eu falo.

P1: P2 chegou, maravilhosa!

Professores: gargalham.

P1: A medrosa!

P: P2 elas começaram a falar sobre o abono, daí a P1 disse que estava chateada porque a P3 falou que ela nunca havia entrado na sala de aula dela.

Professores: Gargalham.

P5: Quem fala esquece, quem ouve não!

P1: Foi só um desabafo! Sabe a propaganda da Perdigão? Posso abrir meu coração?

Professores: Gargalham.

P3: Pode abrir sempre quando quiser.

P2: Ao contrário de algumas pessoas que ligam aqui e pedem: pelo amor de Deus preciso me rastejar até aí, qualquer uma vai no meu lugar.

P1: Não é a P2 porque ela é uma menina calma.

P: Foi você quem ligou P2?

P2: Liguei terça-feira desesperadamente pra alguém ir no meu lugar (dar aula), aí a moça disse que não havia ninguém. Daí eu falei pelo amor de Deus façam o que vocês quiserem, mas tem que ir alguém. Deram um jeito.

P2: Eu fiquei magoada porque a P1 não podia estar cansada (risos).

P1: P2 eu não estava aqui, eu tinha saído aquele dia.

P1: Olha o assunto que estamos puxando?

P3: Eu não sei o que esse assunto tem a ver aqui.

P20: Eu fiquei sabendo que virá uma verba para que o Fernando continue o trabalho para nos atender.

Professores: Nossa! Que beleza.

P5: Eu to fazendo um curso. De Inteligências Múltiplas.

P: Com a Wania?

P5: Sim.

P1: Acho que todos deveríamos fazer.

P5: Eu tenho capacitação exclusiva.

P1: Os que eu gostaria de fazer eu não pude, tem uns aí que aparece e você não quer fazer e é obrigado a fazer.

P17: É verdade.

P1: É uma pressão muito grande pra você ter que fazer o Letra e Vida. Eu não fui até o final eu parei.

P20: Fernando, eu tenho um aluno, ele tem uma fala mansa, ele senta na primeira carteira, briga com todo mundo, joga bolinha de papel e joga lá no outro lado e fala: não fui eu! Não fui eu! Não fui eu! Mas ele me dá tanto trabalho, mas quando vem falar comigo ele se joga (fazendo charme). Mas os pais dele são presentes, não sei se trabalham muito e não dão tanta atenção do jeito que o menino queria. Eu queria saber como lidar nesse caso.

P: Como podemos entender e levantar algumas hipóteses?

Obs: Terminou o tempo.

## **8º Entrevista com os professores**

Presentes: 7 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

Obs.: entram falando de comer doces, chocolates...

P18: Quem disse que tomar café a tarde tira o sono? Mas eu não tomo, sei que é coisa da minha cabeça...

P18: O que é isso?

P: São as regras que a P20 construiu com a sala dela.

P18: Ah tá!

P: Como foram construídas?

P20: Eles foram falando, eu escrevendo na lousa e essa aluna escrevendo na folha.

P: Falta de educação está nas regras. Quando se lê falta de educação nas regras o que vocês percebem?

P18: Aonde ela colocou?

P: Na regra 8. É uma frase afirmativa essa.

P20: Eu não entendi Fernando.

P18: Falta de educação?

P17: É como se falta de educação fosse uma regra.

P: Isso.

P18: E não é!

P: Ter educação não seria melhor? Senão fica contraditório.

P18: Ser educado.

P20: Ah entendi.

P18: Falta não!

P: Essa regra acaba com todas as outras. Se ficasse dessa forma o que iria acontecer? É para as crianças aprenderem ter educação ou falta de educação? Será que foi por isso que a P20 se queixava que as regras não funcionava na sala dela?

Professores: sim!

P: Vamos ver as outras regras: sem interromper a professora, ficar dentro da sala e sentado, sem jogar objetos no colega, ficar na fila em ordem, fazer a tarefa, ir ao banheiro só quando necessário, respeitar o colega falando, colocar o lixo no lixo, erguer a mão para falar. A P20 estabeleceu punições quando as regras forem quebradas. Se vocês estão focando a construção de regras, dando autonomia para os alunos escolherem as necessárias para conviverem bem em sala de aula, estabelece-se punições ao invés de consequências?

P: Punição serve pra que?

P18: Quando infringimos a lei.

P: P20 foi você quem estabeleceu essas punições?

P20: Não, foram eles.

P: Se foram feitos combinados, muda o caráter se houver punição ou consequências?

Professores: Muda, punição é quando se quebra uma norma imposta.

P20: O que devo fazer então?

Professores: Colocar consequências.

P20: Combinamos antes para haver consequências.

P2: A boca fala uma coisa...

P1: A mente pensa outra coisa...

Professores: risos, tudo que é proibido é mais gostoso.

P2: O que me dá medo é de perder o emprego e ficar sem dinheiro.

P: E mesmo com medo você infringe a lei?

P18: Mesmo com medo ela infringe.

P2: To me ferrando até com o estágio probatório.

P18: Você não vai perder o emprego. Pelo amor de Deus!

P2: To com a faca no pescoço.

P18: Vai atrás de um advogado, se você for exonerada o erro não é seu. Só não pare de vir dar aula.

P1: O erro não é seu, só não pare de vir dar aula.

P: Ao invés de permitir que o medo te paralise seja melhor você pensar naquilo que você deve fazer e tomar as devidas providências.

P1: A APOESP tem advogados.

P18: Tem sim! Liga lá e marca um horário.

P1: E é de graça.

P2: De graça entre aspas né.

P1: É descontado do nosso holerite.

P: Você está se sentindo desprotegida, ficar sem saber o que fazer ou ficar esperando não vai resolver a sua situação. Quais as opções disponíveis pra você?

P18: É um direito seu, se a papelada está com a data errada não é culpa sua.

P2: Se acontecer alguma coisa, posso entrar com mandato de segurança.

Obs.: essa professora tenta resolver um problema com outro problema (falta de dinheiro)

P: Vamos voltar aqui para as regras que a P20 trouxe para o grupo analisar?

P2: O que é isso aí? Os combinados da classe?

P: Ela fez e trouxe para analisarmos.

Consequências para as regras: 1 - olhando para a parede.

P: Qual parede?

P20: Olhando para a parede em pé lá atrás, eles já sabem.

P: Tem que estar claro e escrito para que todos possam ler. Consequência 2: ficar sem intervalo, recolher o chicletes da bolsa. Quem vai recolher?

P20: Eu.

P: E você pode?

P20: Não.

Professores: risos

P20: Eu não posso mexer na bolsa deles.

P: Mas não está escrito que será você quem vai pegar da bolsa.

P20: Mas eu não posso colocar no papel o que eu não posso fazer.

P2: Recolher gentilmente os chicletes da bolsa.

P1: Entregar a professora todos os chicletes.

P: Você deve tomar cuidado pra não arrumar outro problema ao invés de resolver o que você desejava.

P20: Certo.

P: São essas pequenas coisas, essas contradições que atrapalham o funcionamento das regras em sala.

P20: Mas eu não posso nem apalpar?

Professores: Olha, nós não faríamos isso.

P20: Eu gostaria que eles fossem mudos e só prestassem a atenção.

P: Qual é o seu objetivo?

Professores: conseguir que os alunos não mascuem chicletes na aula.

P: Então seu objetivo não é retirar os chicletes, os chicletes atrapalham, eles podem ficar com os chicletes dentro na mochila sem mascar.

P18: Ótimo!

P: É isso que seus alunos têm que aprender.

P18: Você pode mandar jogar no lixo.

P2: Se eu fosse você comprava uma caixa de chicletes e mandava ele mascar todos.

P20: Mas daí vai me arrumar outro problema.

P: Como vocês vão ensinar então?

P1: Os chicletes incomodam na sala de aula. Na minha sala são proibidos, eles não usam. Se eu pego faço jogar quantas vezes for necessário.

P20: Perdemos tempo fazendo com que eles joguem os chicletes no lixo. Eu sei que eles querem atenção pelo curso que estamos fazendo, mas gente, e eu também não preciso do tempo?

P1: Tem um monte de crianças pra dar aula né.

P: A consequência tem que resolver o problema então? Por que algumas de vocês conseguem resolver os problemas de sala de aula e outras não? É necessário rever as consequências. Há muita confusão dentro da sala de aula, os chicletes não só estragam os dentes como alguém no grupo disse, mas atrapalha o bom funcionamento da aula e vocês tentam incessantemente se livrar de todos os estímulos para os alunos não dispersarem, mas acabam criando mais confusão.

P20: Tenho um pote lotado de bolinhas, se eles deixam as bolinhas caírem no chão vai para o pote.

P: Isso é uma norma que você colocou. O que acontece com as normas?

P1: Eu abro a janela e jogo lá fora.

P20: As bolinhas diminuiriam bastante porque sabem que elas são confiscadas.

P1: Mas não devia ser proibido bolinhas na escola?

P: A P1 proibi as bolinhas, mas a escola permiti, pois no pátio eles podem brincar com elas.

P20: Eu combinei com eles que só no final do ano vou sortear as bolinhas recolhidas e que estão no pote.

Obs.: Os professores querem regras para dar autonomia para os alunos aprenderem, mas pervertem as regras em normas, com isso não conseguem manter a ordem na sala e os alunos não conseguem aprender a se comportar de uma maneira mais adequada, pois boicotam o que é imposto pelos professores.

P: Escrever 100x não é uma consequência muito dura?

P7: Dói o dedo.

P5: Gasta papel.

P: Está aqui nas consequências copiar um texto, comer sem intervalo e sem o sorteio de bolinhas. O que você deverá avaliar é a capacidade dos alunos em cumprir as regras e as consequências. Os alunos agem em função das contradições implícitas, anulando a autoridade de vocês professores.

P2: Um mês de sem intervalo eu acho muito!

P1: Imagina.

P20: Eles escolheram essa consequência, mas realmente eles não estão cumprindo. Porque se eles ficarem sem intervalo vão ficar atormentando, e eu não posso levar tanto problemas pra direção. Eu preciso resolver os problemas.

P1: Fico com a impressão de passar a autoridade pra outro, então procuro resolver dentro da sala de aula, sem transferir pra outro.

P2: Desde o primeiro ano que dei aula aprendi nunca a mandar aluno pra diretoria. Eles se incomodam e os colegas dizem que é nossa incompetência.

P: Os alunos são de vocês, seria fácil mandar para a diretoria, mas o difícil como colocado aqui hoje é resolver os problemas em sala de aula, entre alunos e professores.

P1: Ainda quando voltam da diretoria, voltam dando risada, tirando sarro da cara da gente.

P: É preciso ter a mesma autoridade de mandar para a diretoria em sala de aula.

P1: No primeiro dia de aula eu tenho combinado com os pais, as crianças vão ao banheiro e tomar água quando chegam na escola e na hora do intervalo. Se o filho tiver algum problema as mães assinam um termo que ele precisa ir ao banheiro toda hora.

P: Vocês querem que os alunos aprendam sem a punição de vocês, que aprendam pelos próprios atos deles, mas é preciso dar autonomia a eles através das consequências, que quando construídas pelos alunos perdem o caráter de punição.

P20: Eles ficam se policiando agora.

P: Eles querem consequências para os outros. O importante é conseguir que eles cumpram os combinados feitos por todos.

### **9º Encontro com os professores**

Presentes: 5 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P: Qual a idade de vocês?

P3: 52

P17:31

P2:31

P11: 51

P7: 55

P: E o restante dos professores?

Todos : Estão por aí...

P2: Quando minha mãe ficou grávida da minha irmã, falaram que era louca porque nós não seríamos amigas nunca ( diferença de idade). Depois de uma certa idade é normal...

Jan: Minha mãe teve minha irmã com 32, hoje ela tem 18 a. e eu 31anos. Como minha mãe trabalhava fiquei boa parte do tempo com ela eu que ajudei a criar.

P2: Sua mãe foi mãe nova também né.

P17: Foi com 19a

P3: Nossa novinha Hein!

P17: Tem coisas que ela conta mais pra mim do que pra minha mãe.

P3: Minha filha tem 18 e conta tudo pra mim e eu pra ela. Eu gosto de contar.

P17: Eu conto tudo pra minha mãe também.

P2: Minha filha chega e fala : mãe preciso conversar com você !

P17: quando ela beijou o primeiro menino ela veio me contar e queria saber se podia contar pra nossa mãe.

Todos: Risos

P17: na formatura dela estava se agarrando com um menino e quando fui chamar ela disse: fala pra mãe que to no banheiro que eu já vou. Até hoje minha mãe não sabe onde ela tava. Só me mandou procurar ela. Eu encubro! A gente é bem parceira!

P2: Vou ficar com a síndrome do ninho vazio quando minhas filhas se mudarem de casa.

P17: Minha mãe falava isso, mas depois... (acostumou ).

P: Você P2 que não vai dar conta do ninho vazio e vai atrás das suas filhas... e o que você vai deixar vazio? Você vai largar tudo?

P2: Aí quero que ele (marido) se dane ! Não faz mal pode arrumar outra...

P3: Ah Vavá (reprovando a atitude)

P11: Ai ele arruma outra larga você daí eu quero ver.

P3: Eu cuidei da minha mãe até{e os 80 anos sempre morou comigo e falei pra minha filha que também me ajudava a cuidar dela, ela morreu em 2007 aos 81<sup>a</sup>, então eu falava pra ela? voce viu a mãe cuidando da vo e somos em 3 irmas, sei que marido você gosta, e uma pessoa especial , so que primeiro são os pais. Minha mãe sempre dizia que o primeiro marido e o serviço.

P2: Eu concordo plenamente com sua mãe...

P3: Minha mãe dizia que nos nunca iriamos precisar do dinheiro deles (maridos), vocês tem o seu dinheiro para se sustentar. Minha Irma e aposentada e é professora também.

P: Sua mãe gostava dessa profissão?

P3: Ela sempre gostou que fossemos professoras, meu pai também, ele faleceu há 20<sup>a</sup> . Mas fizemos tudo por eles.

P2: Porque o amor que eles tem por você não e igual.

P3: E diferente, mas minha filha cuidou dela. Ela tem aquele cuidado. E eu sempre digo escolher entre pai, mãe e marido, tem gente que escolhe o marido, mas nunca despreze seu pai e mãe, porque nos nunca desprezamos nossos pais, nunca nunca ...Por pior que a minha mãe era, apanhamos...Eu deito a cabeça no travesseiro e durmo tranqüila. Pai e mãe é um só!

P2: Depois que vão não da pra se arrepender.

P: Por mais brava que ela fosse, me parece que foi uma boa referencia.

P3: Ela não tinha estudo, fez o Mobral porque minha Irma era professora. Meu pai também fez, trabalhava na Fepasa, bem graças a Deus, era mecânico de peças. Ela era do lar, mas queria que todos estudassem. O marido nosso não e nosso sangue, nossos filhos sim! Tem mulher que não larga o marido porque não tem como se sustentar...

P17: Nossaaaaaaa

P17: Como se fosse alguma vergonha ter que limpar banheiro...

P2: Hoje antes de vir pra cá já quebrei o maior pau com meu marido, tenho vontade de falar que na minha vida tem um monte de prioridade e por ultimo ta você. Ele fala que a minha vida e a escola. Daí eu vou deixando, cada vez eu faço pior.

P: Você tem vontade de melhorar a relação?

P2: Com ele? Tenho vontade de separar, mas não chegamos a um consenso. Ele afrouxa e não quer...

P3: Ele não quer se separar não.

P3: Meu marido é uma pessoa maravilhosa, somos casados há 20 a, amo, adoro!

P2: Sabe Fernando acredito muito em Deus, se ele se transformar da água para o vinho quem sabe...

P3: Você também tem que ajudá-lo.

P: Mesmo acreditando em Deus...

P2: Tenho que fazer a minha parte né!

P: Você diz que deixa claro pra ele que ele é a última opção...

P2: Ele diz que gosto de ser mãe, professora, mas mulher...Eu acho que ele também não é meu companheiro. A cabeça dele , acho que ele não cresceu, tem uma mentalidade de 15a. Ele acha que ta certo, que ele tem que ser assim...

P: Mas ele também diz que você não muda. Você também não sabe se quer se separar...

P2: Ele foi meu primeiro namorado, eu morri por causa dele Fernando. No começo quando ele largou de mim 2 x eu fiquei de cama, minha mãe teve que ligar pra ele. Depois, pensei que sou muito mais eu do que ele, daquele dia em diante eu endureci demais.

P: Talvez você possa amolecer e resgatar ainda...

P17: Meu namorado... larguei dele, quando descobri que ele estava com outra... fiz que fiz até ele largar dela e voltar pra mim. Infernizei a vida dele até ele ficar comigo...

P2: Ele é mais meu filho que meu marido...

P17: Eu não admitia ele ficar bem, ele tinha que ficar mal como eu estava...

P2: Um dia a gente largou e ele foi pra casa da mãe dele. Falei pra minhas filhas nem chorarem, porque do jeito que ele é um vira-lata, daqui a pouco ele volta... dito e feito: voltou !

Todos; Gargalham

P2: Ele fica me ligando toda hora, mas só pra me irritar. Ele tem o dom de me deixar apavorada, se chego aqui na escola, ele fala alguma coisa pra me deixar nervosa a tarde inteira sabe. Eu deleto minha casa quando chego aqui, a não ser as meninas.

P: Você deleta mesmo?

P2: Consigo, a não se , que ele resolva colocar fogo no carro pra chamar minha atenção...mas do contrário eu consigo. Já até imaginei ele com outra já, mas não ligo.

P3: Ahhhh

P: Você tem vontade de ter outro marido?

P2: Não! Tenho vontade de viver eu e minhas filhas mesmo. Ele pega no pé, ele tem rastreador... me acha onde eu estiver...ele não liga no meu celular...ele liga na casa de quem estou e manda me chamar ! Como sabia que eu estava lá? É um chato! Isso me irrita!

P2: Me fala que não preciso dele pra nada, e é verdade.

P: Largar seus alunos você não quer como vimos no outro encontro, mas quer melhorar a relação com eles... será que você também não pode melhorar o relacionamento afetivo com seu marido.Ele se queixa que você é muito professora e mãe...

P2: Ele diz que sou legal com todo mundo menos com ele... Ele faz de tudo pra me alfinetar, cutucar...

P: E ele consegue. Veja quantos minutos estamos aqui com você falando dele.

P3: Mas ela não demonstra, ela está sempre brincando, sorrindo.

P: Vocês são uma família, e isso como a sala de aula também não pode melhorar? O que ele tem de bom?

P2: Risos.

P17: Por que ele tem que ter algo bom!

P2: Acho que ficamos juntos porque ele não tem pra onde ir!

P3: Eu discordo!

P17: Afffff

P2: Eu da minha casa eu não saio!

P: Nenhum dos 2 quer sair, não querem se separar. O que mantém vocês juntos?

P: Será que são as brigas?

P2: Ele disse que sou o melhor inimigo dele...

P3: Dormindo com o inimigo.

P17: Quando me separei, larguei tudo... só peguei os cachorros !

## **10º Encontro com os professores**

Presentes: 5 professores

P: pesquisador

P1 – P18: professores

P: Quando começamos eram mais de 20 professores, o que aconteceu com eles? Porque todos não teriam que estar aqui nesse horário?

P5: Posso falar o que aconteceu? As pessoas às vezes querem as respostas e aqui o trabalho não é ter respostas...

P2: Ah eu não acho! Acho o povo folgado, se dá pra dar uma escapadinha eles vão embora.

P18: Eu concordo!

P1: Dá um jeitinho de escapar né.

P5: É obrigação ficar, não é gente?

P1: É . Muitas chegam cedo, ficam preparando atividades na sala, ficam no computador e o trabalho seria aqui né.

P: Porque a proposta do grupo ser em horário de HTPC era porque todos deveriam estar juntos.

P5: Mas nós achamos bom porque ficamos só nós.

P: O grupo ficou menor e vocês puderam falar mais por isso gostaram?

Todos: Sim!

P: Mas como fica essa questão do comprometimento dos outros no cotidiano escolar?

P5: Não queira saber. Acho difícil você falar e falar e não encontrar a resposta, muitas vezes você quer essa resposta e não tem quem possa te dar a resposta.

P: Vejamos pelo caso da P4, ela foi a mais ansiosa em querer as respostas e alguém do grupo disse que ela queria as respostas prontas. No momento em que ela disse que pediria demissão por não suportar mais dar aula não me lembro de ter visto ela no grupo.

P5: Ela não vai pedir demissão, é cara de pau!

P1: Ela deu uma acalmada.

P: Em relação ao que a P5 disse, vocês se lembram da Lara...Lareira !

Todas: Gargalham.

P: A construção das respostas, por exemplo... foram vocês P5 e P1 que comentaram sobre a agressividade e a sexualidade, dizendo que as meninas só pensam em casar e ter filhos. Num outro momento é a sexualidade de vocês que comparecem aqui, quando relatam...

P2: Eu não sei o que é isso (sexualidade) Fernando! Como posso ter relatado isso? Kkkkkkkkkk

Todos: Gargalham.

P1: Comecei de traz pra frente, o contrário que deu certo.

P: O espaço do grupo floresceu essas questões, dentro de vocês quantas Laras não existem?

P1: Nossa Senhora!

P: Pra vocês foi positivo esse espaço aqui comigo, no entanto vocês pediram lá fora pra gente continuar juntos no segundo semestre. Que contribuição teve esse espaço para vocês?

P18: Nós tínhamos muita angústia e colocamos isso pra fora de uma maneira bem legal! Alivia.

P1: Alivia.

P2: De certa forma alivia. Você repensa o que falou, as angústias, o que acontece entre nós e os alunos. Aqui entre nós, nós ficamos mais próximas,

P1: Ficamos mais amigas, a relação mudou, a gente passa se cumprimenta,brinca, achei muito importante isso.

P5: Pra mim o fato de estar aqui, me sinto mais fortalecida, não tenho mais receio de enfrentar situações. Deixei uma aluna de reforço, porque é uma das nossas obrigações fazer milagres né. A mãe veio me questionar o porquê.

Todas: Agora as mães aparecem ( término de semestre)

P5: Consegui me colocar de uma maneira mais firme e segura ao explicar pra ela a necessidade do filho fazer o reforço.

## 9 Anexos