

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

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

Linha II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador



***Deixe-me falar!* Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena
pedagógica contemporânea**



DOUBLE SECRET (RENÉ MAGRITTE, 1972)

DANIELE LIMA DA SILVA

**Salvador
2015**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
LINHA II: EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO
EDUCADOR**

***Deixe-me falar!* Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena
pedagógica contemporânea**

DANIELE LIMA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

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

**Salvador
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB

Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Silva, Daniele Lima da

Deixe-me falar! sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea /
Daniele Lima da Silva. - Salvador, 2015.

135 f. il.

Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Contém referências, apêndices e anexos

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Professores de ensino fundamental - Stress ocupacional. 3. Professores de ensino fundamental - Saúde mental. 4. Educação - finalidades e objetivos. 5. Escolas municipais - Salvador (BA). I. Ornellas, Maria de Lourdes Soares, II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I.

CDD: 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

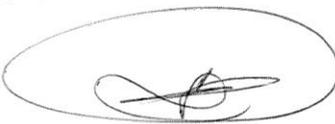
DEIXE-ME FALAR: SOFRIMENTO PSÍQUICO DO PROFESSOR-SUJEITO NA SENA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

DANIELE LIMA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 04 de dezembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
Universidade de São Paulo, USP
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowsky
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França

Dedico estas letras ao meu padrinho, João Sebastião Porto, suporte da função simbólica, Nome do Pai; que pela força e temperança, no território da falta, segue recordando-me que “tudo posso”, mesmo sabendo que há uma barra que me escande.

AGRADECIMENTOS

Enquanto isso, eu vou me entregando ao remanso do meu rio imaginário. Imagino suas margens. Uma gente feliz observando-o; redes lançadas, confiantes da riqueza que as águas ocultam (...) Afluentes chegando, misturando-se em mim, tornando-me outra, emprestando-me forças para que eu não me acabe antes de chegar ao mar.

Fábio de Melo (2008, p.84-5)

À **Profa. Pós-Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas**, minha orientadora, pela autenticidade e perspicácia com que exerceu a sua mestria, instigando-me, desafiadoramente, ao voo; capturando-me pelo desejo. Os contornos destas letras, são feitos também a partir dos traços nascidos de sua escuta-ação.

À **Profa. Dra. Larissa Ornellas** pela partilha da substância que (des)estruturou as reflexões primeiras do projeto que doravante se faria texto. Sua clareagem suscitou, durante todo o percurso, minha hiância ante aos saberes (não)sabidos.

À **Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski** pela ousadia de subverter os ditos e de fazer reverberar a potência do desejo tornado ato. Por me ser fonte, por apontar o furo, por ser a pesquisadora que o é.

Ao **Prof. Pós-Dr. Rinaldo Voltolini** que, pelas fundantes contribuições no meu processo de reflexão teórica, desvelou o verso e o reverso da triangulação psicanálise, educação e contemporaneidade.

À **minha mãe Ângela** que, em sua ausência/ presença, constituiu-se enquanto fé e aposta frente às minhas escolhas, prefigurando, assim, o apaziguamento das angústias que acompanham estas letras.

Aos **Profs. Drs. Antônio Dias e Luciano Santos**, pelas lições de respeito, ética e disponibilidade que, em mim, elucidaram o desejo acerca do sujeito que anseio ser.

À **Profa. Dra. Liege Maria Sitja** que, nas sinuosas veredas da subjetividade, descortinou-me a possibilidade de entremear filosofia, psicanálise e educação.

Aos **professores do PPGEduc** que, em grande medida, apontaram-me a direção de um ânimo (re)vigorado e em cuja sensibilidade foram desveladas palavras de (re)conhecimento, crítica e valorização ao apreciar de cada texto por mim produzido.

Aos **colegas mestrados**, sujeitos que, em seus saberes e em seus contrários, acompanharam-me na descoberta de que pensar não é só existir.

À **Profa. Doutoranda Telma Cortizo**, artesã das palavras, em cuja sensibilidade bebi do sempre terno abraço e da mais sábia acolhida nos momentos de dúvida.

À **Profa. Doutoranda Edileide Antonino** pelo exemplo de constância e compromisso acadêmico; pela solidariedade e frutífera parceria.

Aos **colegas do Geppe-rs** que, nas tramas do tecido dialógico, desvelaram-me o enlace do par psicanálise – educação, quando de nascente fez-se leito esta escritura.

Às **Profas. Glaucineide, Sheila Moreno e Bárbara Margalho** pela escuta, amizade, apoio e flexibilidade no prelúdio desse processo.

Às amigas **Paloma Paiva e Rose Chaves** pela demonstração de força e determinação. O câncer foi só um capítulo para ressaltar o brilho dessas mulheres que me inspiram o desejo de sofrer e viver.

Aos **colegas da Escola Municipal Hildete Bahia de Souza** que, em pequenas ou grandes medidas, contribuíram para que tomasse corpo o desejo de fazer emergir o meu objeto de investigação: o sofrimento psíquico do professor-sujeito.

À **pró Olga** pela acolhida das necessidades e pela possibilidade de articulação psicanálise – fonoaudiologia – educação.

Às amigas **Jeodi Porto, Luziene Miranda e Vadileuza Cristina** pelo respeito e acolhida com que me souberam sujeito da falta.

À parcela de **colegas da Escola Patinho Feio** que, dada a minha condição de mestranda, revelaram-me facetas do meu objeto.

Aos **meus pacientes e alunos** que souberam - se subtraídos da minha presença pelo abraço a este desafio, o meu agradecimento.

À **criança desejo que habita o meu inconsciente**, a mais forte motivação para o desafio deste mestrado.

RESUMO

As falas que se fazem cor ao tecido deste texto vicejam na metáfora da pintura de uma tela, cujo desafio de captura de sentidos enseja a pesquisa *Deixe-me falar! Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea*. Entendendo já como factível o estabelecimento de laços entre o par psicanálise - educação, discuto, nesta escritura, o manejo do sofrimento psíquico do professor contemporâneo e suas repercussões nos campos da subjetividade, formação e desempenho profissional. Assim, este estudo objetiva identificar aspectos relacionáveis ao sofrimento psíquico do professor na contemporaneidade, bem como que discutir seus reflexos no processo de ensinar-aprender. Intento, ainda, observar e descrever as falas que emergem do (entre)lugar do padecimento do professor-sujeito, sobretudo, no que refere ao seu *savoir-faire* pedagógico. O eixo motriz que sustenta essa investigação é buscar conhecer que lugar e posição teriam as formações sintomáticas do professor-sujeito nos processos de adoecimento e quais as suas implicações no exercício pedagógico de ensinar e aprender. Nesse sentido, a base teórico-epistemológica da pesquisa delineou-se dialogando com autores da vertente psicanalítica dentre os quais estão: Freud (1925-1926); Lacan (1962-1963); Ornellas (2005-2013); Aguiar e Almeida (2011); Roudinesco (2011) e Voltolini (2011), bem como aqueles que basculam os espaços da educação: André (1995); Gatti (2002); Arendt (2003); Candau (1982), dentre outros. A investigação constitui-se enquanto um estudo de caso delineado a partir de uma abordagem qualitativa, visando assegurar o estudo do fenômeno em profundidade. A rota metodológica é trazida enquanto esboço da ação planejada, constando de referenciais fundantes acerca do *locus* de pesquisa, sujeitos, instrumentos de coleta e estratégias de análise. Os instrumentos de coleta são: observação em sala de professores, entrevista semiestruturada e pintura em tela. Os sujeitos foram selecionados pelo critério do desejo, considerando ainda tempo igual ou superior a 10 anos de docência no ensino fundamental II e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O *locus* da pesquisa é uma escola da rede pública municipal da região metropolitana de Salvador. Para a análise dos dados, buscou-se, a partir dos instrumentos de coleta, a construção de categorias descritivas e interpretativas com vistas a operacionalizar as unidades de análise. Tal procedimento se deu pela adoção da análise do discurso de vertentes francesa e brasileira, considerando o explícito e o implícito no discurso verbal, as hesitações, atos falhos, reticências, silêncios, esquecimentos e repetições. (In)conclui-se que o sofrimento psíquico do professor é um evento multifatorial, complexo, ambivalente e acentuado pela contemporaneidade. Desta forma, as formações sintomáticas dos professores-sujeitos manifestam intrínseca relação com o seu sofrimento psíquico vindo, deste modo, a ocupar o lugar e posição de sinalizadores de adoecimento manifesto com implicações negativas no exercício pedagógico de ensinar e aprender. A pesquisa inscreve, portanto, os seguintes achados: desejo; escuta; ambivalência; angústia; transferência; identificação; afeto e ab-reação. Estes são significantes reveladores que denotam o sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea, haja vista que o (des)encantamento no fazer professoral traduz-se nos discursos onde pulsões de vida e morte assinalam o sujeito da falta e da barra, mas também do desejo e da fala.

PALAVRAS-CHAVE: Sofrimento psíquico; professor-sujeito; cena pedagógica; contemporaneidade.

ABSTRACT

The lines that make color to the fabric of this text thrive in the metaphor of painting a canvas whose senses capture challenge entails the search Let me tell you! psychological distress professor of the subject in contemporary educational scene. Understanding how feasible since the establishment of ties between the pair psychoanalysis - education, I discuss in this scripture, the management of psychological distress of contemporary teacher and their impact in the fields of subjectivity, training and professional performance. Thus, this study aims to identify aspects relatable to psychological distress teacher in contemporary as well as to discuss their reflections in the process of teaching-learning. Intent also observe and describe the lines that emerge from (among) the place of the teacher-man's suffering, especially as regards their savoir pedagogical -faire. The drive shaft that supports this research is to get to know that place and position would symptomatic formations teacher-subject in disease processes and what their implications for educational exercise to teach and learn. In this sense, the theoretical and epistemological basis of the research outlined-dialoguing with authors of psychoanalytic strand among which are: Freud (1925- 1926); Lacan (1962-1963); Ornellas (2005-2013); Aguiar and Almeida (2011); Roudinesco (2011) and Voltolini (2011), as well as those basculam the areas of education André (1995); Gatti (2002); Arendt (2003); Candau (1982), among others. The research is outlined up while a case study from a qualitative approach, aimed at ensuring the study of the phenomenon in depth. The methodological route is brought as the planned action outline, consisting of founding references about research locus, subject, collection instruments and analysis strategies. Collection instruments are: observation in teachers' room, semi-structured interview and painting on canvas. The subjects were selected by the criterion of desire, also considering time less than 10 years of teaching in elementary school II and signed the Instrument of Consent. The site of the research is a school of public health system in the metropolitan area of Salvador. For data analysis, it sought to, from the collection instruments, the construction of descriptive and interpretive categories in order to operationalize the units of analysis. Such a procedure was due to the adoption of the analysis of interviews with French and Brazilian sides, considering the explicit and implicit in verbal speech, hesitations, slips, ellipses, silences, omissions and repetitions. (In) it is concluded that psychic suffering teacher is a multifactorial event, complex, ambivalent and accentuated by contemporary. Thus, symptomatic formations of subject teachers manifest intrinsic relationship with their psychological distress coming thereby to occupy the place and position of illness flags manifest with negative implications in the pedagogical exercise of teaching and learning. The research therefore fit the following findings: desire; listening; ambivalence; anxiety; transfer; identification; affection and abreaction. These are significant revealing that denote psychological distress professor of the subject in contemporary educational scene, considering that the (un) enchantment in professorial do is reflected in the speeches which drives of life and death mark the subject of the missing and the bar, but also the desire and speech.

KEYWORDS: Psychological distress; teacher; educacional scene; contemporaneity

SUMÁRIO

Lista de Figuras	11
Lista de Quadros	12
I Traço: Inauguro o tecido	14
II Traço: Descubro a tela	27
2.1 Base e escorço: sofrimento psíquico do professor –sujeito	28
2.2 Gratagge: o sofrimento impresso nas dobras da história humana	33
2.3 Sofrimento psíquico: cores e matizes em preto e branco	38
2.4. <i>Deixe-me falar</i>: a metáfora imperativa de Anna O	43
III Traço: Misturo cores para chegar ao branco	49
3.1. Sofrimento psíquico docente na escola contemporânea	50
3.2. Uma hachura: a contemporaneidade	58
3.3. O lugar do sofrimento psíquico docente na contemporaneidade	60
3.4. Formação do educador: entre o professor-sujeito e o sujeito-professor	65
IV Traço: Fabrico tintas; pinto o trajeto e caminho por ele	69
4.1. Decurso metodológico da pesquisa	70
4.2. Esquadrinho o trajeto	72
4.2.1. Revelo o <i>locus</i> da pesquisa	74
4.2.2. Singularizo os sujeitos da pesquisa	78
4.2.3. Observo os sujeitos	78
4.2.4. Escuta flutuante das entrevistas	84
4.2.5. O convite à pint-a-dor	87
4.3. Análise das falas simbólicas, reais e imaginárias	88

4.3.1. Categorias descritivas e interpretativas das entrevistas	89
4.3.2. Categorias descritivas e interpretativas do pint-a-dor	102
IV Traço: (In)concluo o que disserto na ação.....	113
Apêndices	119
Anexos.....	122
Referências	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sumário pictórico.....	12
Figura 2- Delineamento dos traços	26
Figura 3 - Anel borromeico e a localização do <i>objeto a</i>	34
Figura 4- Banda de Möebius	41
Figura 5. A profissão docente (Benedito & Imbernón).....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	82
Quadro 2	108

Figura 1: Sumário pictórico dos traços capitulares



Criação e arte: Tales Albino

Silêncio¹

*Assim como do fundo da música
brota uma nota
que, enquanto vibra, cresce e se
adelgaça
até que noutra música emudece
Brota do fundo do silêncio, aguda torre,
espada
e sobre e cresce (...)
E queremos gritar e, na garganta,
o grito se desvanece:
desembocamos no silêncio onde os
silêncios emudecem*

Octávio Paz

¹ Extraído do livro “Liberdade sob palavra” de Octávio Paz, poeta mexicano, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1990.

I Traço
Inauguro o tecido

1. Inauguro o tecido

E depois saberei pintar e escrever, depois da estranha, mas íntima resposta (...)Entro lentamente na minha dádiva a mim mesma, esplendor dilacerado pelo cantar último que parece ser o primeiro. (...) É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras - limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo (...)

Clarice Lispector (1973, p.14)

Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer dizer e nada será nunca esgotado.

Lacan (1953-1954/1979, p.275)

O traçado da escrita é sempre um fazer (in)concluso; é lugar em que a falta se faz implicada a uma (in)certa hiância especulativa e ao desejo de tornar manifesto o objeto latente, sem que, pretensamente, o possa esgotar, concluir. Assim, nesta aurora², em que o dizer funde-se à tela, no espaço que se põe ao acomodar das ideias, engendro-me e revelo-me, considerando que, à elaboração desta escritura, subjaz a falta estruturante que insurge, como um grito convocatório, à ciência de que é minha fala um furo no silêncio e que, portanto, gozo no traço persecutório pela representação do objeto de pesquisa e de seu agalma³.

Não obstante, enquanto signo, esta letra conota a pulsão e o desejo latentes, que, se vendo a materializar, por via de entretons e matizes, serve ao desvelar de saberes

² A expressão alude à inscrição indiana “há tantas auroras que ainda não resplandeceram”, trazida por Friedrich Nietzsche, no umbral do seu livro *Ecce Homo*. Remete ao principiar da escrita que ainda não se faz, na redação deste texto, integralmente apreciada.

³ Em seu Seminário Oitavo, nominado de *A transferência*, Jacques Lacan anuncia o *Agalma* como o objeto que nos captura e seduz a partir de sua natureza hieroglífica. Segundo Quinet (2004, p.62 -63), o termo *Agalma* deriva de *alamai* que significa (eu) admiro. Encontrado no nome de Agatão (*Aga*), cuja etimologia, *agaston*, significa admirável, remete ainda à acepção de adorno, ornamento, objeto precioso, “aquilo que tapeia o olho para fazer brilhar o olhar.”

(não)sabidos que ora encontram-se dispostos no *godet*⁴ simbólico, metonímico, subjetivo de que me valho para fazer saltar as palavras ao papel.

Para que, já desde os primórdios deste texto, localize-se o leitor acerca do quadro no qual deverá imprimir-se a minha letra, realço, desde este traço, o pretense desejo de eliciar novos sentidos, ou seja, novas nuances que anelem, atualizem, quando não subvertam, os diálogos que emergem do contato entre velhos/ novos significantes e significados⁵ e que se instauram no ponto de intersecção entre psicanálise, contemporaneidade e educação. Para tanto, aproprio-me da metáfora do sujeito que especula sobre a cena (i)móvel gravada na tela pelo artífice: o sujeito cujas pinceladas, técnicas e cromatismos (in)conscientes inscrevem o Real (R) no plano do Simbólico (S), pela tomada do Imaginário (I)⁶.

Assim, apresentadas as letras de contextualização, tomo a paleta⁷ e lanço tinta ao papel que não mais está em branco, uma vez que nele já se observem as primeiras inscrições num intento de resgatar o viso, a dinâmica do singular encontro que ousou estabelecer com o desejo tornado escrita. Numa perspectiva sinestésica, cogito, precipuamente, a possibilidade de, confrontando-me com a cena pedagógica contemporânea, enxergar pela escuta e decifrar a partir do estômago, conservando a fome própria de quem persegue o singular afresco, ângulo, atitude de apreciação para começar a escritura.

⁴ Do francês *godet*, assume a acepção de cilindro de madeira ou pequena tigela usada para dissolver/misturar a tinta de aquarela ou guache. Informação disponível em www.priberan.pt/dlpo/godé e acessada em 07/01/15.

⁵ Evoco a proposição de Ferdinand Saussure, pai da linguística moderna, que em seu *Curso de Linguística Geral* (1999, p.80) diz ser o signo linguístico a junção da imagem acústica (significante) e do conceito (significado), não havendo, pois, significado sem significante, dado que, constituindo o signo, “estão intimamente unidos e um reclama o outro”.

A adoção dos qualificadores velhos/ novos justifica-se na intenção de fazer desta uma escrita autêntica, propondo uma nova perspectiva de leitura acerca do sofrimento psíquico docente na contemporaneidade.

⁶ No Seminário RSI (livro XXII), Lacan apresenta como “trindade infernal” a tripartição Real-Simbólico-Imaginário. Desta forma, emerge a ideia de origem no UM. Ornellas (2008, p. 82-83) decifra os três elementos dizendo ser o Real aquilo que não se pode simbolizar, porque escapa, ex-siste; o Simbólico como registro da fala que pode ser nomeado, ainda que não se possa dizer tudo e o Imaginário como aquilo que se faz enquanto especular, fantasmático.

⁷ Segundo o dicionário @uletedigital, acessado através do sítio www.aulete.com.br/paleta em 07/01/15, paleta corresponde à placa sobre a qual os pintores dispõem as tintas e as combinam.

Da leitura pretendida, em que o outro é matéria-prima, enamoro-me pela condição proposta por Larrosa (2009, p.27), quando este assinala que se lê com os olhos, mas também com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturis. Ouso, ainda, pretender ler ativamente a subjetividade alheia; fitar com olhos múltiplos e interessados, saber utilizar “a diversidade das perspectivas e das interpretações nascidas dos afetos ambivalentes (prazer/ desprazer), porque quanto maior for o número de afetos aos quais nos permitamos dizer uma palavra sobre uma coisa, tanto mais completo será o nosso conceito dela (...)”⁸

É justamente das telas de minhas “sabenças” e vivências que saltam, ao pergaminho, imagens de quando, aos 14 anos, ingressava no curso técnico em Magistério do Colégio Municipal Dr. João Paim, na cidade de São Sebastião do Passé, interior da Bahia. Nessa ocasião, pensava ser o professor uma geografia da disposição, da relação. Pensava, ainda, em como se formava esse mestre, esse habitante da escola, esse sujeito atravessado por afetos e (contra)transferências⁹; um personagem que se confunde com o próprio processo de ensinar-aprender e, em cuja face, assim como que no analista, o semblante de Sujeito suposto Saber (SsS)¹⁰ deve-se fazer impresso.

Nesse interim, compreendi que é pela linguagem que se dá a inscrição do sujeito enquanto ser social, o que o torna facultado a credenciar-se num contexto educativo que seja capaz de (re)significar sua identificação. Do mesmo modo, pela linguagem, o sujeito faz-se empoderado por um singular conhecimento que, capaz de conduzi-lo a um protagonismo fundante, emerge na sua própria subjetividade, tornando-se expresso entre seus pares de trabalho.

⁸ Os trechos aspeados entremeados às falas de Larrosa, tomadas em empréstimo por representação do meu desejo, dizem respeito a escritos originalmente pinçados do texto *Ecce Homo* de Friedrich Nietzsche.

⁹ O conceito de contratransferência na literatura analítica dá-se a partir do clássico trabalho de Freud *As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica*, consistindo numa resposta à transferência que o paciente estabelece com o seu analista (CATALDO NETO; GAUER; FURTADO, 2003, p. 775). A esse respeito, relata Simões Jr (1996, p. 40) que a transferência constitui uma peculiaridade marcante dos neuróticos; (...) é uma prova do fato de que os adultos não superam sua antiga dependência infantil.

¹⁰ A noção de *Sujeito suposto Saber (SsS)*, explicitada no *Seminário XI* de Lacan, está diretamente associada à questão do desejo. O analista é Sujeito suposto Saber por ser sujeito do desejo, quando, em si, sintetiza a razão da transferência, enodando amor e saber em torno da lacuna do desejo.

Quer nas experiências de observação em pequenas escolas da periferia, onde o pedaço de tijolo monocromático da parede de cimento raso servia ao risco da “amarelinha” ao chão; quer nos investimentos e experiências derivadas da docência nas redes pública e privada de ensino, enquanto professora da educação básica, vi-me conduzida à percepção de um pulsar comunicativo velado nos ditos, não ditos e interditos do cotidiano escolar. Desejei, conseqüentemente, colocar-me num espaço onde a educação se faz assentada sobre os pilares de relações estabelecidas entre sujeitos que “misturam-se”, entre si, através de suas tonalidades¹¹ objetivas x subjetivas para perguntar onde me encontro.

Minha formação acadêmica deu-se, a início, com o curso de licenciatura em Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde optei pela concentração de estudos na área de aquisição de linguagem. Outrossim, vi, no imperativo latente da libido, adensar-se a disposição para o manejo dos sons, das palavras, dos símbolos e sintagmas¹², do enunciado e da enunciação¹³, da pausa enquanto resto do que se (não) pretende dizer. Nessa conjunção, provocava-me já, num tom, neologicisticamente determinístico, mas doravante melhor articulado e escutado, o verso do poeta que, em seu sagaz agalma, afirmava: “até morrer estarei talhando a pedra da linguagem”.¹⁴ Instigada pela possibilidade de engendrar, numa perspectiva gerativista¹⁵, linguagem e pensamento, centrando o percurso psíquico gravado na

¹¹ A escolha do significante justifica-se pela intenção de promover, numa disposição metafórica, o pluralismo de concepções acerca da designação/ação de educar.

¹² O sintagma é uma proposição da linguística (Saussure) que aponta para o sentido dado a uma comunicação pelo encadeamento dos termos sintáticos em uma sentença frasal. Deste modo, uma ou mais palavras constituem uma unidade sintagmática que desempenha uma função no texto; que dá um sentido específico ao discurso verbal.

¹³ O termo "enunciado", na língua russa, é denominado de *viskázivanie* que, derivado do infinitivo *viskázivat*, significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. Enunciação remete à natureza sócio-histórica constitutivamente ligada a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo elos por onde circulam os discursos. (BAKHTIN, 2003)

¹⁴ A sentença aspeada corresponde à frase atribuída ao poeta *Chacal* (Ricardo de Carvalho Duarte), sinônimo de contestação, irreverência, poesia marginal e excesso. Pioneiro do movimento da poesia marginal brasileira, seus poemas eram lidos em bares, nas praias ou onde houvesse quem os quisesse ouvir.

¹⁵ A teoria gerativista desenvolvida pelo linguista americano Noam Chomsky considera que a capacidade para desenvolver a linguagem é uma habilidade inata do ser humano (Gerativismo). Como a espécie humana é caracterizada pela racionalidade, dessa forma, seu tratado está centrado no percurso psíquico da linguagem como e, em decorrência disso, na pertença da razão.

artesanias desta conjectura, acerquei-me, como que seduzida, da corrente estruturalista¹⁶ francesa, incorrendo no estudo dos signos da teoria semiológica saussureana, através de recortes da *langue* e da *parole*¹⁷, num movimento linguístico- filológico diacrônico/sincrônico¹⁸.

Não obstante, foi no curso da disciplina *Psicologia da Educação* que vi aflorar as oportunidades, ainda que sucintas, de aprofundar as minhas perspectivas de investigação e intervenção educacional no campo teórico que outrora se me dispusera, dada a consideração da linguagem de um grande Outro com quem já interagira tanto nas experiências profissionais, quanto nas experiências pessoais.

Já desde esse momento, sentia falta de um suporte que conseguisse preparar-me, adequadamente, para o trabalho com a consideração polissêmica das subjetividades dos alunos e professores (as) com que convivia e, assim, pude ter acesso, ainda que de forma lacunar e pretensamente autônoma, à leitura de textos que constituíam a base primeva da psicanálise. Compunha-se, desta maneira, um primeiro esboço do campo de interesse que, a posteriori, viria a suscitar o aprofundamento de conhecimentos teóricos que resultariam nos contornos do projeto o qual, amadurecido, habilitaria o acesso ao (entre)lugar do sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade.

Atuando na investigação dos processos de aquisição de linguagem sob a mestria da Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira e lidando com os pressupostos da disciplina *Teorias da Comunicação* sob a tutela da Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi, vi acentuar-se o desejo de sobredourar os conhecimentos que enlaçavam linguagem, psicanálise e educação, ora experimentados através da participação colaborativa como

¹⁶ A noção de *Estruturalismo* concebida por Ferdinand Saussure, pai da linguística, é empregado, originalmente no livro *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Linguística Geral, 1916), o qual estabelece a língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a “Estrutura”. Para Saussure, o estudo da fala gozaria de uma peculiar complexidade, haja vista que nela estejam implicadas múltiplas e distintas possibilidades concernentes aos falantes. Segundo Saussure (1989, p.16), “a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.”

¹⁷ Trad. do francês, respectivamente, língua e fala.

¹⁸ Basseto (2001, p.67), em seu texto *Métodos da Filologia Românica*, narra que Saussure introduziu, nos estudos linguísticos, os termos sincronia e diacronia. Sincronia, termo criado pelo antropólogo inglês Alfred Reginald Radcliffe –Brown (1881-1955), foi empregado por Saussure (1916) no estudo linguístico como abstração do elemento tempo, restringindo-o ao termo das simultaneidades. A diacronia para Saussure estuda a língua em sua evolução no tempo, no eixo das sucessões.

articulista do projeto piloto *Rascunho Digital*, idealizado e capitaneado pelo Prof. Dr. Cleverton Suzart na Faculdade de Educação (FACED/ UFBA).

Nesse tecido, debruçada sobre a decifração e terapêutica da linguagem, tornei-me bacharela em Fonoaudiologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concentrando-me em atividades de atuação e pesquisa nas áreas de audiolgia e voz. Ordinariamente, no trabalho ambulatorial¹⁹, já desde as primeiras experiências de estágio, bem como que na atuação enquanto profissional, conheci relatos de professores (as) com queixas e demandas vocais que traduziam um desencanto, uma perda de brilho e desejo ao longo dos anos de exercício da profissão docente. Muitos (as) cogitavam o abandono das funções, enumerando suas principais dificuldades, atribuindo seu adoecimento a processos diretamente relacionáveis à sua práxis pedagógica e, desta maneira, buscando outras estratégias formativas e/ou de desempenho de função que os (as) furtassem do universo da sala de aula.

Concomitantemente a este percurso, especializei-me em Gestão em Saúde pela UNEB e em Psicopedagogia pela Faculdade Grande Fortaleza (FGF) do Distrito Federal. Emerge, portanto, desta última experiência, o texto monográfico que se dispunha a investigar, numa perspectiva de estado da arte, o levantamento de aspectos afetivos do sujeito, numa breve abordagem a conceitos psicanalíticos, que pudessem constituir-se como instrumentos válidos à avaliação (psico)pedagógica clínica e institucional.

Datam desta ocasião as ações de promoção de saúde e assessoria especializada empreendidas junto a cantores (não) profissionais que integravam organismos paroquiais na Arquidiocese de São Salvador; também o trabalho diagnóstico-terapêutico que deu-se no núcleo da Pastoral da Criança²⁰ da minha cidade de origem que, por sua vez, estaria vinculada à Diocese de Camaçari/ BA. Em ambas as situações,

¹⁹ Terapêutica clínica curricular obrigatória empreendida na Clínica Escola de Fonoaudiologia Jurandyr Oliveira do Departamento de Ciências da Vida (DCV) da UNEB/ Campus I.

²⁰ A Pastoral da Criança, organismo de ação social da CNBB, alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania tendo como objetivo o "desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político". (Excerto do Artigo 2º do Estatuto da Pastoral da Criança extraído do site <http://www.pastoraldacrianca.org.br> acessado em 18/03/15)

o contato com professores (as) e suas referências a acometimentos de voz/ fala já me faziam supor a possibilidade de um “sofrer”, da ordem do psiquismo, instalado na relação estabelecida entre si e os seus fazeres profissionais.

Do mesmo modo, encontrando-me no ateliê de vivências da rotina de docência na rede pública de ensino (municipal e estadual) na cidade do Salvador, findei por atentar para o fato de que, grande parte dos professores com que trabalhava, apresentavam a angústia, afeto que acompanha o nosso processo de constituição enquanto sujeito, associada a um sem número de queixas relacionadas ao fazer docente. Isso me fez, instantaneamente, desconfiar de um possível “furo” no processo de formação histórico-ideológica do professor que produziria ecos, reflexos, sinais e sintomas²¹ também na contemporaneidade.

Inevitável me era o questionamento acerca de que suportes os organismos de formação docente tem oferecido aos professores, de modo a fazê-los desenvolver habilidades promotoras de saúde²² e relacionáveis ao trato dos dilemas por eles vividos nos espaços educacionais contemporâneos. Lhes é dado o direito à fala, à expressão das dificuldades enfrentadas, sobretudo àqueles que se percebem ou não submersos e imersos por frustrações, perda de referência e violência em seu ambiente de trabalho?

A ambiência escolar é complexa²³, como nos adianta Ornellas (2013). A educação mudou! A fala e/ou o silêncio professoral entremeiam²⁴-se na cena pedagógica, constituindo uma linguagem praticamente inequívoca das relações de autoridade e disseminação do conhecimento que, agora, parece carecer de uma escuta diferenciada e partindo de um novo prisma a evocar o que, originalmente, Ornellas

²¹ A concepção de sintoma é crucial na psicanálise; baliza seus limites terapêuticos, orienta a sua práxis, torna-se objeto de relevância a outros campos do conhecimento, dentre os quais está o da educação. Em Freud, diz respeito à relação firmada entre representações recalçadas do desejo inconsciente e as exigências defensivas do sujeito; em Lacan, destina-se a um Outro, dizendo respeito a um desejo de reconhecimento.

²² O entendimento de promoção em saúde difere de prevenção em saúde, ainda que ambas as práticas possam estar presentes na ambiência escolar. Prevenção refere-se à redução de exposição aos fatores de risco e a promoção da saúde é definida, na I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, como um processo que confere à população os meios para assegurar um maior controle e melhoria de sua própria saúde. (BRASIL, 2007)

²³ Do prefácio *O dispositivo da escrita: polifonia e autoria* assinado pela psicóloga e psicanalista Maria de Lourdes Soares Ornellas em *Entre-linhas: Educação, Psicanálise e Subjetividade* vol. 2.

²⁴ Referência a entremeio. Peça de ornamento na costura onde a fita transpassada, alternadamente, espaços próprios da renda bordada e sem recortes.

(2011, p.37) designaria como dois movimentos: “o ponto de vista e a vista de um ponto”.

Do manejo estabelecido entre as formas de “olhar” propostas pela supracitada autora, podemos observar que professor-sujeito²⁵ integra a cena da escola contemporânea em que a ambivalência, presentificada pelo prazer e desprazer, desenha o espaço transferencial da sala de aula. Afeto, gozo e angústia corporificam-se em seu exercício pedagógico e, nesse espaço, o professor-sujeito vê-se marcado pelo sofrimento, padecendo, emudecendo, enfermizando-se²⁶.

Não por acaso, um número representativo de professores fazem sintoma através da (não) fala e minha experiência, na escola e na clínica, tem revelado que o professor sofre. A disfonia/ afonia, algumas vezes, é proveniente não somente do uso indevido e/ou indiscriminado da voz, mas produto de uma profissão que vem se tornando estressante pelas demandas da contemporaneidade. O sintoma aparente é a disfonia/afonia, mas o que está encoberto? Há espaços de escuta na escola? O que acontece quando o professor (não) fala? Ele é escutado? O que ele quer falar? O que ele faz com a sua angústia?

Certamente há aí uma demanda: analisar diferentes significantes desvelados na fala do professor por meio de uma escuta atenta de seus relatos, decortinando, assim, os contextos em que aqueles se tornam ausentes e/ou patologicamente afastados de sala de aula a partir do referencial da psicanálise. Quer no fazer docente, quer no fazer clínico, enquanto professora e terapeuta da fala e comunicação é que, pelas vozes disfônicas, pelo silêncio, pela hesitação e pelos atos falhos melhor pude adentrar uma seara de narrativas e demandas que remetiam a sentimentos de desmotivação, angústia, desencanto, frustração e sofrimento psíquico docente.

²⁵ Antonino (2013, p.17) em sua dissertação intitulada de *Bem me quer, mal me quer: sofrimento psíquico do professor-sujeito na escola contemporânea*, considera, acerca da expressão “professor-sujeito”, que o Sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente marcado pela falta e por uma busca constante por ser todo. É um sujeito que se constitui por diversas falas que não são suas, mas do social; que ao mesmo tempo que é livre, é submisso, se assujeita ao outro. Sua marca singular é a incompletude de ser desejante, faltante, com um estilo próprio de enfrentar sua falta-a-ser.

²⁶ Trigo *et al* em seu artigo intitulado *Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos* publicada na Revista de Psiquiatria Clínica da USP (2007), citando Cherniss (1980) e World Health Organization (1998), faz menção à um adoecimento relacionado à exaustão emocional, sentimentos de desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia (...) sensação de baixa energia, fraqueza, preocupação; aumento da suscetibilidade para doenças. Deste modo, o sofrimento psíquico, sobre o qual se propõe a discussão desta escritura, será tomado também a partir desta perspectiva.

Nessa guisa, a observação da linguagem, aparentemente pessimista, as manifestações sintomáticas e o volume de ausências ao trabalho pareciam ratificar um importante problema da educação na contemporaneidade: o paradoxo entre as realidades (pós)modernas²⁷, onde a emergência de novas realidades sociais e, por extensão, educacionais, com as quais muitos professores não mais conseguem lidar, resultam num alto número de afastamentos, licenças e até mesmo abandono definitivo da função.

É, neste ponto, importante esclarecer que este estudo não se põe à investigação de patologias específicas e/ou de repercussões agudas demandadas por essas, mas a um movimento de escuta, onde os sintomas irão apresentar-se enquanto “demão”²⁸ do sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena contemporânea.

Isso posto, situo o leitor de que, ao considerar que a psicanálise atravessa a educação quando descortina as subjetividades de seus avatares que são o educador e o educando, no ano de 2013, cursei, na condição de aluna especial do mestrado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/ UNEB), a disciplina *Educação, Psicanálise e Subjetividade* cujos construtos também embasam a escrita desta dissertação.

Do diálogo com a Prof^a Pós Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas e a Prof^a Dr^a Larissa Soares Ornellas Farias, observei que a não existência de uma política de escuta aos sujeitos acaba por levá-los a fazer sintoma em seus corpos como produto daquilo que não foi simbolizado na fala. Venho conferir, oportunamente, realce e grifo, às experiências leitoras e (inter)dialógicas que resultaram na construção do corpus teórico, o qual sustenta o tecido deste texto que ora faço matizado pelas impressões e saberes (des)construídos ao longo desse processo.

Nesse viés, passo a considerar a cultura da escuta e da fala como princípios fundantes ao desvelamento de desejos, inquietações e dilemas incorporados à prática

²⁷ TASCHNER (1999) referencia que o filósofo francês Jean-François Lyotard, em seu livro *A condição pós-moderna* (1979), apresenta um novo conceito ao campo das ciências sociais, gozando de valia e relevância para com a discussão das transformações porque passam as sociedades. Apesar de já se terem transcorrido mais de duas décadas de sua publicação, não existe consenso quanto ao conceito de pós-modernidade, que poderá ser, ainda, entendida como uma “superação” da modernidade, sendo designada como alta modernidade ou modernidade tardia.

²⁸ O termo, pinçado do campo semântico da operacionalização da pintura, é empregado no sentido de camada; aquilo que recobre uma instância, segundo o *Dicionário Priberam* sob consulta na página <http://www.priberam.pt/dlpo/demao> em 09/01/15.

docente, dado que, a partir de tais movimentos, o professor poderá ainda encontrar, junto a seus pares, novas alternativas para questões desafiadoras ao seu *savoir faire*. Talvez assim, falando e deixando falar, o professor possa apreender novas maneiras de lidar com seus mal estares e sintomas localizados no *locus* do impossível.²⁹

A experiência derivada do engajamento em grupos de pesquisa tanto na UFBA, quanto na UNEB foram cruciais para a expressão do desejo de continuidade na produção do conhecimento, o que me possibilitou novas leituras acerca do fenômeno investigado e, por conseguinte, envolvimento e implicação com o objeto de pesquisa, de sorte que ora me encontre num processo de aproximação e (re)significação de práticas.

Ingressando, como aluna regular, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade do PPGEduc/ UNEB, passei a integrar, na condição de estudante-pesquisadora, o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs)*, donde me veio a oportunidade de ampliar o circuito de experiências, maturar as minhas dúvidas acerca do objeto pesquisado, além de sorver dos construtos da psicanálise e suas interfaces no campo da educação.

As nuances resgatadas de minhas reminiscências³⁰, que foram, nesta tela, descritas assinalam a trilha de significantes que, sob o estatuto do (in)consciente, apontam para o delineamento do escopo desta investigação, a qual, em certa medida, de um laço possível entre psicanálise e educação³¹.

²⁹ Diz respeito ao Real Lacaniano, onde sabe-se que o Real não comporta simbolização e, por isso, acaba tendo a dimensão da ex-sistência: é o que “não cessa de não se inscrever”. Assim é reportado por Sternick intitulado *A imagem do corpo em Lacan* e publicado na Revista Reverso (2010). O Real é uma categoria fundada por Lacan cuja compreensão está facultada ao estabelecimento da relação estabelecida com as categorias do Simbólico e do Imaginário. Tido como aquilo que escapa que escapa à apreensão do Simbólico, o Real não se poderá ser dito e/ou escrito, sendo, por esse motivo, depreendido na categoria do impossível. Obstinado ao sentido, o Real não se coloca para uma representação imaginária unívoca, mas antes acomoda o estabelecimento do Simbólico e do Imaginário. (LERUDE, M. O Real. In: MIJOLLA, A. Dicionário Internacional de Psicanálise. Rio de Janeiro: IMAGO, 2002, p.1553)

³⁰ Emprega-se aqui o termo dissociado de qualquer possível alusão à estrutura clínica histeria; antes busca expressar a acepção genérica que remeta àquilo que se detém na memória ou, ainda, resíduo ou parte fragmentada de alguma coisa que já não existe mais conforme designa o Dicionário Online de Português acessado em 05/01/15, através do sítio <http://www.dicio.com.br/reminiscencia/>

³¹ O par psicanálise e educação denota em si a relação ambivalente que se insinua, respectivamente, entre a ética do desejo e a ética do bem. Esta faz-se explicitada por Lacan em seu Seminário sétimo, pela citação do texto aristotélico *Ética a Nicômano*, na presentificação do desacordo entre Aristóteles e Freud quanto à ligação entre moralidade e bem-estar. Em Aristóteles, a ética do bem estaria ligada ao prazer individual e/ou coletivo, ao passo que as ideias freudianas dão conta de referir a ética da psicanálise como uma ética do desejo que se faz, deveras, marcada pela experiência do mal-estar e angústia.

Partindo dessa possibilidade, ora com o papel e a caneta, ora com o teclado e a tela do computador, cogito que, ao adensar das cores em registro e suas múltiplas percepções, emerge a problemática que orienta esse estudo, o qual tem como centelha o fenômeno do sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea, tamponado pelo imperativo expresso na metáfora *deixe-me falar*. Desta forma, o problema da pesquisa assim se delinea e, entendendo esse sintagma como manifesto na eclosão de um desejo latente, opto por indagar que lugar e posição teriam as formações sintomáticas do professor-sujeito nos processos de adoecimento e quais as implicações no exercício pedagógico de ensinar e aprender?

Nessa estampagem, esboço como objetivo geral investigar o sofrimento psíquico do professor inscrito na escola contemporânea no sentido de que esse profissional venha a se reencantar e reencontrar com o prazer de ensinar e aprender. Logo, conferindo a esse aspecto uma linha de continuação e profundidade, fito como objetivos específicos que balizarão o decurso:

- Identificar aspectos direta ou indiretamente, relacionáveis ao sofrimento psíquico do professor na escola contemporânea.
- Discutir as implicações do sofrimento psíquico do professor no processo de aprender-ensinar.
- Observar e descrever a fala do professor com relação ao seu sofrimento psíquico no que se refere ao seu *savoir-faire* pedagógico.

Primo, portanto, por bascular a escuta do sofrimento psíquico do professor-sujeito, considerando o fato de a escola contemporânea constituir-se enquanto espaço de afetos ambivalentes e com eminente reivindicação do Simbólico, dado o estatuto que ora se faz manifesto na ordem do Imaginário e frente à ex-sistência do Real. Dessa maneira, os capítulos são, pois, tornados traços na perspectiva oportuna de que, inscritos no plano de apreciação pela vacância que lhes é própria, descortinem a leitura subjetiva de quem os escreve e quem os lê.

A saber, o significante “traço” abriga, em si, duas acepções semânticas distintas, das quais me valho neste processo de escritura: a primeira dirá respeito à nomenclatura daquilo que seja uma projeção (não) linear de um ponto no tempo e no espaço, enquanto que a segunda explicitará a própria condição de delineamento e limite que barra o

desejo do sujeito escrevente quando da disposição de suas letras. Uma vez que assim tenha dito, julgo pertinente a ilustração dessa metáfora a partir da seguinte gravura:

Figura 2. Delineamento dos traços



A representação de que consiste a figura 2 alude ao sinuoso movimento da tentativa de captura do sofrimento psíquico do professor, sabendo-se já que o variável produto de seus achados não se poderá ser dito linear, preciso, completo. Antes, vem esta metáfora conotar que, entre um capítulo e outro, naquilo que constitui essencialmente o próprio tracejamento, haverá ainda vazios, algo da ordem de um semidizer que cunhará a marca emblemática da subjetividade presente nessa investigação.

No primeiro traço, são apresentadas as implicações pessoais que surgem como engrenagens do tecido da escrita. Neste introito, em que realço, pela designação metafórica, como **Inauguro o tecido**, apresento, de forma sucinta, as motivações que me conduziram ao objeto de estudo, bem como que objetivos e pretensos contornos do percurso metodológico a ser trilhado.

O traço segundo, **Descubro a tela**, numa perspectiva filosófico-dialética, discorre, à luz da letra freudiana-lacanianiana, acerca do sofrimento psíquico professoral e humano. Nessa seção, os tópicos **Base e escoreço: o sofrimento psíquico do professor –sujeito; Gratagge: o sofrimento impresso nas dobras da história humana e Sofrimento psíquico: cores e matizes em preto e branco** pretendem, num movimento de gradação, abordar e aprofundar aspectos do sofrimento psíquico do sujeito professor. No quarto tópico, se faz justificada a metáfora que integra o título deste estudo, onde busco associar manifestações sintomáticas a não fala e especulo sobre a necessidade de espaços de escuta na escola.

O terceiro traço, **Misturo as cores para chegar ao branco**, busca evocar os tons e matizes que engendram as principais concepções e seus respectivos teóricos acerca da contemporaneidade; abordam este tempo como a “era do vazio”, da volatilidade, da liquidez. Nesse espaço, fazem-se discutidos aspectos que relacionam o sofrimento psíquico docente e os processos de formação acadêmica do professor contemporâneo. Essa discussão decorre de diálogos estabelecidos com as bases epistêmicas primaciais da educação e contemporaneidade, dentre as quais se podem citar: Bauman (2001); Candau (1982); Dominicé (1990); Giddens (1991); Schaff (1991); Rouanet (1993), dentre outros.

Fabrico tintas, pinto o trajeto e caminho por ele, é o quarto traço, onde assinalo a ideia de processo e trajetória. Foi sistematizado de modo a esclarecer a rota metodológica deste estudo, ao passo que se ratifiquem seu objeto e objetivos. Também põe-se a descrever o *locus* da pesquisa, seus sujeitos e perspectivas de categorização após a organização e análise do material coletado.

Nesse ponto, semicerrando a seção introdutória que se faz tingida por inscrições e inscrições nestas (in)completas linhas curvas, aproprio-me da substância gozosa que obtura a falta fecunda da qual extraio a letra em preto e branco a que me desafio a escrever. Retomo, como que num ponto continuativo, a epígrafe inaugural; na figura de Clarice Lispector, ousou confrontar-me com o impossível cifrado no pergaminho, entendendo que: “ao escrever não posso fabricar como na pintura, quando fabrico artesanalmente uma cor. (...) não pinto ideias; pinto o mais inatingível para sempre. Ou para nunca (...) E, antes de mais nada, (...) escrevo dura escritura. Quero, como poder, pegar com a mão a palavra.”

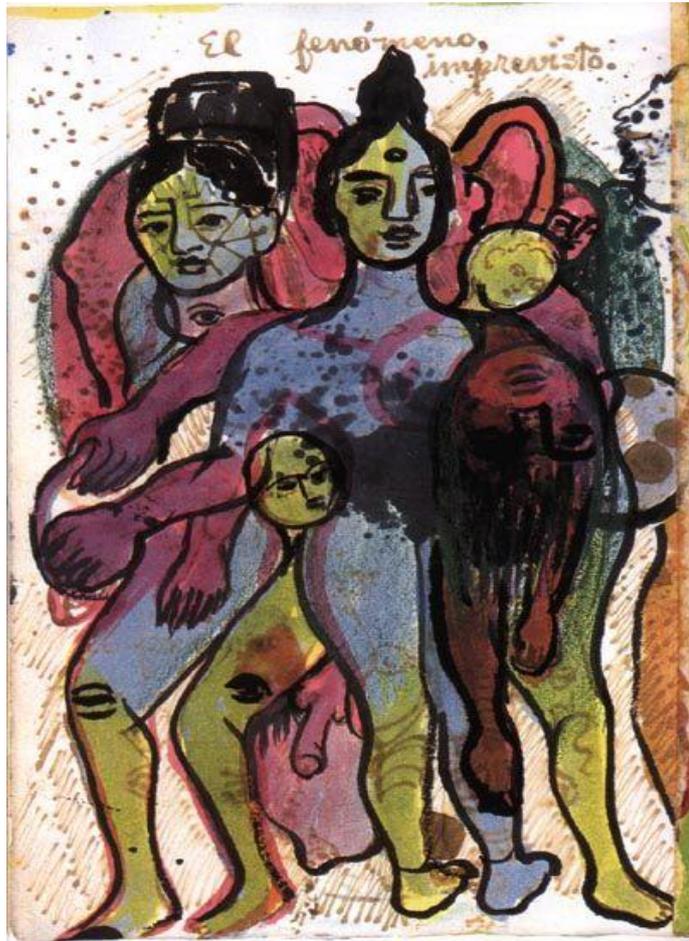
Nessa poiesis³², passo, na escrita, não a fabricar, mas a criar cores que, a depender do que revelam minhas leituras e meu afeto sobre o professor-sujeito, poderá ter uma cor que não seja unificada, mas multifacetada diante da figura do sujeito, a qual é marcada pela sua singularidade.

³² Explicita Souza (2007), em sua publicação na *Revista Hypnos* da PUC/ SP, que a expressão *poiesis* servira como suporte teórico para a filosofia de Platão, vindo a significar, dentre outras coisas, a ideia de “produção de coisas com palavras”. Os filósofos Eurípedes e Aristófane a teriam empregado para designar a produção em si mesma, enquanto que Górgias recuperou o sentido original do termo, uma vez que esse viria a significar uma produção especificamente humana e, portanto, não divina. Numa outra perspectiva, mediante consulta empreendida em 19/10/15, no dicionário eletrônico, através do sítio www.dicionarioinformal.com.br/poiesis teremos que *poiesis* designa a ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa especialmente de forma criativa.

II Traço

Descubro a tela

2.1 Base e escorço³³: sofrimento psíquico do professor-sujeito



El fenómeno imprevisto (Frida Kahlo, 1954)

Ao principiar esta seção, sobreponho aos bastidores que molduram o espaço desta escrita, como chave primordial para as associações que doravante se farão existir, a gravura *El fenómeno imprevisto*, pintada, em 1954, pela artista mexicana Frida Kahlo.

A saber, vida e arte de Frida Kahlo estiveram sempre enlaçadas por impressões que, circunscritas na intersecção entre Real e Imaginário, denotam a angústia que, pelo Simbólico, se faz impressa na estrutura psíquica do sujeito. Outrossim, poder-se-á depreender, nesse cogito, que o sujeito artístico, o eu em cena, assim como que o professor-sujeito, cujo “mal estar” protagoniza o objeto desta escrita, estruturam-se pela função simbólica que os institui ainda que à sua revelia.

³³ O primeiro termo remete à “demão” que prepara a superfície a ser trabalhada na metáfora do espaço capitular que se abre para escrita, enquanto que o segundo aponta para a representação de um “corpo” ou figura num espaço menor do que corresponderia à sua dimensão, ratificando a impossibilidade da discussão se fazer toda, plena.

A gravura evocada consiste numa aquarela que integra o corpo de seu diário³⁴, sendo tomada em detrimento do fato de que o aspecto da imagem, assim como que a mescla que insinua um colorido de nuances quentes e frias, parece apontar para o caos: um universo conflitante, um despedaçamento simbólico que exprime o sofrimento, significativa a partir do qual curso para repetir a abordagem do objeto deste estudo.

A arte traz a ideia de enigma a partir do estranho que comporta (FERREIRA & RIVERA, 2005) e, nesse sentido, estabelece similitudes com a natureza da subjetividade humana: contundente, desejosa, não toda. De fato, o sofrimento representado, trazido à apreciação discursiva, neste texto, transborda ao episódico; antes, parece suscitar que o par psicanálise e educação converge, como nos desvela Ornellas (2014 p.11), para a tentativa de apreender as singularidades do sujeito.

Observa-se que, na tela da pintora mexicana, a base de representação de corpos entrecortados, aglutinados, desarticulados e, metonimicamente, tornados membros, pedaços e semblantes não é esgotada: o *fenômeno imprevisto* deixa rastros de possibilidades interpretativas/ associativas que subjazem à subjetividade do professor-sujeito.

A representação fragmentada a que me referi, já num primeiro olhar, serve à captura do que é singular nos sujeitos, haja vista que as figuras, ainda que expressas pela incompletude, jamais poderão ser ditas idênticas. A descoberta freudiana acerca do inconsciente se faz ilustrada nesse contexto que nos impele a distinguir sujeito de indivíduo. Este, originário do latim medieval *individuus*, assume a acepção de indiviso, não cindido; enquanto que aquele, etimologicamente (*sub + jectum*)³⁵, impele àquilo que é lançado, posto sob a forma humana, dentro do ser humano.

O sujeito se especifica por sua divisão constituinte, sendo determinado pelo simbólico enquanto barrado, dividido pelos significantes³⁶ que o constituem; daí Lacan

³⁴ Produzido entre 1944 e 1954, comporta setenta aquarelas, além de pensamentos, poemas e sonhos da artista.

³⁵ Consulta realizada nos sítios *etimologia.dechile.net/individuo* e <https://www.srbarros.com.br/pt/ciencia-politica-e-teoria-do-estado.cont> (Acessado em 18/04/2015)

³⁶ Longo (2011, p. 44-46) esclarece que uma abordagem do conceito de sujeito implica, necessariamente, abordar o de significantes. Para Saussure, o signo linguístico é uma entidade psíquica de dupla face: o significado (conceito) + o significante (imagem acústica), formando um conjunto indivisível. Lacan, valendo-se do algoritmo saussureano, postula a diferença entre o significante para a linguística e para a psicanálise. Ele elimina a elipse e quebra a unidade do signo; Lacan fixa o significante acima da barra que

escrever \$ para designar o sujeito. Lacunar, evanescente, o lugar do sujeito é o lugar do corte, da escansão, da ruptura (COUTINHO JORGE, 2005 p.96), fato este que realça a relevância de um espaço de fala espontânea e escuta psicanaliticamente orientada na escola.

Nesse sentido, produzindo matizes, não menos insinuante é o fato de que, na gravura, um pênis pendula perpendicularmente ao órgão de escuta, de sorte que se possa dizer que o pavilhão se abre como canal de captura da fala, supondo a necessidade de uma escuta psicanalítica que faculte o sujeito (professor) a relatar o seu objeto perdido³⁷, seu gozo, o seu júbilo, o seu sofrimento. Ora,

(...) Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor (...) Ao escutar os ditos e os não ditos, produz-se, amplia-se e repete-se o afeto prazeroso e desprazeroso e desse processo de repetição pode emergir a criação³⁸. (ORNELLAS, 2009)

Nessa guisa, pode-se considerar, a partir do aceno da autora, que o professor, assim como que os demais sujeitos, atravessam e são atravessados por fatos (in)conscientes de fala, uma vez que sua estruturação perpassa pela captura simbólica que se dá, primeiramente, a partir da linguagem. Encontrado, portanto, com uma escuta localizada na ambiência da cena pedagógica de que faz parte, o professor poderá falar livremente sobre a sua angústia e sofrimento.

O pênis, enquanto objeto fálico, cumpre o papel fusional entre o que é desejado e o que é possuído acerca do qual Násio (2005 p.78) dirá ser a fantasia de todo objeto que se reveste, aos nossos olhos, do mais alto valor afetivo ou, como nos diz Lacan (2011, p.33), “designa um certo significado, o significado de um significante completamente evanescente”.

o separa do significado, sendo grafado com maiúscula, porque sua presença na fala é prevalente: o falante desliza de significante em significante sem conseguir entender o que fala, alienado que está do sentido daquilo que diz.

³⁷ Este será abordado, com maior especificidade, no capítulo (traço) quarto deste texto, onde se poderá observar, a partir dos próprios discursos simbólicos, que o objeto perdido do professor-sujeito faz-se encontrado no desejo de fala, escuta, valorização profissional e reconhecimento no exercício de sua função.

³⁸ Excerto extraído do texto *Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula*. Obtido a partir de <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-4974--Int.pdf>

Este falo, objeto “encontrado” do desejo aponta para a ideia de que professor-sujeito, em sua *singularidade imprevista*³⁹ persegue as condições compatíveis com o seu ideário acerca da docência. Todavia, a educação, na contemporaneidade, está envolta por uma complexa teia de violência, declínio de valores e relações de produtividade com acentuadas marcas capitalistas. Desta maneira, o professor vê-se afetado⁴⁰ pelas manifestações derivadas de tais processos que findam por lhe causar padecimento, angústia e sofrimento.

Partindo dessa consideração, o diálogo com Roudinesco (2011, p.77) explicitará que, de natureza existencial, a angústia é um estado psíquico que faz abstração com um objeto: uma espécie de expectativa permanente que pode, quando vem a ser patológica, levar a comportamentos obsessivos, fóbicos, compulsivos, bem como a um estado de melancolia. De modo particular, tal elaboração far-se-á presente na transcrição dos discursos coletados junto aos sujeitos dessa pesquisa, como forma de estampar sua condição de existência profissional na escola e, por conseguinte, na sociedade contemporânea.

É, pois, próprio desse tempo que um sem número de professores reclamem a escuta de seus sintomas, de suas queixas, de sua angústia. Salta ao inconsciente a expressão da falta que reivindica a fala. A esse respeito, Lacan, em seu Seminário XX, intitulado *Mais Ainda*, nos esclarece que “(...) falo com meu corpo e isto sem saber. Digo, portanto, sempre mais do que sei. É aí que chego ao sentido da palavra sujeito no discurso analítico. O que falo sem saber me faz eu, sujeito do verbo.” (1985, p. 161).

Assim, sofre-se por que há um falta primordial. A falta sugere a angústia que, nas palavras do filósofo existencialista dinamarquês Soren Kierkegaard,

(...) pode-se comparar com vertigem. Aquele, cujos olhos se debruçam a mirar a profundidade escancarada sente tontura. Mas qual é a razão? Está tanto no olho quanto no abismo. Não tivesse ele encarado a fundura!... Deste modo, a angústia é a vertigem da liberdade que surge quando o espírito quer estabelecer a síntese e a liberdade, olha para baixo, para a sua própria

³⁹ O cunhar da expressão objetiva aproximar as reflexões anteriores acerca da subjetividade e do nome da tela que inaugura o capítulo.

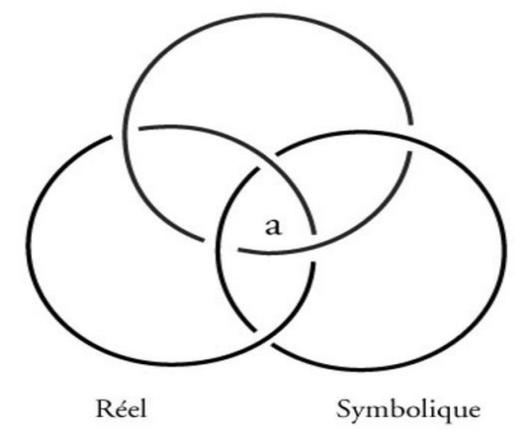
⁴⁰ Cumpre dupla função: remeter ao sentido de “ser atingido” e dizer respeito aos afetos (des)prazerosos circulantes no ato e cena pedagógica. Versa sobre este fim último a consideração de Ornellas (2005) que diz ser a sala de aula uma instância produtora de cultura, de relações afetivas e comunicação e, por sua vez, um espaço de construção e reconstrução de afetos manifestos.

possibilidade e então agarra a finitude para nela firmar-se. Na vertigem a liberdade desfalece (KIERKEGAARD, 2010, p 67)

A angústia do professor-sujeito é autenticada na sua falta que enseja a busca pelo objeto do desejo. Essa falta, de acordo com Coutinho Jorge (2005 p.139), no plano lacaniano, será nominada de *objeto a*, “a presença de um cavo, de um vazio ocupável.”⁴¹ Lacan (2011, p.62-63) delibera sobre o *objeto a*, comum aos sujeitos (professores), dizendo-o ser acoisa [l’achose]⁴² que somente é objeto no sentido de ali estar para afirmar que nada da ordem do saber existe sem produzi-lo.

Dessa maneira, na contemporaneidade, o professor-sujeito goza em sua relação com esse objeto perdido, sempre faltoso, estabelecendo um movimento de reencontro com o objeto causa do desejo e não objeto do desejo⁴³. No Seminário *RSI*, Lacan localiza o *objeto a* no ponto inapreensível, simultaneamente, comum da representação borromeica na articulação entre os registros do Real, Simbólico e Imaginário:

Figura 3: Anel borromeico e a localização do *objeto a*



A construção acima ilustrada e dita, em outras palavras, nó borromeano, fora, por Lacan, observado no brasão dinástico da família *Borromeo*⁴⁴ conforme vem a referir em seu Seminário *Mais Ainda*. Nesse contexto, o anel ou nó borromeico estampa a unidade do sujeito, suscitando uma alusão à condição uma/tripartite da Santíssima

⁴¹ O aspeado diz respeito à transcrição de uma fala de Lacan.

⁴² Lacan diz do que foi chamado por Freud de *Das Ding*, a Coisa é o que se revela prevalente na estrutura, pois implica, na estrutura a representação do real sem nome originário e sem imagem.

⁴³ “Se digo que o pequeno *a* é o que causa o desejo, isto quer dizer que ele não é dele o objeto.” Lacan J. *RSI*, lição de 21 de janeiro de 1975

⁴⁴ Descrição do verbete *borromeanos* obtidas em www.theborromeorings.com consoante acesso em 23/10/15.

Trindade. Em seu texto, *RSI Lacaniano: o que há para saber?*, Silva Neto (2015, p.198) refere ter sido o nó borromeano utilizado em distintos contextos para simbolizar a força e a unidade, sendo, pois, escolhido por Jacques Lacan para abordar a estrutura do sujeito, principal razão de sua abrangência na contemporaneidade.

Supõe-se, à mancha⁴⁵ desse neoquadro, que o fazer docente está implicado numa ação revestida por complexas atribuições e intersubjetividades. Todavia as demandas da escola contemporânea e o verniz social que lhe imposto confiscam-lhe a pulsão e nisso podemos dizer que o professor sofre ao confrontar-se com uma realidade que, manifesta na dobra de seu próprio desejo, emerge em forma de dolo, grito, silêncio.

Melo (2008, p.76) opta por cinzelar, poeticamente, que muitos sofrimentos nascem da incapacidade de permanecermos na pergunta e que o grande problema se dá quando a insistência da pergunta nos incapacita para descobrir a resposta. Cifali e Imbert (1998), citada em Almeida (2000), alerta sobre a necessidade de se criar um lugar onde o professor-sujeito possa falar de sua angústia e dividir com o outro as situações angustiantes por ele vividas, haja vista que seja necessário falar para humanizar a educação.

Assim posto, há que se considerar que os processos de fala/ escuta deste sofrimento, se tomada a ambiência da palavra circulante, devem convergir, como nos recomenda Pereira (2010, p.15), para uma conduta orientada onde se possa avançar na captura do que está oculto por detrás de teorias cimentadas e dos discursos dominantes, considerando, para tanto, “as estruturas discursivas, os atos da fala que revelam verdades superpostas, as intenções estranhas, as forças sociais, as imprevisibilidades, ou seja, as subjetividades construídas como efeito de tais discursos”.

Desta sorte, o fenômeno (em)previsto se fará manifesto pelo saber inconsciente escapante ao ato da fala e autenticado pelo atos falhados, pelos chistes, esquecimentos e sintomas, devendo encontrar uma escuta acurada de seus pares e/ou mecanismos de escuta no espaço escolar, uma vez que o professor enquanto sujeito fendido pelo hi-ato que margeia a disposição da falta parece, na contemporaneidade, reclamar a fala que se inscreve do lugar de sua subjetividade.

⁴⁵ Estudo ou esboço feito pelo pintor, já utilizando as cores, para distribuir os efeitos claro-escuro.

2.2 Gratage⁴⁶: o sofrimento impresso nas dobras da história humana

*E é nisto que se resume o sofrimento:
cai a flor e deixa o perfume
no vento!*

Cecília Meireles

Uma das questões que mais se destaca, no parto ou adoção do objeto deste estudo, bem como que nas discussões filosóficas e antropológicas que embasam o seu registro, é o sofrimento humano. Sabido enquanto marca de subjetividade da qual está investida a própria concepção da história humana, o sofrer dissolveu-se às dobras da existência antrópica desde a desobediência adâmica⁴⁷, quando, por essa ocasião, o homem experimentaria o sofrimento como produto e reflexo de sua subversão.

A dinâmica de investigação teórica perpetrada acerca do sofrimento na história tem seu escopo nas reflexões empreendidas já desde a antiguidade, sendo que, ainda hoje, traz à baila, de modo incisivo e agudo, o desafio especulativo da compreensão do sofrimento, enquanto fato assinalado no percurso da humanidade, o que constitui, sobremaneira, a experiência de viver.

É nesse viés que as bases filosóficas, teológicas e socioantropológicas que ressoam na contemporaneidade fazem-se implicadas, mediante suas prevaletentes análises observativas e extensões confessionais, na tentativa de escutar, explicar e ilustrar o sofrimento, outorgando-lhe um significado existencial.

A endossar esse contexto, convém resgatar a raiz da expressão “sofrer”. Esta descende do latim *suffere*, designação sob a qual eram, pelos romanos, nominados

⁴⁶ Técnica pictórica utilizada por alguns pintores surrealistas, que consiste em estender cores ao acaso sobre uma prancha de madeira e uma vez seca, a pintura se desprende da tela mediante "rupturas", criando um efeito de relevo, gerando textura e aparência tridimensional fortes.

⁴⁷ O adjetivo “antrópico” remonta a raiz grega da palavra *anthropos* que significa gente, homem; logo seu emprego, nesse contexto, remeterá ao sentido de “aquilo que é próprio do homem”. Ainda nesse traçado, o termo “adâmico” aludirá ao personagem bíblico do livro do Gênesis, Adão, que tendo comido do fruto proibido descobrira-se nu e fora expulso do paraíso.

aqueles que estivessem “sob ferros”, atados, submetidos à força de outrem e/ou algo que lhe culminasse em infelicidade corrente e acentuada, padecente, resultando no lesar do corpo e do âmago⁴⁸.

Nesse meandro, a escola contemporânea, fenece numa hiância de gozo ininterrupto; numa reverência ao narcisismo que faz às vezes de obnubilar a subjetividade. Estaria, pois, a escola fadada à incorporação de objetos capazes de suprir as suas falhas simbólicas? Teriam perdido a escola e o professor, então, o seu agalma⁴⁹?

A esse respeito, Schopenhauer (2001) sugere que toda a vida é sofrimento e que esse, marcado por representações e catarses⁵⁰, relaciona-se ao desejo marcado por uma lacuna que precisa ser tamponada, de sorte que, quando isso não acontece, se processa o sofrimento. Não obstante, assevera que:

(...) nenhuma satisfação dura; ela é apenas o ponto de partida de um novo desejo. Vemos o desejo em toda parte travado, em toda parte em luta, portanto sempre no estado de sofrimento: não existe fim último para o esforço, portanto não existe medida, termo para o sofrimento (...) é apenas uma vontade que não está satisfeita, e que está contrariada: mesmo a dor física que acompanha a desorganização ou a destruição do corpo não tem outro princípio, o que a torna possível é que o corpo é a própria vontade no estado de objeto. (SCHOPENHAUER, 2001)

A fala do filósofo conduz à dedução de que, por natureza, a vida não admite nenhuma felicidade verdadeira, o que é essencialmente um sofrimento em aspectos diversos, um estado de infelicidade radical. Para o Schopenhauer, o sofrimento é a essência da vida e, dessa forma, não se infiltra vindo de fora; se traz a inesgotável fonte da qual ele sai.

Nesse contexto, o ato que valida e efetiva a vontade, na ótica do pensador, repercutirá, de pronto, num “ato fenomenal do corpo” em cuja ação implementada, sobre o próprio corpo, consistiria numa atividade empreendida sobre o desejo. Desta maneira, o sintoma resultante do desejo contradito e interdito seria o sofrimento, a

⁴⁸ Termo tomado por empréstimo da botânica que, de acordo com o dicionário Léxico, corresponde ao que está posto no centro, no cerne ou medula; é a parcela fundamental de algo.

⁴⁹ Em seu seminário sobre a *Transferência*, Lacan construirá uma abordagem ao Banquete de Platão, insinuando que o que Alcebiades deseja em Sócrates seria o agalma que Sócrates sabe que não possui e, por isso mesmo, designa-lhe Agatão como objeto de seu desejo.

⁵⁰ Termo de origem filosófica utilizado para designar o estado de libertação psíquica que o ser humano vivencia quando consegue superar algum trauma. No campo psicanalítico, representa a cura de um paciente que é alcançada através da expressão verbal de experiências traumáticas recalçadas.

dor, ao passo que a conformidade entre o desejo e ação produziria o prazer, o deleite, o júbilo, o bem estar.

Ainda que tal consideração seja depreendida de um discurso filosófico e, portanto, racionalista, o significante vontade, numa leitura psicanalítica, poderá ser aproximado da acepção de desejo e o desejo é uma peça basilar para a leitura dos aspectos que constituem o sofrimento psíquico do professor. Contudo, faça-se esclarecido que essa aproximação entre os significantes vontade e desejo não é literal, ou seja, o desejo estará, na teoria psicanalítica, para além da vontade.

O desejo, em Freud, denota a condição esfíngica⁵¹, distinguindo-se do movimento para sutura de um espaço vacante pela hiância de preenchimento por um objeto determinado. Ele se desvela nos signos de percepção, embuçado nas experiências subjetivas da ordem do onírico, sintomático, mnêmico e fantástico adjacentes de um aparato psíquico que faculta a emersão do (des)prazer.

Lévinas (1993, p.49) dirá, contudo: “O desejável não preenche meu Desejo, mas aprofunda-o, alimentando-me, de alguma forma, de novas fomes”. Assim, a falta não é o que nos faz falhar, mas o que gera o movimento em direção ao Outro; e a impossibilidade de remediar a falta é justamente o que perpetua esse movimento. Questionará o filósofo ainda: “O Desejo do Outro é um apetite ou uma generosidade?” (p.49). Ambos, eu diria, uma vez que entendamos que o esforço relacional se instaura na tensão entre essas duas disposições: entre um desejo de complemento e o desafio transbordante da abertura.

Dirá, pois, Lacan (1991) acerca do desejo que

[...]ao longo desse período histórico, o desejo do homem, longamente apalpado, anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticado por educadores, traído pelas academias, muito simplesmente refugiou-se, recalçou-se na paixão mais sutil, e também a mais cega, como nos mostra a história de Édipo, a paixão do saber (p. 388-389).

Dado o exposto e recuperando a epígrafe do texto *Cantiga*, da professora e poetisa brasileira Cecília Meireles, que, em preâmbulo, inicia este tópico, poderá

⁵¹ O termo assume a conotação de enigmático, misterioso; faz alusão ao mito do desafio da esfinge de Tebas “Decifra-me ou te devoro”, solucionado por Édipo, personagem da mitologia grega que mata o pai e casa-se com sua mãe. Também estabelece laço com a citação de Lacan registrada na pág. 39 deste documento.

especular-se que é também desejo do homem a escuta de seu sofrimento. Ora o próprio significante designativo do texto de onde fora extraído a epígrafe já remete à ideia de movimento, de algo a ser dito, mas também a ser escutado. Assim, nesta cantiga, a vida se faz anunciada a partir da metáfora de uma rosa.

Considere-se, para tanto, que a rosa abriga em si um horizonte de conflito: a borda antitética que cinde/aproxima venustidade⁵² e agulhão e, nisto, o odor exalante não passa despercebido àqueles que com ela (contra)transferenciam-se. Nessa que é a última estrofe do poema de Cecília, faz-se sugerida a razão do sofrimento humano: as reminiscências do passado (o perfume da flor) continuam a existir, mesmo depois do declínio da forma que as gerou.

Anuncio ainda que o conteúdo desse refrão acerca da queda da flor poderá aludir ao dizer de Kupfer (2000, p.45) “matar o mestre para falar, escutar e tornar o mestre de si mesmo.” Tal consideração se faz possível quando o professor, na transmissão do seu saber, deixa “cair” o seu semblante de Sujeito suposto Saber pra dar lugar ao saber do aluno. É aqui que o traço do professor fica e exala, como perfume, na vida cotidiana o aroma da mestria que um dia lhe foi transmitido.

A simbologia da rosa e do perfume inebriante que dela se desprende apontam para o fato de que a conjugação de elementos contrastivos que se fazem uno ilustram a natureza da estrutura psíquica do sujeito (professor), assim como se faz representado pela banda de Möebius⁵³.

⁵² O termo, enquanto signo, remete à Vênus, deusa de anatomia divinal, do amor, erotismo e da beleza na mitologia romana e Afrodite da mitologia grega. Nas palavras de Thais Pacievith, conforme consulta no sítio <http://www.infoescola.com/mitologia-romana/venus/> (acessa do em 17/04/15), o mito do nascimento dá conta de referir que Vênus surgiu de dentro de uma concha de madrepérola, tendo sido gerada pelas espumas (*aphros*, em grego); em outra versão, consta ser filha de Júpiter (deus do dia, dos céus) e Dione (deusa das ninfas).

⁵³ A banda de Möebius, embora tenha entrado na história com o nome de AF. Möebius, na verdade, foi concebida inicialmente por Glauss que teria comunicado sua ideia não somente a Möebius quanto a J.B.Listing. Com efeito, esse foi o primeiro a imprimir seu desenho e aquele que, introduzido por Gauss na disciplina que Leibniz chamada de *analysis situs*, forjou o termo topologia para nomeá-la segundo Möbius, A.F. “La première bande” conforme citado por Coutinho Jorge (2005, p.105)



La banda de Möbius: viaje onírico

A tela do pintor espanhol José Ramón Díez Rebanal reproduz, adaptativamente, a fita ou banda de Möbius, da qual Lacan, em seu seminário sobre *Os quatro conceitos fundamentais a psicanálise*, irá valer-se para demonstrar a estrutura do sujeito. Neste texto que é o Seminário sétimo, Lacan apropria-se da Fita de Möbius para ilustrar a posição do sujeito do inconsciente entre o que se entende por sujeito do enunciado e sujeito da enunciação consoante o decurso do oito-interior que dispõe as duas cadeias em contiguidade. Esse sujeito intervalar é um sujeito em repetição que reproduz a falha do encontro na fita por meio de sua busca de repetição, cuja similitude se faz estabelecida com a estrutura de oito-interior.

Dessa forma, para ser banda de Möbius é necessário uma torção no corpo da fita, de modo a não haver um círculo dentro e fora separados por uma superfície, mas um giro contínuo em que o movimento é chamado a advir.



Figura 4. Banda (fita) de Möebius

A fita de Möebius concretiza a relação entre sujeito e objeto *a*; nela, direito e avesso acham-se na continuidade e, por conseguinte,

(...) apenas um acontecimento temporal diferencia o avesso e o direito, uma vez que eles estão separados pelo tempo que se leva para fazer uma volta suplementar. É o tempo que faz, como um contínuo, a diferença entre as duas faces. Como não há mais duas medidas, mas somente uma margem, é o tempo que se impõe para dar conta da banda (VILARINHO, 2012, p.189)

Portanto, em certa medida, a fita moebiana, em sua lógica de grafo do desejo, estabelece relação com o professor e a sua fala, pois esse, enquanto sujeito do inconsciente, transita entre as condições de sujeito do enunciado e da enunciação. Os (não)ditos correspondem à sutura entre a satisfação e a insatisfação de sorte que, no plano da estrutura, faz-se impossível distingui-las assim como que na banda de Möebius, onde interior e exterior se inespecificam e, colocados em suspenso, um “lugar vazio” se apresenta pela indagação coloquial: *Que veux tu?*⁵⁴

⁵⁴ Jerusalinsky, (2012, p.75), partindo dos Escritos de Lacan, faz menção ao grafo da subversão do desejo, o qual se daria a partir de um objeto que o causa. Nisso faz-se lançada a expressão “*Che vuoi? O que queres?*” para elucidar a origem do desejo. Dada a exposição, considere-se que, no contexto, *Que veux tu?* e *Che vuoi?* possuem equivalência semântica.

2.3. Sofrimento psíquico: cores e matizes em preto e branco



Pintura 314, Ahmed Anver

Evoco, como forma de principiar esta abordagem, a gravura do artista indiano Ahmed Anver, especialista em caligrafia corânica e em cuja arte se poderá ilustrar as interpretações subjetivas, sempre escapantes, que versam, na história da humanidade, sobre a representação do sofrimento humano.

Nessa pintura, se podem observar faces e emoções que se interconstituem, opõem-se, encontram-se, (de)alinham-se, enodam-se num movimento que supõe a complexidade essencial do sofrimento. Tal estampagem remete à dor e à falta na expressão subjetiva de uma linguagem que desvela a palavra enquanto desejo de ação. As faces sabem-se entre si; conversam-se.

É a partir dessa sugestiva representação que me demoro um pouco mais num movimento aberto e especulativo de análise da ambiência da cena pedagógica na contemporaneidade. Certo é que esta suscita, provocativamente, uma reflexão acerca da subjetividade que, bordejando o manejo pedagógico, lança luz ao entrelace das relações de saber e gozo⁵⁵ no fazer do professor.

⁵⁵ O gozo é separado nitidamente da condição orgástica. Trazido por Nasio (1993) como um lugar vazio de significantes e por Ornellas (2013) como oposto ao prazer, não tendo ideal de plenitude posto que a linguagem é uma textura e não um surjito; marcado essencialmente pela falta.

Assim, no espaço em que cena e ato pedagógico se processam, composição e contrastes misturam-se, de sorte que o professor-sujeito, investido de sua ambivalência, coloca-se como personagem do furo, da falta num monólogo que, muitas vezes, numa acústica quase inaudível, resulta na inibição, na subversão gozante e no(s) sintoma(s) que prefiguram o sofrimento psíquico. Quando do encerrar da arquitetura cênica, onde já se saiba a isocromia⁵⁶ esvaziada, o professor-sujeito confronta-se, enfim, como num espelho, como parte de um contexto de formação lacunar, turbulenta e imprevisível.

É na paisagem reservada ao seu ofício que, cada vez mais, as organizações e/ou instituições de que faz parte lhe delegam e exigem eficiência e eficácia na construção de um fazer supostamente (trans)formativo e autônomo. Nesse terreno conflitante que assenta, antes que acomode sofrimento e gozo, o professor-sujeito designado à cooptação e disseminação do conhecimento, traça as suas máscaras, fazendo às vezes de retomar a proposição paradoxal de Aristóteles em sua *Arte Poética*⁵⁷ através do signo da complexidade existente entre o herói e o indivíduo comum.

Para Morin (2011), a compreensão da palavra complexidade desligou-se do sentido ordinário para ligar, em si, à ordem, à desordem e à organização e, no seio desta, ao uno e ao diverso. Com isso, pontua, ainda, que o pensamento humano estruturou-se na complexidade e tentou bem minorá-la ou interpretá-la. Por outro lado, a turbulência e imprevisibilidade da pós-modernidade tem instalado insegurança na sociedade; inocula os sujeitos, ao passo que neles são acionados, despercebidamente, dispositivos de tensão psíquica.

Destarte, quando publica, em Viena, o seu texto *O Mal estar na civilização* (1929), Freud, o pai primevo da Psicanálise, observa que as sociedades curto circuitam quando englobam o desejo coletivo de segurança, ainda que, para tal, necessitem declinar de parte do quinhão correspondente à sua felicidade. A semântica aninhada ao signo “civilização” remete à ideia de processo. Nesta guisa, seu objetivo precípua seria o de regular os impulsos sociais na medida em que propusesse a abdicação aos instintos

⁵⁶ Reporta à harmonia obtida em uma composição usando-se cores diferentes, mas que implicam uma na outra.

⁵⁷ Na Grécia antiga a arte era representada essencialmente por duas máscaras: a da tragédia e a da comédia, as quais aludiam, respectivamente, os homens superiores (feitos heroicos) e os homens inferiores (pessoas comuns da *Pólis*).

pulsionais. Para a benesse da comuna e para que se medre⁵⁸ a civilização, os sujeitos sociais, siderados pelo prazer, pagam o preço da abnegação da satisfação pulsional prefigurada na sua sexualidade e agressividade.

O pulsional presentifica a falta no corpo (LONGO, 2011, p.54) e é na cenografia do circuito da pulsão que o sujeito encontra a ancoragem simbólica necessária para perder-se da ordinária condição biológica, que está estritamente relacionada à sobrevivência, para tornar-se um sujeito social agitado por desejos. Estes, para Inada (2011), passam a ser organizados pela sociedade, na medida em que, de acordo com a moralidade estabelecida, são satisfeitos, reprimidos/recalcados, postergados ou desviados de sua finalidade original.

Tal sociedade na qual está inserido o professor-sujeito, bem como que os fazeres educacionais de que faz parte, tem na cultura um conceito nodal que baliza o olhar dos processos de constituição da autoridade e função do professor. Quiçá hajam, ainda, aspectos determinantes a serem levantados acerca das relações de saber e gozo a anelar-se nos fios do sofrimento psíquico que constituem a trama, o estofo emocional que bordeja o professor- sujeito na contemporaneidade.

Em *Totem e Tabu* (1913), Freud aborda a gênese da cultura. A narrativa da “Horda Primeva” baseia-se no relato da suposta origem da civilização, tendo a expressão catártica expressa no terror ao incesto secundário ao parricídio empreendido pelos filhos ao Pai da Horda. Assim, a partir deste apêndice, pode-se conjecturar que é por meio da interdição do incesto que a cultura torna-se factível e que, com a cultura, as (inter)relações dos sujeitos passam a ser orientadas por novas letras e sentidos.

A cultura de que se faz repleto, entremeado e matizado o setting pedagógico, produz mal-estares nos sujeitos dado o antagonismo intransponível entre o que reclamam as pulsões e à civilização. O professor-sujeito que, a todo tempo, ensaia e encena a condição de Sujeito suposto Saber (SsS)⁵⁹, abriga, em si, a conflitante relação entre saber e gozo. Lance-se, aqui, a questão do saber enquanto propriedade dos sujeitos

⁵⁸ O termo corresponde à flexão do verbo *medrar*, correlato a expandir, florescer, amplificar e prosperar conforme explicita pesquisa empreendida em dicionário eletrônico, em 27/07/15, na página <http://www.sinonimos.com.br/medrar/>

⁵⁹ A ideia de *Sujeito suposto Saber (SsS)* está diretamente associada à questão do desejo; o analista é Sujeito suposto Saber por ser sujeito do desejo daquele que é analisando e, assim, ainda que não saiba sobre o seu sintoma, precisa fazer semblante de que tudo o sabe.

e sua possível relação com o mundo, como apaziguamento de seus sintomas e como o seu fazer, posto que, a posteriori, tal palavra assumirá também a acepção de “letra”, de toda a estrutura da linguagem que se descobre no inconsciente.

Retomemos o fio de localização da escola na sociedade, donde se poderá fagular uma questão: Que lugar e posição teriam as formações sintomáticas do professor-sujeito nos processos de adoecimento e quais as implicações no exercício pedagógico de ensinar e aprender? Responder a essa questão é um percurso que desejo aprofundar nessa pesquisa no sentido de buscar saídas para o declínio da queixa para possibilitar a emancipação criativa e dialógica no ato pedagógico.

A pós-modernidade delega aos indivíduos o manejo com paradoxos e contradições que, distintamente, identificam e demarcam esse momento histórico. Nesse contexto, o professor-sujeito deveria ajustar-se a um ambiente heterogêneo e, sincronicamente, incluir-se no sistema organizacional, trabalhar em equipe com foco ao alcance de metas e objetivos e, de resto, colocar-se vigilante ao próprio processo ensinar-aprender como manejo de preservar a sua sobrevivência.

Nesse sentido, a profissão docente apresenta duas especificidades que avalizam diferenciá-la das demais: a especificidade pedagógica, que ocupa-se dos conhecimentos, e o seu *savor faire* que alude à transmissão, ao ensino de um cabedal cultural que, supostamente, é de sua posse, técnica, cargo e profissionalismo.

En-signar quer dizer “por em signos”, o que exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma certa significação (VOLTOLINI, 2011, p.35-6), desta maneira há de já se instaurar uma fratura entre o desejo obnubilado em si e o desejo presente na alma do Outro, ratificando uma impossível mestria.

Freud, em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925), se refere a três profissões consideradas para ele como impossíveis: governar, educar e curar (ALMEIDA, 2009). A frase original que inspirou o aforismo freudiano é de Kant, expressa na *Crítica da razão pura*. Freud apenas adicionou o “curar” ao “governar” e “educar” (VOLTOLINI, 2011, p.27) e depois, em *Análise terminável e interminável* (1937), o termo analisar substituiu curar.

Estes três ofícios são, com efeito, ligados por um poder comum que está no coração de sua ação, por sua potencialidade em

abusar dele, indo de encontro à impotência quando o outro frustra a intenção. Ora, o poder e a autoridade estão hoje postos em questão. O adulto perdeu a sua legitimidade social. Sentindo seu poder inoperante, ele foge da ferida narcísica infligida por aquele que lhe escapa (CIFALI, 2009)

Com efeito, é possível classificar a profissão de professor como uma profissão (...) assinalada pela imprecisão e pela ambiguidade das atribuições (MORIN, 2011). Assim, ante as implicações da voragem de novidades pedagógicas, o consumo bulímico de informações tensiona e (trans)forma o professor-sujeito em objeto fóbico⁶⁰; os conflitos e provocações que circundam a docência no conjunto da sociedade glocalizada, multiculturalista, imersa numa realidade labiríntica, reivindicam do professor conhecimento e desempenho e saberes polivalentes.

Nessa tela, poderá o professor-sujeito atender à demanda social que o convoca a ser todo? Não!

2.4. “Deixe-me falar”: a metáfora imperativa de Anna O.

*Cada voz que canta o amor não diz
Tudo o que quer dizer
Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração (...)
Nós somos medo e desejo
Somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer.⁶¹*
Lulu Santos

O lugar vazio é o que permite falar.
Lacan

Desde seus primórdios, a escola supõe a ambiência da fala e é por meio deste instrumento comunicativo que são desenhados os supostos fazeres inerentes à docência. O exercício pedagógico do professor-sujeito não se dá senão pela comunicação que se

⁶⁰ Na letra psicanalítica, como defende Isabela Prado em seu texto *A função da Fobia*, o objeto fóbico, objeto temido é sempre um significante que vem em substituição à angústia, apesar de não recobri-la inteiramente. Nesse sentido, o significante fóbico torna-se um significante necessário na medida em que o sujeito se organiza em torno dele.

⁶¹ Excerto da música “Certas Coisas” de autoria de Lulu Santos e Nelson Motta.

deve estabelecer para com o seu discipulado e é, justamente, pelo que sobeja à interpretação da cena pedagógica, que o sofrimento psíquico docente se desvela.

A docência, na contemporaneidade, parece requerer dos professores dispositivos e habilidades que a escola de outrora, em suas práticas tradicionais, não exigia. No entanto, não pretende esta escrita discutir os modelos educacionais e suas repercussões no terreno do psiquismo docente, senão considerar que, a cada tempo, o fazer professoral se faz afetado por aspectos que refletem o quadro social de que faz parte.

Ensinar não é uma atividade neutra (CORDIÉ, 1998, p. 44). Tudo ou quase tudo é fonte de angústia nessa profissão (CIFALI, 1998)⁶², sendo próprio dos professores deste tempo, sobretudo os que se encontram há muito anos no exercício do magistério, a manifestação de queixas recorrentes acerca de um sistema que os desautoriza, de salários não compatíveis com o desempenho de suas múltiplas funções e das exaustivas jornadas de trabalho, da violência explícita que adentra a escola nas relações estabelecidas para com seus pares e alunos.

A queixa se processa pela fala e esta denota, dentre outros aspectos, a linguagem pela qual o sujeito (professor), simbolicamente, manifesta o seu sofrimento psíquico. Não se trata de desconsiderar que a profissão docente goze de circunstâncias prazerosas, mas de tomar a repetição da queixa como um evento sintomático, onde angústia e o mal-estar constituem-se como sintoma do sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade.

Freud (1926/1980, p.112) em *Inibição, sintoma e angústia* dirá ser o sintoma “um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; [o sintoma] é uma consequência do processo de recalçamento”⁶³. Lacan, em sua *Intervenção sobre a transferência*, manifesta, em seus *Escritos* (1998, p. 216) que os sintomas outorgam um sentido que impõe a sua verdade quando diz que “Freud assumiu a responsabilidade – ao contrário de Hesíodo, para quem as doenças enviadas por Zeus avançavam para os homens em silêncio – de nos mostrar que existem doenças que falam e de nos fazer ouvir a verdade do que elas dizem.”

⁶² Citada em ALMEIDA (2000, p.42)

⁶³ Descrito por Freud desde 1895, corresponde a um mecanismo de defesa. Está estritamente ligado à noção de inconsciente e é um processo através do qual se elimina da consciência partes inteiras da vida afetiva e relacional profunda.

Nesse viés, o lugar vazio que elicia a fala aponta para um sujeito – leia-se aqui também professor – que, como nos versos da canção-epígrafe que inaugura essa seção, equilibra-se na antítese do silêncio e som, a partir de sua constituição de desejo e medo. O semblante que supõe prazer, decerto deixa ainda um por dizer, um resto que se traduz na ambivalência de um silêncio paradoxal que diz e uma fala que “não sabe dizer” e então, para comunicar, para validar a sua condição, o professor-sujeito desvela o seu sofrimento pela (não) fala, através de uma linguagem que revela traços patognomônicos⁶⁴ numa manifestação que escapa ao sabido.

O professor esquadrinha a sua história profissional; questiona a sua escolha. Conflitadamente parece não estar encorajado para dizer-se infeliz, para apoderar-se da verdade vociferada pelo inconsciente, sob o preço de ver-se admoestado em sua fala. Quando investido pela transferência⁶⁵, num movimento dípico,⁶⁶ narra a sua história profissional que, por vezes, está diluída em experiências pessoais, donde vem a emergir afetos (des)prazerosos da ordem que findam a compor a cena a que chama de “tempo fóbico”, ao qual Vincent (2004, p.48) dirá ser a delimitação do espaço onde, com o sintoma, o sujeito irá ancorar a sua angústia.

Nesse prisma, Diniz (1998, p.203) lança luz ao fato de que, nas escolas, as professoras queixam-se das condições de trabalho, de seus alunos, do salário; entretanto, nos consultórios, para os profissionais que facultam licenças para tratamento de saúde, as queixas e sintomas mais recorrentes são outros: “diarreia, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, depressão, ansiedade, insônia”.

Por ocasião do empréstimo da noção de estrutura de linguagem (linguística) fundada pelo francês Ferdinand Saussure e acrescida por Roman Jakobson; recolhendo

⁶⁴ O termo é tomado de empréstimo do campo lexical da medicina, vindo a significar os sinais e sintomas próprios de um acometimento e cuja definição avaliza o diagnóstico. (Acessado a 23/10/15 em <http://dicionarioportugues.org/pt/patognomonico>)

⁶⁵ O conceito de transferência remete à transposição ao analista de sentimentos e representações que são derivadas de figuras e objetos introjetados (SIMÕES JR., 1996, p.109)

⁶⁶ Remonta a ideia de um quadro formado por duas tábuas que se fecham por um lado, assumindo as feições de um livro, mediante dobradiças.

o entendimento do significante “estrutura” para Hegel e Kojève,⁶⁷ dirá Lacan: “inconsciente é estruturado como linguagem”⁶⁸ (LACAN, 2011/ p.25) e o seu saber (in)sabido (LACAN,1985 p.190) escapa ao sujeito falante que, destarte, o sabe sem saber. A este saber, que assinala o corpo com significantes, a linguagem, ainda que diversa, não poderá a um todo representar, posto que há sempre um algo que escapa ao sintagma sem que disso se dê conta o falante.

Ora se o inconsciente é estruturado como linguagem, as manifestações da fala nos terão, decerto, muito a dizer e a psicanálise desempenhará, neste intento, com a educação um laço possível, de forma que se possa considerar que:

Se não cabe propor uma psicanálise coletiva dos professores na escola, cabe sim alertar para a necessidade que as pessoas têm de ser ao menos escutadas em seu trabalho. É preciso que um espaço de escuta seja criado na escola, para que os seus profissionais – pessoas responsáveis pela formação de outras pessoas – possam, ao serem ouvidos, ouvir a si mesmos. E com isso possam deixar falar um outro sujeito, o sujeito do desejo; do desejo que está "na origem da escolha profissional e na raiz do mal-estar que faz sintoma" (ALMEIDA, 2000, p.48).

Nessa circunstância os mecanismos de escuta que possam integrar a cena pedagógica escolar, gozará de similitudes com o *setting* de análise, onde possa o professor-sujeito falar livremente sobre o seu sintoma, sendo escutado e escutando a si próprio.

Linguagem e psicanálise são terrenos contíguos e para Longo (2011, p.31) a linguagem é multifome e heróclita; pertence tanto ao domínio do individual quanto do social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. Daí para Freud,

O que livremente denominamos de representação consciente de objeto pode agora ser dividido na representação da palavra e na representação da coisa; a

⁶⁷ Para Miller (1994) Hegel e Kojève pensavam que a estrutura da palavra se fundamentava no princípio da mediação, ou seja, que não há simetria entre o locutor e o que escuta. Aquele que ouve está em posição de mestre, já que decide o sentido do que pode ter sido dito. A palavra, ainda que mediadora, é então dessimétrica, o que é bem diferente do que pensava Saussure. Surge, então, o Outro, não como o Outro da linguagem, mas, sim, como garantidor, testemunha. Surge a concepção da palavra verdadeira, palavra pela qual o sujeito só se designa por meio de alusão, já que supõe o Outro que escuta e decide o sentido, palavra que deve ser liberada para favorecer a cura pela simbolização. Existindo a assimetria, vale lembrar que o analista pode introduzir nova pontuação, ao ouvir o que o paciente fala, na tentativa de ratificar sua subjetividade.

⁶⁸ Em seu retorno à Freud, Lacan afirma que a afirmação de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” não é do campo da linguística, mas da linguística (linguística + histeria), uma vez que a histeria é sempre inerente ao discurso do analisando. (LONGO, 2011, p.41).

última consiste na catexia, se não das imagens diretas da memória da coisa, pelo menos de traços de memória mais remotos derivados delas. (...)a representação consciente abrange a representação da coisa mais a representação da palavra que pertence a ela, ao passo que a representação inconsciente é a representação de coisa apenas. O sistema inconsciente contém as catexias da coisa dos objetos, as primeiras e verdadeiras catexias objetais. (FREUD, 1915c, p. 229-230)

O grande florescimento que a psicanálise conheceu no século passado conduziu ao privilégio do tratamento dos sintomas de mal estar na vida cotidiana, focalizando manifestações do inconsciente⁶⁹ na fala (VORCARO, 2004). Em *O estudo das afasias* (1891), Freud destacou-se da neurologia ao propor a existência de um aparelho de linguagem e *Nos estudos sobre a histeria* (1893), junto a Breuer, relatou vários casos em que ideias irreconciliáveis são capazes de provocar perturbações na fala e na linguagem.

A fala (...) tem sempre um referente. Pode ser a autoridade aqui invocada, pode ser a voz, pode ser o sujeito. Em todo caso, a fala, enquanto tal, nos introduz, de imediato, num mundo que é o da divisão subjetiva (MELMAN, 2004, p. 141). A fala define o lugar daquilo que chamamos de verdade e a verdade salta ao inconsciente.

Deixe-me falar é a metáfora que de que me valho para ousar aproximar os significantes psicanálise e educação, os quais, neste tempo, dialogam, pondo-se a escutarem-se. O imperativo que reivindica a fala remonta o caso de Anna O. (Bertha Pappenheim), ilustrando o percurso analítico: sintoma e fala.

Anna O. que fora paciente de Breuer⁷⁰ e, em seguida, de Freud. Antes dos seus 21 anos fora saudável sem que nunca houvesse demonstrado qualquer sinal de neurose.⁷¹ Em seu acompanhamento terapêutico, Breuer observou que as recordações de sua então paciente eram permeadas de circunstâncias carregadas de afeto: ponto de (des)aparecimento de seus sintomas. Tal movimento tornou-se conhecido como “talking

⁶⁹ Lapsos e chistes Segundo Longo (2011; 26) o lapso (...) que se aproxima do chiste tem efeito revelador, podendo trair o falante ou conferir ao ouvinte uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz, posto que, por meio de associações externas, o inconsciente encontra a sua via de escoamento.

⁷⁰ Diagnosticou a doença de Anna O. como um caso de histeria e, em vista disso, elaborou o seu “procedimento técnico-terapêutico” com base em procedimentos para fins catárticos.

⁷¹ Estabelecido em 1769, pelo médico William Cullen, o conceito de neurose faz menção a várias desordens nervosas e sintomas que, até então, não poderiam ser explicados psicologicamente. Para a teoria psicanalítica, as neuroses podem ter origem nos mecanismos de defesa do ego, podendo ser classificadas, nesse aspecto, sujeitos possuem alguma desordem psíquica que as impede de ter uma vida saudável.

cure” ou cura pela fala, sendo descrito, pela própria paciente, como “limpeza de chaminé” (chimney sweeping).

Desta forma, acometida por processos psíquicos que repercutiam, dentre outras coisas, na fala e secundária às indagações freudianas quando da análise, a consigna emerge: “deixe-me falar”. A observância de tal imperativo como manifestação de um desejo latente, imanente resulta na apropriação (psico)analítica, de onde se originaria o método de “Associação Livre,⁷²” dado o entendimento de que é o sujeito quem pode falar sobre o seu sintoma (sofrimento).

A fala, sabemos ocupa um lugar preponderante na história dos tratamentos psíquicos: ele trata, conserta, permite conjurar a má sorte e, às vezes, equivalente a uma confissão. Possui virtudes catárticas da mesma forma que o teatro dos trágicos gregos dos quais, por sinal, Freud, pretendeu-se herdeiro. Permite ao paciente libertar-se de sua ilusória pretensão ao autocontrole, e ao terapeuta, criar interpretações libertadoras (ROUDINESCO, 2011, p.60)

Nesse prisma, há que se considerar o que representa, nomeia a fala do sujeito professor em seu sofrimento psíquico. Sabe esse sujeito que sofre? O que faz com o seu sofrimento? Como o diz?

Fato é que nomear um objeto, falar de um objeto é invocar um certo ponto de vista, o que faz como que o saber sobre a linguagem seja impossível de ser totalizado (ANQUETIL, 2004, p.38), ainda que, para tanto, o sujeito analisado maneje a sua fala pela instrumentalização de signos, da palavra, do código linguístico. Este, tanto para Freud quanto para Lacan e Saussure, apresenta-se enquanto linguagem; na ordem do social e individual, como constituinte do psiquismo humano.

Ora se a língua configura-se enquanto veículo da fala e, por conseguinte, da comunicação, conforme rezam as considerações saussurenas, para Lacan, a função evocativa, na psicanálise, prescinde a função da comunicação. Desta forma, pode-se ampliar o raciocínio para o fato de que função evocativa e função da comunicação, ainda que no contraste, não se excluem; antes se relacionam mediante a construção de

⁷² Método terapêutico da psicanálise onde o paciente é deixado livre para falar, sem censura, o que vier ao seu pensamento. Nessa circunstância, o analista deve apenas escutar e interferir apenas para quebrar as resistências do paciente, consoante as suas possibilidades, sendo, pois, o paciente que dita o curso da análise.

teias de intersubjetividades que, na conjectura singular contemporânea, manifestam-se também dada a explicitude que lhes permitem os meios digitais.

Portanto, a fala é a tentativa de articulação entre o que está na ordem do enunciado e da enunciação, do que se escande e se esconde. A escrita, sendo também, uma fala testemunhará, ainda e sempre, o estatuto de um semidizer que se faz, por vezes, registrado nos discursos que adensam as redes sociais e mídias tecnológicas deste tempo. Desta forma, o imperativo “deixe-me falar” segue a fazer eco, quando da reivindicação, por diversos meios e instâncias, de mecanismos de escuta no espaço escolar para que o professor, mesmo encontrado com o furo de representação que circula o seu dizer, possa falar livremente sobre o que suponha ser o seu sofrimento na escola e sociedade contemporâneas.

III Traço

Misturo as cores para chegar ao branco

3.1 Sofrimento psíquico docente e a escola contemporânea

*E também quisera que o meu desejo
Não escapasse enquanto fosse o meu desejo
E atendesse ele próprio ao que deseje
Não me usasse para atendê-lo (ele que tanto me reclama)*
Capinan

O excerto da poética empreendida pelo compositor Capinan, trazida à cena através de seu olhar psicanalítico⁷³, nos remete a um sujeito mesclado ao seu desejo: desejo comunicante, reivindicante, faltante, claudicante; um desejo que demarca a letra, cifra singular e intraduzível do gozo na contemporaneidade.

Adicto, o “eu-poético” revela o conflito latente às relações ortopédicas que estabelece com os elementos que constituem a cena (pedagógica) social contemporânea. Individualizar o desejo talvez fosse uma forma de conferir-lhe uma morte simbólica, quando não o apaziguamento com os sintomas que, emergidos num plano de subjetividades, resistem ao esmaecimento, posto que o desejo é a verdade do sujeito.

Nesse traçado, a escola, enquanto parcela institucional da sociedade, tem-se como atravessada pela cifra afetivo-cognitivo-social que interconecta os personagens sujeitos implicados nas relações subjetivas que ali acontecem. Portanto, o professor-sujeito deverá considerar que não apenas na sala, mas também no “corpo” escola enquanto superfície intersubjetiva, os processos de ensino-aprendizagem estarão marcados pela natureza ambivalente que reside no (des)prazer, por força do afeto e ambivalência.

Convém, pois, neste ponto, encanecer que a discussão que ora se processa, parte e converge ao sujeito docente que executa o seu ofício no terreno da educação formal, onde o objeto da educação, apresentado-lhe ao ajaezar⁷⁴ do exercício professoral,

⁷³ Em sua apresentação constante no livro de poemas *Confissões de Narciso* de José Carlos Capinan, Gilberto Gil, ressalta a habilidade para com a expressão e a palavra, dizendo ter sido Capinan tornado-se gente e poeta ao mesmo tempo. Para tanto, esclarece ser gente no sentido de indivíduos/ átomos do coletivo popular, mediante a sua massa material em labuta e luta. Para tanto, cita: “Poeta no sentido religioso de mensageiros de Deus, no sentido psicanalítico de intérpretes dos sonhos, alma psicossocial, qualidade da comida, musculatura distendida após orgasmo, palco, beijo, ideia-flor, pensamento-unguento, carnaval, celebração piedosa, a vida no vale-quanto-reza, fundamentalismo espiritual.” A epígrafe também diz respeito ao texto que nomeia o livro de Capinan.

⁷⁴ Ou jaezar; significa adornar enfeitar.

deverá, na expressão do foco, da técnica e do colorido da cena pedagógica, seguir a direção do pensamento acerca de si e das faltas que o estruturam.

A tela do pintor irlandês Jan Steen nominada *Professor da escola* parece apontar para essa perspectiva:



Professor da escola (Jan Steen, 1668)

Sabor e dor misturam-se numa estampa ambivalente: o professor que porta a temperança e orienta o seu aluno, traz consigo firme, na mão esquerda, a palmatória⁷⁵, num movimento simbólico de castração perpendicularmente situado a um aluno que parece chorar. O efeito de variações tonais, o estético em sua antítese de claro e escuro, lança luz sobre a construção simbólica do fazer do professor, omitindo suas bases, na metáfora dos pés, do seu entorno turvado, porém (re)significado pela interpretação subjetiva do expectador.

Num mesmo plano, há ainda, na expressão artística, o (des)encontro de sujeitos que do mestre se encanta; outros que a ele já tenham “dado-lhe as costas”, no movimento simbólico (in)consciente de “matar o mestre”, de sorte que, no terreno do

⁷⁵ De acordo com o dicionário *OnLine de Português*, trata-se de um tipo de régua de madeira, com uma das extremidades em forma circular, geralmente marcada por cinco furos em cruz, com a qual, antigamente, pais e professores castigavam as crianças, batendo-lhes com ela na palma da mão.

Real, a ambivalência é descortinada mediante as relações (contra)transferenciais que outorgam o amódio⁷⁶ expresso pela linguagem em expressão.

Transpondo a arte impressionista do pintor e adentrando a arte da palavra, ao discursar sobre a escola e os desafios contemporâneos (MOSÉ, 2013, p.91), em sua entrevista nominada *A educação com ato de amor à vida*, a Rubem Alves, psicanalista e um dos maiores intelectuais brasileiros dirá: “Educar é completar o corpo”. A que corpo, o professor-sujeito quer completar? Poderá sê-lo/ fazê-lo, em algum momento, completo?E a incompletude? Por isso penso que posso caminhar também incompleta.

Nietzsche diz que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver, mas, no entanto, sufraga a necessidade de olhar para dentro do ser professor. A metáfora contida no título deste escrito remete a necessidade de dar ao professor condição de fala para externar o seu sofrimento, aquilo que (não) sabe dizer. O professor na contemporaneidade sofre, o que não nega que também regozije-se em seu fazer e em seu gozo, assim assumirá a metáfora da fotografia, onde num processo alquímico, o fazer professoral imerso na liquidez da sociedade contemporânea, resulta no revelar do seu sofrimento psíquico.

Kupfer, ao prefaciá-lo o texto de Aguiar e Almeida (2011) dirá que a expressão mal-estar docente é muda (...) então, se a expressão do sofrimento é muda, o remédio não será uma pílula, mas será o de fazer o professor recuperar a voz perdida. Citando as autoras, refere que o mal-estar docente comparece pelo não dito, pela palavra não expressa, por atuações que traduzem a fragilidade da saúde psíquica do professor.

As considerações da autora repercutem quando, ainda a mesma, vem localizar o professore-sujeito como “ser vivo e sofrido, que se entrechocam no cotidiano escolar”. Nesse sentido, ganha colorido a geometria do tecido contemporâneo no qual se faz gravado o sofrimento psíquico do professor. Certo é que o desabono ou subestima de sua angústia, a violência que transita no dentro/fora da sala de aula, a hostilidade às manifestações patológicas decorrentes e/ou associáveis ao labor professoral, dentre outras coisas, emergem na fala de grande parte dos professores contemporâneos acerca do exercício de sua função.

⁷⁶ Lacan, em seu Seminário XX, dito *Mais ainda*, discorre sobre a ambivalência utilizando o significante “amódio”, ou seja, querendo explicitar um certo enamoramento feito de amor e ódio.

Ora, a função de mestre, às vezes, desnuda o sujeito, convoca todos os seus afetos diante dos alunos (ROUDINESCO, 2011 p.41) e, na tela de Steen, a cena pedagógica denota a ambivalência dos afetos que se colocam ante o tom e técnica do *savoir faire* docente. O discurso do mestre instaura-se na linha de contraste entre a “dor e a delícia”⁷⁷ e, como, pertinentemente, elucida Lacan (2011, p.61/66) esse se sustenta, ainda e sempre, no fato de que se “havia alguém que não entendia o discurso do mestre, era o próprio mestre”⁷⁸.

Murta (2002), refere que o sofrimento psíquico de professores deve ser visto como a expressão de um conflito interno vivido no âmbito da profissão; conflito que denuncia um mal-estar profundo e que abrange tanto o aspecto profissional quanto pessoal e assim:

(...) Os professores se veem às voltas com um sofrimento de ordem psíquica. Não é tanto que sua patologia individual lhes imponha esse sofrimento – pode ocorrer de seu próprio disfuncionamento ser reforçado no exercício do trabalho ou entrar em ressonância com dificuldade específica dessa profissão – quanto, e é o que desejo mostrar, que esse sofrimento seja inerente à construção e manutenção do vínculo didático de que estão encarregados. Logo nenhum de nós escapa a isso; todo professor se acomoda à situação à sua maneira e com um maior ou menor grau de conforto, tendo os professores de enfrentar o sofrimento psíquico profissional específico do ofício que exercem. Eles desenvolvem estratégias singulares, formas de defesa que é preciso apreender a fim de compreender a natureza desse sofrimento e para acompanhá-lo numa prática de libertação. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p.133)

Embora os professores deste tempo pareçam ensaiar um discurso acerca do sofrimento observado em sua prática, ainda pouco refletem sobre tal. As ausências e afastamento laboral, a expressão *Burnout*⁷⁹ é, cada vez mais, frequente numa apressada necessidade de nominar a sua angústia. Distantes de uma escuta terapêutica, o sintoma

⁷⁷ A expressão remete à ambivalência dos afetos prazerosos e desprazerosos aos quais o sujeito é assujeitado quando das suas relações com os demais sujeitos sociais e/ou consigo mesmo. É adaptada a partir da poética de Caetano Veloso expressa nos versos da música “Dom de iludir”.

⁷⁸ Referência a Hegel, quando da citação da fala a ele atribuída.

⁷⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), a expressão *burnout* remete ao conjunto de sinais e sintomas que podem ser descritos como resultado da relação com um ambiente que a pessoa considera significativo para seu bem-estar em que as demandas excedem a capacidade o indivíduo. Desta maneira, a *síndrome de burnout*, também dita *síndrome do esgotamento*, resultaria da exposição crônica a estressores emocionais e interpessoais relacionados ao ambiente de trabalho, levando à geração de três dimensões de sintomas: sensação de exaustão, despersonalização e diminuição da recompensa pessoal no trabalho. Informação obtida mediante acesso ao site www.apbbrasil.org.br, acessado a 05/08/15.

mantém-se como não apaziguado⁸⁰ e, assim, melhor talvez seja pensar que tudo que esteja na ordem do corpo possa e deva ser medicalizado.

3.2 Uma hachura: a contemporaneidade

Antes que, neste quadro, contextualize-se, o lugar do sofrimento psíquico do professor, o qual nesta condição se dará assinalado pelo paradoxal sintoma latente/manifesto, convém discutir as acepções que integram a substância semântica do termo contemporaneidade. Considere-se que este será um passo primacial para localizar o que pretendo dizer quando, do par psicanálise/ educação, vejo emergir um olhar para o padecimento docente enquanto fato contemporâneo.

A saber, não serve o termo *contemporaneidade* à delimitação de uma época, de um recorte temporal cronológico e específico. Antes, vem remeter àquilo que é da ordem da atualidade; que assinala o que poderá ser entendido como o tempo do sujeito ou ainda, dentro de uma perspectiva psicanalítica, como uma instância marcada pela circunscrição do gozo.

Noutra visada, há que se considerar que o tempo em que, dentre outras coisas, se desenha este estudo é assinalado pela consolidação e difusão de recursos tecnológicos e comunicacionais, no entanto tal condição não há de justificar o emprego exclusivo do termo contemporaneidade para a sua qualificação. Não obstante, na história das sociedades e a todo tempo, a noção de contemporaneidade apresenta-se em sua singularidade própria, servindo, inclusive, a uma aproximação de sentido ao que seja novo, atual ou de vanguarda em relação a um dado momento anterior.

Dessa maneira, observa-se que contemporaneidade não é um termo recente em nosso léxico, uma vez que esse sempre estivesse investido da possibilidade de significar aquilo que coexiste a algo. No entanto, as próprias designações teóricas⁸¹ com similitude de sentido que doravante serão, neste capítulo, citadas virão a indicar que o

⁸⁰ A psicanálise acredita que o sujeito não pode erradicar completamente o seu sintoma, mas apazigua-lo. Partindo deste significante de ação, devmos pressupor que o processo de apaziguamento é secundária ao conhecimento do sintoma e consiste numa espécie de rearranjo do que é encontrado na história remanescente do sujeito como origem do sofrimento.

⁸¹ Ao sabor de diferentes teóricos contemporâneos que compõem a base bibliográfica que sustenta as discussões deste capítulo, modernidade; pós modernidade; modernidade tardia.

tempo de agora coaduna com um período histórico demarcado, de modo cronológico, ao que se designa, genericamente, por Modernidade.

O dicionário @ulete Digital⁸² dispõe o verbete contemporaneidade enquanto aquilo que coexiste no tempo ou época presentes ou ainda as tendências mais recentes em determinado campo de atividade. Sendo assim a contemporaneidade não estabelece relação com a temporalidade e linearidade, mas apresenta-se como um brecha potencial de (re)significação e ocasião para a subjetividade emergir.

Dessa forma, a discussão e lugar do sofrimento psíquico docente, bem como que a formação profissional deste sujeito manifestam-se como fenômenos contemporâneos, ou seja, orbitam na contemporaneidade. Dada a leitura e aprofundamento desta reflexão, observa-se que o lugar do sujeito na contemporaneidade é assinalado por uma peculiar economia de gozo onde

o objeto que rege o gozo capitalista não encontra ancoragem simbólica no campo do desejo, esse objeto é apresentado intensamente pela mídia de forma sedutora, genérica e, por sua vez, descartável, sem valor metafórico, sendo capaz de suscitar algo que faça marca simbólica na historicidade do sujeito.(ORNELLAS, *et al*, 2014, p.21)

Portanto, pertinente é ainda realçar a contemporaneidade como uma condição dinâmica, onde se poderão verificar aspectos que denotam características acentuadas de um mercado competitivo centrado no consumo como marca do capitalismo e de efemeridade nas relações. Quando, pois, a relação do sujeito e o objeto se faz discutida na conjuntura do texto *Educação no balanço das Redes Sociais: notas psicanalíticas*, Ornellas *et al* (2014, p.21-22) dirão que o sujeito “é pelo que pode possuir até onde se apresenta ativo no consumo abusivo dos objetos em relação ao imediatismo do gozo. Não há tempo de suspensão, para o objeto desejado ser esperado, projetado no tempo para que, enfim, seja (...) objeto de desejo.”

Nesse íterim, num contexto de declínio da função paterna e, por conseguinte, de fragilização da autoridade, o professor contemporâneo vivencia a ascensão do seu sintoma. Este é, pois, na sociedade contemporânea, apresentado de novos e distintos modos: enquanto Freud (1996, p.85) o observa manifesto num sujeito dividido entre suas pulsões e ideais, na contemporaneidade, o sintoma se faz assinalado, nos mais

⁸² Pesquisa empreendida no sítio eletrônico <http://www.aulete.com.br/contemporaneidade> em 28/12/2015.

variados contextos dentre os quais está a educação, nos professores - sujeitos cindidos pela falta e atrelados a um gozo específico da sociedade de consumo, volatilidade e capitalista de que fazem parte.

3.3 O lugar do sofrimento psíquico docente na contemporaneidade

*O que está acontecendo?
O mundo está ao contrário
e ninguém reparou*⁸³.

Nando Reis

A leitura da sociedade contemporânea assume contornos labirínticos e multímodos, ora já o nó inicial insinua a problemática quanto ao fechamento conceitual e nominativo: moderno, pós-moderno, hipermoderno, moderno tardio, moderno reflexivo, contemporâneo, narcísico⁸⁴.

Nessa geometria, o jogo de espaços “cheios” e “vazios”, a antítese do silêncio e som nos revela a contemporaneidade como um momento histórico assinalado pela ânsia de consumo de objetos supostamente capazes de acomodar as falhas simbólicas, com um grande investimento narcísico, não deixando a subjetividade emergir.

Arruda (1999, p. 141), ao dialogar com algumas das principais bases filosóficas da contemporaneidade, pontua que as mudanças atribuídas à globalização estariam ligadas a própria característica da sociedade contemporânea, definida por Hannah Arendt, nos anos 50, como uma sociedade de consumo; uma sociedade tecnológica ou uma sociedade de narcisistas como foi denominada, nos anos 70, pelo psicanalista e historiador americano Christopher Lasch, em *Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de expectativas diminuídas* (1983), livro fundamental para entender o mundo contemporâneo.

⁸³ Trecho da música *Relicário* de autoria de Nando Reis. Compõe o álbum *Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro*.

⁸⁴ Freud (1914) diz que o narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse ego ideal, que como o ego infantil, se acha possuidor de toda perfeição e valor. O indivíduo não está disposto a renunciar à perfeição narcísica de sua infância. O que o indivíduo projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido da infância na qual ele era seu próprio ideal.

Em seu texto, o autor vem sondar as matrizes e ramificações do narcisismo patológico, observado na cultura americana do séc. XX, dada verificação de que as reverberações de tal fato traduzem uma condição em que os sujeitos demandem uma constante validação externa para sentirem-se vivos, o que resultaria numa ininterrupta busca de crescimento/ valorização pessoal.

Em seu texto, *Sociedade de Consumo* (2008 p.13), Baudrillard especula sobre como o sujeito vê-se afetado pelo consumo por ele empreendido e, nessa ilustração, recorda que, desde o início de suas vidas, estão quantitativamente mais expostos a objetos que a outros sujeitos. Este entre outros fatores findará por acentuar a angústia, por realçar a natureza da busca de gozo ininterrupto, instaurando o que o filósofo francês Gilles Lipovetsky cunharia por “a era do vazio”⁸⁵.

O filósofo situa o fenômeno dentro do que chama de “Hipermodernidade”, a qual define por “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (LIPOVETSKY, 2004 p.26). Assim, quando escreve “*A era do vazio: ensaios sobre o individualismo*”, em 1983, o autor indica que a sociedade contemporânea, submerge a uma nova organização social regida pela cultura do excesso, pelo liberalismo globalizado, pela mercantilização dos modos de vida e pelo desejo e escolhas individuais. Tal fato poderá ser observado quando, em outras palavras, diz Adorno (1996) que:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo o qual, de certo modo, corresponde à sua definição (...) o poder da totalidade sobre os indivíduos prosperou com tal desproporção que tem que reproduzir em si esse vazio de forma. (p. 396)

Zigmunt Bauman (2001) torna “líquida”o que Lipovetsky teria nominado como “flexível”, adjetivando assim o tempo célere, fugidio da contemporaneidade, posto que tudo o que é fluido meneia com constância, não podendo ser acomodado, invariavelmente, no espaço-tempo. “Os fluidos não fixam o espaço e nem preenchem

⁸⁵ Lipovetsky designa como “era do vazio” o fenômeno caracterizado pelo esmaecimento da sociedade e de seus costumes que, supostamente, findou por inaugurar a era do consumo de massa e a emergência de um estilo de socialização e de individualização inédita numa ruptura com o que fora estabelecido a partir dos séculos XVII e XVIII.

o tempo (...) movem facilmente, fluem, escorrem, são filtrados, destilados” (2007, p.7) e, nesta guisa, numa sociedade “movediça”, na qual ações/ condições que repercutem a partir dos/ sobre os sujeitos dão-se num tempo célere e impreciso, os sujeitos, tornados inconstantes, não tem suas realizações pessoais sedimentadas em posses permanentes.

A modernidade rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. (GIDDENS, 2002, p.38). Confrontado com um novo que lhe parece incessantemente renovável, o professor-sujeito na contemporaneidade viverá o assombro de um necessário mergulho em sua subjetividade, como forma de tentar compreender a dinâmica sintomática derivada da cena pedagógica e social de que faz parte.

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. (ARENDRT, 1983, p.187).

Dada esta consideração, poderá se depreender que o “novo” que confere nuances à Modernidade (...) “refere-se ao estilo de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e que tem se feito mundial pela sua influência” (GIDDENS, 1991, p.11); é compreendido como um conjunto de práticas efetivas que afetam direta e/ou indiretamente a todos (SCHAFF, 1991, p.22).

Nesse contexto, Berman (1986, p.7) diz que ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição (...) é ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista (...) na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz.

É de suma importância, portanto, considerar que o professor em sua subjetividade desempenha seu trabalho numa sociedade moderna, capitalista. De acordo com Marx e Engels (1997), a sociedade-moderna e a burguesia-capitalista foram produzindo um antagonismo cada vez maior na sociedade dividindo-a entre

oprimidos e opressores ao impor o capital e o lucro como primazia das relações de trabalho.

Nesse ínterim, se poderá especular que as relações de trabalho e as incumbências sociais, supostamente atribuídas ao professor poderá, em certa medida, inscrever sintomas em seus corpos. É nesse contexto em que a necessidade de manutenção do emprego, a voracidade quase que bulímica por resultados instantâneos e a crescente concorrência marcada pela necessidade, cada vez maior, de especialização faz, junto à desautorização docente, o professor adoecer e dizer-se desencantado e infeliz.

Em Freud (1930, p.25) lê-se que as nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas pela nossa própria constituição. O sofrimento nos ameaçará, então, a partir de três direções: de nosso próprio corpo condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros sujeitos. A considerar a figura do professor, Kupfer⁸⁶ dirá que nem apenas do biológico, nem apenas psicológico, nem apenas sociológico, mas que o sofrimento psíquico dos professores nasce do enodamento do corpo com o discurso social e a fantasia⁸⁷ do sujeito.

Bauman (1997) discorre sobre o fato de que, nas sociedades atuais, individualistas, onde a ética está sendo substituída pela estética, as pessoas são estimuladas a buscar o prazer e as aparências; doutro modo, Morin (2011), ao abordar as consequências da modernidade no campo científico do século XX, refere que o progresso fragmentou o conhecimento em disciplinas, ignorando as dimensões e complexidades humanas e sociais.

Como nos elucida Mosé (2013, p.53) um dos grandes ganhos da contemporaneidade foi uma revolução no modo como julgamos as coisas. Se antes o parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com a instabilidade, com as

⁸⁶ Kupfer, quando do prefácio do livro *Mal-estar na Educação* de autoria de Almeida e Aguiar (2011, p. 11-12)

⁸⁷ Segundo Roudinesco (1998), no Dicionário de psicanálise, o termo fantasia designa a vida imaginária do sujeito e a maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens. “A fantasia é o reino intermediário que se inseriu entre a vida segundo o princípio de prazer e a vida segundo o princípio de realidade” (FREUD apud NASIO, 1997).

incertezas (...) Tudo é sempre provisório, as interpretações multiplicam-se, como camadas. Vivemos uma mudança de meios, uma enxurrada de informações, o mundo vive um processo de instabilidade e incerteza econômica, social, climática e do modelo educacional.

A atual escola, escola das incertezas, nasce especialmente da instabilidade do trabalho e da desvalorização da formação profissional, dadas as inovações tecnológicas que criam sempre novas demandas. Mas ela resulta também de um quadro de instabilidades: climática, econômica, tecnológica, de valores, de meios, de sentidos etc. Além de o imenso volume de conteúdos e conhecimentos disponíveis causar a rápida e inevitável desvalorização dos antigos conteúdos adquiridos e tornar rapidamente obsoleta uma formação universitária. (Ibidem, p.54)

A proposição de Mosé já anuncia o que doravante se fará registrado nesta escritura quando da análise e categorização das falas dos sujeitos deste estudo, que convidados a repetir, rememorar e elaborar acerca de seu ser/estar na cena pedagógica contemporânea, apontam para um conflito cujas raízes decerto terão relação com o “furo” encontrado na formação acadêmica inicial.

A tradição fragmentadora do saber, materializada no modelo disciplinar, acabou por promover um esmigalhamento de saberes (cf. Joel de Rosnay apud Morin, 2002 p. 493), e a dinâmica da vida contemporânea tende a resultar num estilhaçamento das informações, dos conteúdos, de modo que o sujeito hodierno vê-se, cada vez mais, perdido, incompetente e impotente para acompanhar o fluxo das informações oriundas da mídia, da informática, das vivências íntimas e públicas e, por fim, da escola. Por que a escola em último lugar? Pelo simples fato de ser esta o objeto menos atraente, ante os demais que se oferecem ao homem do século XXI (SIMÕES, 2006, p.104)

Nessa perspectiva, a singularidade deste tempo parece acenar para prováveis lacunas existentes no processo de percepção do sofrimento psíquico docente enquanto sintoma social. Uma vez consolidada e perpetuada a disseminação do saber técnico e cientificista do qual está investido a academia, permanece, enquanto resto, a indagação acerca de que espaço estaria destinado para a subjetividade do professor emergir.

3.4. Formação do educador: entre o professor-sujeito e o sujeito professor⁸⁸

⁸⁸ O estabelecimento do par não opositivo (professor-sujeito e sujeito professor) está baseado na noção também designada por conceitualismo ou conceptualismo, que marca o estilo literário barroco, nos

É própria da contemporaneidade a pertinência da reflexão sobre os fazeres educacionais e desafios do professor enquanto sujeito social e político, em cuja prática são depositadas ideologias acerca de formação docente. Especialmente nas últimas décadas, dado às (trans)formações econômicas, socioculturais e técnico-formativas, o desempenho da função professoral tem gozado, paradoxalmente, de uma discussão pública e de uma formação/ exercício lacunar.

A Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reserva alguns parágrafos para a abordagem formação dos professores, partindo do art. 62 a recomendação de que a formação de docentes dê-se mediante o curso de universidades e/ou institutos superiores de educação. O artigo subsequente evoca a habilitação compatível aos cursos Normal Superior, enquanto que o art. 64 inaugura as orientações para a formação dos chamados especialistas⁸⁹.

Não resta dúvida, hoje, que a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites de poucas escolas. Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área.

Pergunta-se provocativamente: mas em que etapas desse processo a subjetividade é considerada? Que aspectos balizam a formação do educador para ajudá-lo a não se fazer inscrito num plano de sofrimento psíquico e, por conseguinte, de prejuízo ao seu exercício profissional? A esse respeito, Dominicé (1990, p. 149-150) virá considerar que devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais.

sentido de propor um jogo de ideias e conceitos para o qual recorre-se a um conjunto de artifícios estilísticos tais como a comparação e a metáfora conforme encontrado, similarmente, em <http://www.soliteratura.com.br/barroco/barroco03.php>, mediante acesso em 17/07/15. Quando se quer representar um professor que antes de o sê-lo e em constante é sujeito e um sujeito que é/ está como professor.

⁸⁹ A designação empregada corresponde ao curso de licenciaturas em áreas específicas do conhecimento que habilitam aos graduados o desempenho de sua função docente nas séries do segundo segmento de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Candau⁹⁰ (1982) já assinalava o fato de que formação de educadores estaria passando por um processo de revisão substantiva em detrimento da crise na educação observável em nosso país. Para tanto, lançava luz sobre o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, sobre a falta de clareza quanto a real função do educador e a problemática relativa à redefinição dos cursos de pedagogia e licenciaturas em geral.

Em seu texto de dissertação, Cortizo (2011) ratifica a condição do percurso formativo e de profissionalização docente como inscrito numa teia de complexidade que assinala a cena social, de sorte que a racionalidade técnica, a diversidade cultural, as contradições entre o local e o global, bem como que as novas tecnologias de informação fazem imergir do contexto histórico da profissão um convite à compreensão de seus problemas e impasses na contemporaneidade.

Nesse bojo, nos cabe esclarecer que aspectos educacionais emergentes na contemporaneidade configuram-se como demandas de primeira instância nas discussões sociais, posto que, ao início do século XXI e já desde o fim das últimas décadas, a sociedade tem sofrido uma mudança estrutural que se faz ramificada às paisagens antes ditas estáveis e sólidas. Assim conforme dialogam (ROUANET, 1993; BERMAN, 1992; LYOTARD, 2002; HALL, 2006), tais transformações influenciam a formação cultural das pessoas, que acabam ficando divididas, periodicamente, entre os velhos e novos padrões.

As funções e competências do “novo docente” apontam que qualquer atividade de ensino aponta para uma complexa articulação que envolve aspectos afetivos, sociológicos, ideológicos, psicológicos e biológicos, estando o professor em constante devir, caracterizado pela intersecção de condições e fatores internos e externos à sala de aula e à escola. Nessa guisa, Bonito, Raposo & Trindade (2009) ilustram, a partir de Benedito e Imbernón (2000), as qualidades gerais que, de acordo com as exigências da sociedade contemporânea, os “bons professores” devem ter:

⁹⁰ Visualizado no sítio <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2427/167> em 16/12/2014.

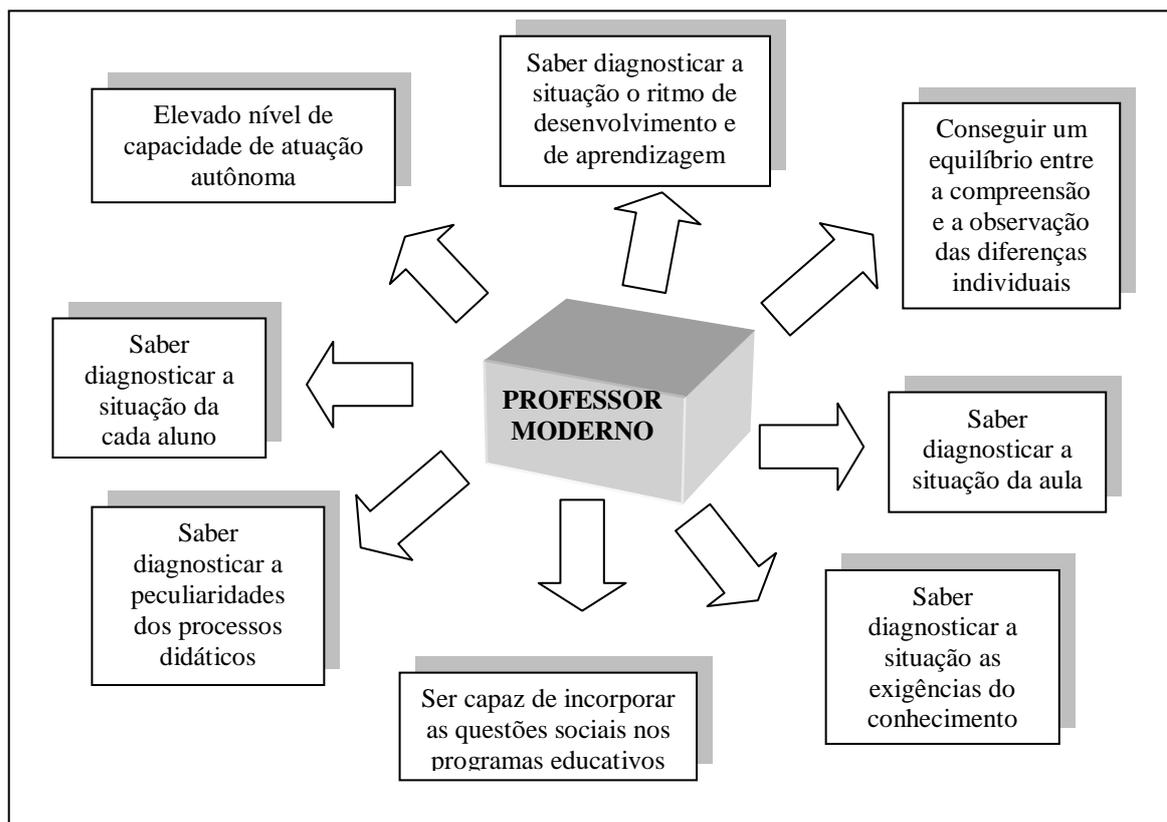


Figura 5. Qualidades gerais de um professor moderno (com base em Benedito & Imbernón, 2000)

Antonino (2013) confere realce ao fato de que é no processo de trabalho que o professor é formado, alimentado por desejos, planos, projetos e também no choque diário (im)posto pela realidade desse labor enquanto professor, prenhe de limitações, impotências e impossibilidades concretas. De sorte que, para Chauí (2003, p. 34), ser educador é no mínimo uma obrigação política (...) uma tarefa árdua, pois estamos presenciando uma realidade onde a tecnologia, o capitalismo, determina o que se deve pensar, agir.

Não obstante, o processo sócio-histórico que corroborou para a (trans)formação e desenvolvimento da docência, suscitou uma série de demandas, tais quais a autenticação da natureza especializada da ação educativa e sua reverberação social. Decerto, encontra pertinência, nesse ditame, uma reflexão mais burilada acerca da concepção da docência que incorpora os resquícios de toda construção sócio-histórica supracitada e que se faz assentada nos meandros da contemporaneidade.

O saber acadêmico ou o fenômeno do conhecimento, destacado entre os saberes dos quais precisa estar investido o professor em sua prática, deve estar articulado à matéria subjetiva presente na sala de aula. Assim, bem articular teoria, prática, valores, saberes,

traços culturais e subjetividade na construção da figura que se tem por fenômeno do conhecimento torna-se uma tarefa das mais difíceis.

Também os problemas vivenciados pelos profissionais da educação, no tocante aos aspectos formativos iniciais ou diretamente na sua rotina de sala de aula e às necessidades de uma formação holística, não se tem obtido, como produto, respostas convergentes entre educadores e os poderes públicos normativos e executivos. Deste modo, imerso na complexidade de tal imprimação⁹¹, o professor sofre, padece, faz sintoma. É impelido a seguir o traço que conduz a escolher entre calar ou falar. Mas quem os escuta? Por que falam/ calam suas dores? Que afetos se gravam em sua(s) linguagem (ns)?

Destarte, as concepções de educação nas quais estão assentadas as bases estruturais da escola, bem como que do sistema de ensino da qual faz parte, apontam para a sempre presente necessidade de (re)conhecimento dos aspectos que evocam um pensamento acerca da docência em sua realidade cotidiana. O reconhecimento da especificidade dos saberes tecidos e em circulação no espaço-tempo escolar parece-nos uma das condições necessárias a essa reflexão e ao entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro.

⁹¹ Em pintura, mistura de diversas substâncias que se aplica diretamente sobre a superfície do suporte uma ou varias camadas, com o fim de assegurar a uniformidade da superfície e a perfeita aderência das cores.

IV Traço

Fabrico tintas; pinto o trajeto e caminho por ele

4.1 Decurso metodológico da pesquisa



O caminho de enigmas (Salvador Dalí, 1981)

Nunca se pode dizer até onde esse caminho nos levará; cede-se primeiro em palavras e depois, pouco a pouco, em substância também.

Freud

Ao inaugurar esta seção na qual ensejo o desenho do percurso metodológico da pesquisa, constato que não me é despercebido o fato de que o caminho é sempre uma metáfora. Caminhar supõe movimento, idas e vindas, encontro (des)encontrado⁹² com o objeto que põe ao horizonte do desejo inalcançável.

Nesta condição, sabendo-se que não se poderá de todo capturá-lo, parto então, do cromatismo dessa metáfora, para palmilhar a trilha metodológica que, se não conduz a um fechamento conclusivo do estudo, certamente me confronta com o desejo de aproximar-se da substância subjetiva que, transbordante à cena pedagógica e aos professores-sujeitos que dela fazem parte, poderá aqui manifestar-se enquanto aceno.

⁹² A expressão alude às discussões do texto homônimo de Ornellas (2015, p.15- 33) que se propõe, a partir daquilo que denomina de cinco pistas (concepção de sujeito, transferência, escuta, afeto e estilo), a discutir que lugar e posição teriam a psicanálise e a educação em face da realidade contemporânea.

Não por acaso, já desde o seu nascedouro, vislumbro esse intento como o de cruzar um caminho sinuoso de enigma, acautelando-me a considerar que a subjetividade que emerge, neste percurso, tanto dos sujeitos pesquisados, quanto da própria pesquisadora, assinala a uma falta constitutiva que permitirá decifrar o que não se seja escamoteado pela própria resistência, supondo-se resultar, esta escritura, em (in)conclusões sobre as quais aventuro-me na condição de sujeito barrado (\$).⁹³

A excentricidade da tela de Dalí conota a experiência onírica de um caminho cujo fim não se pode, a princípio, prever. O sol anteposto remeterá ao que, doravante, se apresentará, nesta seção, como imagem gravada no produto dos instrumentos de escuta/coleta. O vazio, a flutuação, o intervalo entre as representações pictóricas assemelhadas a troncos humanos contidos por um material externo que os envelopa e uniformiza, evocará, ainda aqui, a costura desse esboço, como outrora fora dito, vindo a assumir a perspectiva de partes que constituem um tracejado.

Outrossim, o que fará este estudo acerca do sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade diferenciar-se do que muito já se terá abordado ou escrito? Em resposta para essa questão, ousou desconfiar que a expressão do artista aproximada aos elementos que não apenas constituem este capítulo, mas também o conjunto de apresentação de minha obra, avalize o descrever de uma condição pertinente e paradoxal, onde ao mesmo tempo que as figuras que compõem o curso metodológico pareçam estar colocadas no plano da similitude, sejam singulares.

Como que atados, castrados por estruturas de contenção, aqui representadas pelo limite de páginas e capítulos que assinalam esta escrita, os elementos que constituem o “caminho” que trilho com Dalí dispõe de furos. Estes deixam extravasar o conteúdo essencial de que são preenchidos e, por conseguinte, sustentados. Partindo desta consideração, especulo a metáfora de que o sofrimento psíquico do professor se dá como parcialmente manifesto nos conteúdos que sobejam às suas fala e que deixam, como na tela de Dalí, um sombreado, uma marca de agonia e desejo que denota o trajeto a se percorrer.

⁹³ Remete à condição de sujeito do inconsciente, atravessado/ barrado pela linguagem e, por isso mesmo, assujeitado a ela. Ornellas (2013), em seu texto *O dispositivo da escrita: polifonia e autoria* afirmará que “o sujeito se estrutura na lógica do sujeito barrado. Assim ele é assujeitado pela lei fálica. Essa conceituação de sujeito faz Lacan falar em sujeito que possui um semidizer, ou seja, o seu dizer não é todo, porque restará sempre o que dizer.”

Assim como nos desvela Freud na epígrafe, imprecisa é a percepção de onde esse caminho nos poderá levar, sobretudo porque sua perspectiva de abordagem, que ora se faz por palavras, desemboca no real da captura subjetiva, substância gozosa que matiza os discursos eliciados pelos sujeitos desta pesquisa.

4.2 Esquadrinho o trajeto

Esta seção avança os primeiros recortes nos quais se fazem ancorados os laços entre objeto, *locus*, sujeitos da pesquisa e pesquisadora. Seu verniz entremeia impressões e representações através do estado da arte e do levantamento bibliográfico da literatura básica e complementar que autentica este estudo. A esse montante, supõem-se também os textos cujo contato e discussão deram-se no curso dos componentes da matriz curricular do PPGEDuC, bem como que nas elaborações epistêmicas experimentadas, escritas e publicadas junto ao Geppe-rs.

Em consonância com a natureza e especificidade do objeto em estudo, esta pesquisa apresenta-se numa abordagem qualitativa e propõe acessar e traduzir os signos emergentes de uma possível “arena de conflitos e contradições” (MINAYO, 1996 *apud* SZYMANSKI, 2010) no espaço da experiência humana, no “espaço relacional do conversar” (MATURANA, 1993 *apud* SZYMANSKI, 2010).

A pesquisa qualitativa, segundo os subsídios de André (1995, p.17) contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente; antes, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Essa concepção de pesquisa corrobora para a percepção de que o componente subjetivo é fundante na pesquisa qualitativa.

Conforme pretendido, a fase exploratória deste estudo, deu-se mediante a determinação do objeto a ser investigado, seleção e articulação dos textos constituintes da pesquisa bibliográfica e delimitação do campo empírico. Em continuidade, seguiu-se com o acesso e observação dos aspectos estruturais, organizacionais e funcionais do *locus*, identificação dos sujeitos da pesquisa e aplicação do planejamento ergonômico em vista dos procedimentos de coleta.

É, pois, objeto desta pesquisa o sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade. O desejo tornado ato pelo empreendimento primeiro do projeto que

origina estas letras explicita a implicação pessoal que concatena os meus fazeres enquanto professora da educação básica, profissional da área de saúde coletiva, mestranda e, por conseguinte, pesquisadora. Sua relevância possui implicações acadêmica, pessoal e profissional uma vez que consiste em:

- Contribuições no fomento a novas discussões e produções acadêmicas e, principalmente, nas provocações necessárias que aprofundam a reflexão acerca das contribuições que a psicanálise na educação pode oferecer para a temática.
- Possíveis respostas às inquietações referentes à escuta dos processos de padecimento no fazer da profissão docente, as quais venho observando no contexto escolar e clínico.
- Aplicação acerca da importância da escuta do professor-sujeito na contemporaneidade, considerando que, nesse contexto, faz-se necessário buscar o entendimento de que o sintoma é sempre social.

Como suportes de escuta/coleta, utilizei os seguintes recursos: caderneta de campo, observação em sala de professores, entrevista semiestruturada e produção do que nomeio como *pint-a-dor*⁹⁴. Este corresponde à representação do que se entende/experiencia por sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade; surge do movimento de livre criação quando do confronto com a consigna temática⁹⁵, pincéis, tinta de cores diversas, bastidores e telas em tecido.

Desta maneira, as estratégias de aplicação dos instrumentos de coleta supracitados constituíram-se como fração da etapa exploratória, sendo, pois, as informações mais relevantes registradas numa caderneta de campo. Tal recurso parte do pressuposto de que tal instrumento corrobora, conforme particulariza Lakatos (1996, p.79), para “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento”. Considere-se, portanto, que o sujeito sempre fala de um lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso.

⁹⁴ A designação do instrumento aponta para um jogo de significados manifesto pelo manejo das estruturas morfêmicas que constituem a palavra. Considerada a consigna que originou a expressão subjetiva do sujeito pesquisado, foi este o “pintador”, o artifice reclinado sobre a tela em branco para pintar a sua dor enquanto professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea.

⁹⁵ Pinte o sofrimento do professor na cena pedagógica da contemporaneidade.

Sendo assim, o princípio metodológico supradescrito tem seu nascedouro no tripé: (i) *locus* da pesquisa; (ii) sujeitos pesquisados; (iii) instrumentos de coleta de dados.

4.2.1 Revelo o *locus* da pesquisa

O *locus* deste estudo é uma escola municipal da região metropolitana da cidade do Salvador, da qual dista, aproximadamente, 58km. Possuindo uma área territorial estimada em 549km² e uma população de aproximadamente 45.090 habitantes⁹⁶, tem sua comunidade estudantil distribuída entre zonas urbana e rural. A maior parte dos habitantes desta última realizam, diariamente, um movimento pendular em relação à sede se considerado que aí estão localizados o hospital, o comércio central, farmácias e a maioria (três) das unidades de atendimento estudantil da educação básica do Ensino Fundamental II. Considere-se que o referido município estabelece limites geográficos com as cidades de Amélia Rodrigues, Camaçari, Candeias, Catu, Dias D'Ávila, Mata de São João, Pojuca, Santo Amaro, São Francisco do Conde e Terra Nova⁹⁷. Estas informações serão, doravante, úteis no relato de observação e contextualização das falas coletadas.

Fundada em 06/1989, a referida escola está localizada numa das principais avenidas da sede municipal. Dispõe de 61 funcionários, dentre os quais 47 são professores concursados ou contratados em regime temporário de prestação de serviço mediante processo seletivo público. Observa-se ainda que, embora a história social e econômica do município esteja, em certa medida, associada à tradicional formação de professores pelo remanescente Curso Técnico em Magistério, provem, das localidades fronteiriças supracitadas e de outras mais sobre as quais não se faz registro nesta escritura, um número importante de professores que atuam nessa ambiência. Dentre estes, encontram-se a maioria dos sujeitos que constituem esta pesquisa e cuja descrição se processa em uma das tópicos a seguir.

Sua clientela é oriunda das classes populares residentes, predominantemente, nas adjacências da unidade escolar. As atividades do entorno estão concentradas no

⁹⁶ Conforme registra último censo do IBGE de 2013.

⁹⁷ Dados obtidos mediante consulta ao site oficial da prefeitura municipal mediante acesso a endereço eletrônico acessado em 23/09/15.

comércio, preponderantemente, familiar (padarias, cerealistas e mercearias, restaurantes, etc), atividades não regulamentadas pela legislação municipal vigente e/ou informais tais como pontos de lava à jato e moto táxis. A região abriga também uma grande circulação de pessoas, veículos automotores e animais de montaria, uma vez que esteja situada nas imediações do centro de abastecimento e feira livre municipal.

A escola *locus* de pesquisa, enquanto instituição de ensino, funciona nos três turnos, sendo que nos dois primeiros oferece o curso regular de Ensino Fundamental II e no terceiro turno o segmento de Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, são 320 os alunos matriculados no primeiro turno, 289 no segundo turno e 103 alunos no turno terceiro.

Em 2010, foi reinaugurada após passar por um período de reforma em sua estrutura física, assumindo, assim, a conformação atual: constituída por dois pavimentos onde se fazem distribuídos oito salas de aula, seis banheiros, biblioteca, cantina, copa, salas de leitura, de professores, direção e vice-direção; secretaria, laboratórios de ciências, informática e atividades para portadores de necessidades especiais; um auditório, espaço de reunião do grêmio estudantil, “Rádio Amigos da Escola”⁹⁸, área de plantio/ cultura (horta) e duas áreas sociais externas descoberta e coberta respectivamente.

A escola conta com recursos tecnológicos concernentes à proposta de educação diversificada e que atendem ao Projeto Político Pedagógico⁹⁹ (PPP) da instituição, tais como data-show, caixas amplificadas, microfones, televisores, etc. O acompanhamento pedagógico se dá mediante a inclusão de atividades vinculadas ao “Projeto Mais Educação”, instituído pela portaria interministerial do Ministério de Educação e Cultura

⁹⁸ A *Web Rádio Amigos da Escola* é uma rádio criada pela comunidade escolar. Possui como público-alvo alunos, professores, gestores e comunidade escolar e em sua programação traz notícias, curiosidades, receitas, campanhas, destaques, programas musicais entre outros. Texto constante em <http://www.radioamigosdaescola.org/sample-page/> (Acessado em 10/10/15)

⁹⁹ Azevedo e Andrade (2012), em seu texto *Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades*, afirmam que um projeto político pedagógico constitui-se enquanto um documento que ratifica a consolidação da autonomia da escola. Uma vez que seja organizado e conduzido por concepções de conhecimento, deve visar e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos escolares, atualizando-se e transformando-se de acordo com os avanços e mudanças da comunidade escolar.

(MEC) de número 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10,¹⁰⁰ que, no caso da referida instituição, contempla atividades e oficinas de acompanhamento pedagógico (reforço escolar), “Jornal Estudantil”, aulas de música, artes plásticas, dança, horticultura, radiodifusão e robótica.

O PPP está pautado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tendo como pressuposto teórico-metodológico o sociointeracionismo. Nesse contexto, as Atividades Complementares/ Coordenação Pedagógica (ACs) consistem no estabelecimento de circunstâncias de interlocução entre professores de diferentes áreas do conhecimento mediante encontros semanais em dias/ turnos previamente determinados. A pauta faz-se organizada dada a apresentação de uma leitura compartilhada dita “mensagem para reflexão”, apresentação dos informes gerais e discussões sobre o que ocorrer.

Considere-se ainda que os estudos dirigidos (formação continuada) estão alocados, como previsto, nas Acs, porém não contemplando a mesma frequência que a disposição de informes gerais da semana e/ ou construção do planejamento. Não obstante, é este também o momento em que os professores relatam as ocorrências de sala de aula, manifestam suas crenças, opiniões e/ou (des)contentamentos.

Os gestores institucionais ensejam uma reconfiguração da aprendizagem formal no espaço escolar, valendo-se de recursos tecnológicos e oferta de propostas que devem resultar no estabelecimento de um diálogo mais próximo ao alunado. Durante o processo de observação, distintos relatos dão conta de referir o desejo de dar uma “nova cara” à instituição, uma vez que, sem negligenciar os déficits no quadro de professores e aspectos ergonômicos cabíveis, pretenda-se melhor operacionalizar as ideias e espaços já existentes.

A violência no entorno do espaço escolar é uma preocupação dividida entre professores e equipe gestora. O discurso de ambos manifesta uma inquietação frente ao modo com o qual mostram-se os afetos que permeiam a ambiência descrita e que,

¹⁰⁰ O Mais Educação é uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> (Acessado em 23/09/15).

circulantes na esfera do pulsão¹⁰¹, são trazidos das experiências da rua para o entre-muros da unidade escolar por parte do alunado. Nesse ínterim, pairam questões que, diretamente, dizem respeito à contemporaneidade, tais como a denegação da autoridade docente, a inibição da aprendizagem, a suposta demissão subjetiva por parte do professor¹⁰² e o adoecimento/ afastamento docente em detrimento do desempenho de suas funções laborais.

O acesso à escola deu-se consoante a apresentação de documentos normativos de natureza acadêmica que autenticavam a pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e ao diretor da escola/ *locus* de pesquisa. Estes assentiram a recepção da proposta e da pesquisadora. Antes o projeto foi, conforme as disposições legais prescritas pela universidade de origem, submetido à análise e emissão de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ UNEB) consoante cadastro prévio na Plataforma Brasil sob o registro de número 47476515.9.0000.0057.

Nesse contexto, sendo ratificada a procedência, circunstância e valor do projeto, fui apresentada a profissionais outros que compunham o corpo gestor, administrativo e pedagógico da instituição quando da primeira visita institucional.

4.2.2 Singularizo os sujeitos da pesquisa

Dados os objetivos e natureza do estudo, constituíram-se enquanto sujeitos desta pesquisa um grupo de sete professores especialistas, de ambos os sexos, com intervalo etário entre 36 e 50 anos e exercendo a função de docência há, pelo menos, 10 anos. Esses tornaram manifesto o desejo de participar da pesquisa considerando a verbalização de suas demandas de fala/ escuta e a explicitação de uma suposta perspectiva de melhoria nas relações e condições laborais.

¹⁰¹ Os afetos sobre os quais se quer fazer referência são aqueles que mostram-se vinculados, sobretudo, à pulsão de morte, haja vista que se tratem de comportamentos relativos à violência física e/ou moral para com seus pares e/ou professores, supondo-se uma espécie de reprodução de condutas, possivelmente, observadas para além dos muros escolares.

¹⁰² No II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação (2015), Marcelo Ricardo Pereira, em sua conferência na mesa *Deixe-me falar: a fala e a falta na educação*, elabora sobre o que diz ser uma “demissão subjetiva” do professor, onde este, afetado pelo processo de desautorização docente, bem como que pelo seu suposto padecimento associado ao desempenho da docência, demite-se subjetivamente, ou seja, declina da função em detrimento da queixa. Nesta mesma ocasião, refere o conferencista que, estudos mais recentes já dão conta de afirmar que os professores não adoecem mais que a população em geral.

O contato com tais professores deu-se, inicialmente, pela apresentação empreendida por parte do gestor da instituição escolar e, por conseguinte, em conformidade com a participação nas reuniões de AC e/ou durante o intervalo de aulas, havendo que se considerar o fato de que a maioria dos entrevistados possui uma carga horária de 40h na instituição que ora se faz *locus* de pesquisa.

Realçando a informação que outrora fora registrada neste documento, quando da abordagem inicial dos dados geográficos do *locus* em investigação, pontuo que cinco dos sete sujeitos que integram essa pesquisa não são, domiciliarmente, fixados na cidade em que trabalham o que, em certa medida, produziu impactos nos processos de coleta dos dados.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é um momento fundante da pesquisa, haja vista que subsidiará a constituição de um corpus de dados e a conseqüente análise do material coletado. Desta forma, os instrumentos em aplicação devem fazer-se encontrados tanto com os métodos, quanto com os paradigmas epistemológicos adotados. Foram, pois, nesta pesquisa, adotados os seguintes procedimentos de coleta.

4.2.3.1 Observações

Observar é um ato que mobiliza diversos sentidos. É algo que (des)equilibra-se entre o escópico e o auditivo; algo que também poderá passar pela experiência tátil, intuitiva num movimento dual de percepção e, por conseguinte, de relato. Ao aproximar-me dos elementos que possam mediatizar essa perspectiva, comungo com Lüdke e André, quando da consideração de que

(...) tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (1986, p.26)

Não será, pois, equivocado, nesse contexto, dizer que dentre estas vantagens estará o fato de que o lugar e posição do observador e do observado estará atravessado por marcas subjetivas que apresentam-se como forma de expressão e relato particular o que, em certa medida, ratificará a relevância e singularidade deste tipo de estudo.

Situo o leitor de que este espaço, no texto de qualificação, houvera se desenhado como aplicação de técnica de conversação, no entanto, torna-se aqui relato de observação. A razão primeira para tal faz-se encontrada no número de ocorrências que, de forma (não) prevista, inviabilizaram a adoção das conversações. Tais eventos deram-se, sobretudo pela ocorrência de suspensões parciais/ integrais de aulas, paralisações ou mobilizações locais e nacionais da categoria, feriados civis e, por fim, deflagração de greve que deliberou sobre a suspensão das atividades docentes por tempo indeterminado.

Tendo sido formalizada a apresentação de um cronograma de atividades ao CEP, banca examinadora e respectivos gestores da secretaria municipal de educação e unidade escolar, esforcei-me por cumprir os prazos conforme houvera, antecipadamente, sido programado e registrado no projeto de pesquisa. Convertido, pois, o instrumento de conversação em observação, pus-me a registrar a dinâmica da sala de professores, perfazendo um total de 60h de coleta. Dada esta condição, sedimenta-se o propósito de aprofundar os demais instrumentos empregados no estudo, secundário ao relato de observação que, a partir desse ponto, se faz registrado.

Isto posto, convém considerar que a descrição doravante apresentada consistirá num relatório de observação, devendo constituir-se, também, enquanto base de indícios sugestivos frente a respostas para a questão norteadora deste estudo. Como seja esta um estudo de cunho exploratório e não intervencionista, seus primeiros desenhos aconteceram quando da minha presença na escola para a recolha de dados outros que respaldassem a descrição da estrutura, da ambiência, da organização e funcionamento do *locus*.

As observações tiveram início quando da minha apresentação ao corpo gestor da unidade escolar. O contato primeiro deu-se com a vice-diretora do turno matutino, uma vez que o diretor geral da instituição integrava, naquele momento, um grupo de discussões/ formação exterior ao *locus*, conforme designara o órgão máximo gestor de educação no município.

Seguido esse instante primeiro e por ocasião de ter agendado e discutido a natureza e fins da pesquisa com o gestor da instituição, deu-se o aceno de receptividade para a execução da proposta. Nesse contexto, fui, pelo diretor da escola, convidada a observar os aspectos históricos, estruturais e funcionais da instituição.

Nesse processo, não escapou à minha observação o fato de que o alunado parecia dispor de um acesso direto e constante à equipe gestora, uma vez que esta tinha, como prática comum, a circulação cotidiana pelos diversos espaços da unidade o que, por conseguinte, resultava no acompanhamento direto das ocorrências escolares. Assim, não me passou despercebida a demanda de escuta e diálogo oriunda dos alunos naquela ambiência: suas queixas acerca de acontecimentos (problemas diversos, discussões entre colegas, etc) e justificativas (não uso do fardamento, atrasos, etc) eram colocadas não apenas ao professor que estivesse em classe, mas ao profissional da equipe gestora que, naquela ocasião, estivesse em trânsito pela unidade.

O contato com os professores deu-se, inicialmente, quando fui apresentada à coordenadora pedagógica do turno vespertino que estava, naquele momento, substituindo a coordenadora do contraturno, na ocasião, licenciada. A acolhida e escuta foram sensíveis e a disposição para a participação de igual maneira. Foi-me apresentado o quadro de professores e seus respectivos turnos, horários e grupos de trabalho. Do mesmo modo, foi-me explicitada a dinâmica e programação das ACs, a condição de um significativo número de professores não residentes no município e o aceno de uma calendário de prováveis paralisações da categoria.

A sala de professores, local dessa observação, conta com iluminação natural e artificial, possuindo uma comunicação direta, através de uma pequena abertura semelhante a uma janela, com a copa escolar. É constituída de estantes que comportam livros de uso cotidiano, espaço para acomodação de trabalhos produzidos pelos alunos, uma grande mesa retangular central, quadro de avisos sob o qual está colocado um sofá que se volta para o centro da sala e armários metálicos, em cuja abertura apresentava, na maioria deles, uma decoração artística (colagem, adesivagem, etc) empreendida pelo seu respectivo professor responsável.

Todavia, essa ambiência desvelou-se como um espaço ambivalente: narrativas e silêncios, exposição e introspecção, presença e ausência, multidão e vazio. Certo é, pois, que aquele era o lugar em que os professores encontravam-se e ali conversavam manifestando, assim, relatos, livres associações, esquecimentos, lapsos, chistes, olhares, gestos e afetos. Presente na condição de observadora, empreendi captações sobretudo nos instantes da chegada, intervalo de aulas, reuniões (ACs) e saída.

Conversar pressupõe o uso do “verbum” articulado numa cadeia de significantes e sentidos modulados que instituem o discurso, de sorte que, conforme nos participa Lacan (1953, p. 278), “o homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem”. Ou seja, os processos de simbolização estão intrinsecamente relacionados à constituição e estruturação do sujeito da palavra e isso não escapa ao professor-sujeito e à manifestação do seu sofrimento enquanto sintoma.

Das (não) falas observadas, verifiquei a constância da abordagem empreendida pelos professores em relação ao seu fazer. A cena pedagógica era pintada a partir de múltiplas e concomitantes contribuições, de sorte que se possa dizer que a queixa de um dispunha de similitude com a queixa dos demais. Todavia, cada um dos falantes tinha um relato particular ainda que a essência fosse a mesma: o sofrimento de ser professor nos dias de hoje.

O desrespeito moral e verbal por parte dos alunos, o ruído escolar, o excesso de demandas, o adoecimento físico e mental, além do conflito imposto pelo próprio desejo compunham, principalmente, o tom de seus discursos. Nessa guisa, a condição salarial, supostamente incompatível com o desempenho das funções, não apareceu de forma repetitiva nos discursos observados. Antes deu-se, pontualmente, quando do relato da necessidade de trabalhar em diversas escolas e/ou deslocar-se para municípios outros como forma de sobrevivência.

Não obstante, a queixa do professor suscitava, na grande maioria das vezes, a proposição de possíveis considerações por parte dos demais que, assentindo e identificando-se com a fala do colega, descreviam estratégias empreendidas para “driblar” o problema que, para eles, seria multifocal. Nessa perspectiva, tive a impressão de que o professor não queixa-se, porque queixa-se; queixa-se, porque revela, na queixa, o seu sofrimento e, a partir desse, demanda escuta e põe-se com a “cuia” na mão pedindo amor¹⁰³.

Na torção deste prisma, faz-se necessário acentuar que um sortimento de semblantes prefiguram a natureza da linguagem em sua condição psicossocial e, assim como notabilizou Freud (1905, p.41), “as palavras são um material plástico, que se

¹⁰³ Valho-me dessa expressão para aludir à condição amorosa, também lugar do desejo, em que o amante reclama ao amado aquilo que não tem, mostrando-se, assim, na condição de demanda e, por conseguinte, de falta, enquanto que o amado, sabendo-se como tal, folga em ser servido.

presta a todo tipo de coisas”, dentre as quais estarão a fala e associação livre ¹⁰⁴. A esse respeito, Miller (2005, p.15) dirá que “um significante chama outro significante.”

Não menos interessante é destacar que a fala dos professores nem sempre poderia ser dita livre, uma vez que, por questões estruturais da escola, alunos acometidos por algum evento de mal estar súbito ou que tivessem incorrido em alguma infração de regras escolares eram para ali levados, de modo a aguardar a comunicação de seus referidos responsáveis e/ou diálogo com o gestor institucional.

Observei que alguns professores engajaram-se nas discussões suscitadas pela justificativa de minha presença naquele espaço, no entanto outros professores mantiveram-se em silêncio e/ou retiraram-se da sala apresentando ou não justificativas. Também foi observado que havia um grupo que se sentava sempre à mesa e alguns professores que optavam a sentar-se sempre no sofá que se punha à borda, sofá esse que também acomodava os alunos que ali permaneciam por motivações supradescritas.

Nesse contexto, alguns professores, não necessariamente apenas aqueles que tornaram ato o desejo manifesto de integrar esta pesquisa, dispuseram, voluntariamente, da livre fala para relatar experiências, opiniões, julgamentos e impressões acerca das falas que, provocativamente, emergiram de minha exposição acerca dos meios e fins do estudo que ora se fizera apresentado.

Em contraponto, múltiplas foram as resistências manifestas por parte dos professores (não) sujeitos, nessa etapa da fase exploratória. Suponha-se ser esse o momento em que a psicanálise enseje um atravessamento ¹⁰⁵ da educação e, por isso

¹⁰⁴ Garcia e Martins (2002), em seu texto “*Lógica conversacional e técnica psicanalítica*”, dirão que, por não ser filósofo, mas sim clínico, Freud abriria espaço para a expressão dos desejos e sentimentos da ordem do inconsciente de seus pacientes. A Psicanálise de Freud, portanto, construiria uma teoria do desejo em lugar de uma teoria da linguagem e, nesse contexto, acrescentaria, o próprio Freud, que as palavras, a despeito de serem expressão da racionalidade humana, servem também à expressão de desejos, desvarios, paixões, emoções das mais variadas, carregando em si os sentimentos mais íntimos do sujeito. Antes de tal consideração e ainda no mesmo texto, as autoras, acerca da “associação livre”, assinalam que a fluidez do pensamento expressa-se de modo que as marcas de coerência, coesão, concisão devem abrir espaço para a verbalização de pensamentos e ideias espontâneas, não filtradas, estranhas ou não ao assunto.

¹⁰⁵ Em seu texto *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (2007), Maria Cristina Kupfer aborda um possível atravessamento da educação pela psicanálise. Nessa visada, localiza cada um desses campos em seu lugar, uma vez que tome por norte a prescrição freudiana de uma perspectiva de leitura do discurso educacional com o qual a psicanálise estabelece um laço social.

mesmo, faculte, em alguma medida, certo estranhamento, desconforto, desconfiança e resistência.

As observações foram consideradas instáveis¹⁰⁶ e afetadas por fatores diversos, dentre os quais se poderão citar: mobilizações sindicais da categoria que repercutiram em suspensões pontuais de atividades letivas; inviabilidade de uso do espaço escolar por interrupção do fornecimento de água no bairro e adjacências; não comparecimento do professor à unidade nos dias prefigurados das aulas/ ACs; disponibilidade restrita para a estadia do professor na escola quando da conclusão de suas aulas; reivindicação de fala privada; silêncio continuado como manifestação de um não desejo a participar da pesquisa; negativas e deflagração de greve sem previsão de normalização do atividades.

Todavia foi este um momento fundante tanto para a seleção dos sujeitos quanto para a posterior constituição do corpus. Ademais, nesse momento em específico, conheci os primeiros questionamentos e solicitações daqueles que já se anunciavam enquanto desejosos pela participação no estudo. Desta maneira, tomando por base a catalogação esquemática de Cortizo (2011), registrei as informações individuais que serviram à elaboração do seguinte quadro como forma de organização de dados primaciais dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização primária dos sujeitos da pesquisa.

	Sexo	Idade	Formação inicial docente	Tempo de docência	Disciplina (s) que leciona na instituição	Carga Horária Semanal
Sujeito A	F	49a	Instituição pública/ privada	31 ^a	História	40h
Sujeito B	F	39a	Instituição privada	11 ^a	Geografia	40h
Sujeito C	M	38a	Instituição privada	13 ^a	Matemática	40h
Sujeito D	F	50a	Instituição privada	25 ^a	Língua Inglesa	40h
Sujeito E	F	39a	Instituição privada	17 ^a	Ciências	40h
Sujeito F	F	36a	Instituição pública	18 ^a	Ensino Religioso	60h
Sujeito G	F	40a	Instituição privada	19 ^a	História	40h

¹⁰⁶ Enquanto pesquisadora observei que a escola possuía um cronograma flexível com relação às ACs; o horário de aulas considerava, inclusive, a situação de deslocamento dos professores que dependiam de transporte intermunicipal. Deste modo, os sujeitos da pesquisa, na maioria das vezes, possuíam uma grade de atividades ajustada aos horários e linhas de ônibus disponíveis na cidade. Alguns (não) sujeitos não integraram, como pretendido, as observações dado ao fato que estivessem ausentes nos dias/ horários de Acs e/ou chegassem/ deixassem à escola mais cedo por motivos pessoais e/ou profissionais diversos.

Consideradas as informações dispostas no quadro acima, tome-se nota de que, doravante, serão nominados os sujeitos desta pesquisa pela representação iconográfica alfabética (A – G), de acordo com a ordem de aplicação do instrumento de captação dos dados. Tal recurso foi empregado uma vez que foram verificadas aspectos de tensão acerca do que se desejava ser dito, bem como que da tentativa de “apagamento” da autocensura¹⁰⁷.

Dado que julgue ter alcançado, satisfatoriamente, os objetivos traçados para a etapa de observação, procedi com o agendamento e realização das entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa.

4.2.3.1 Escuta flutuante das entrevistas

A entrevista, enquanto procedimento, constitui-se como um espaço de interação humana marcado pelo entrelace protagônico de percepções imanentes e inerentes a entrevistador e entrevistado, o que resulta numa teia de sentimentos, resistências, expectativas e interpretações.

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo da sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.” (SZYMANSKI, 2010, p. 12)

Ornellas (2011) em seu livro *(Entre)vista: a escuta revela*, provocativamente, enseja que a escuta das falas e das situações em que colocamos o entrevistado é, na verdade, um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem enquanto sujeitos da falta e da fala. Assim, diz constituir (p.64) a entrevista semiestruturada, que ora se faz instrumento de coleta nesta pesquisa, um modo singular (...) em que se observam perguntas específicas e não específicas com relação ao objeto estudado pelo pesquisador. Nessa guisa,

¹⁰⁷ O emprego do termo alude à consideração de conflitos intrapsíquicos que se fazem declarados, predominantemente, nas relações intersubjetivas. Remete ao conceito de “resistência” que de acordo com se Roudinesco e Plon (1998) serve a designar: “o conjunto das reações de um analisando cujas manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos ao desenrolar da análise” e segundo Laplanche e Pontalis (1998) : “tudo o que, nos atos e palavras do analisando, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente.”

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE E ANDRÉ, 1996, p.36)

A adesão à pesquisa mostrou-se como significativa de sorte que os professores disponibilizaram seus momentos de descanso vocal e/ ou aulas lacunares para o agendamento e resposta às entrevistas. Estas se deram mediante o contato individual com a pesquisadora em sala própria cedida pela direção da escola, que disponibilizou este espaço mediante agendamento de dia, horário e tempo.

Num segundo momento e em contato com o sujeito, a pesquisadora procedeu com a disponibilização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, sendo acordada a dinâmica de aplicação do instrumento (não interrupção, gravação, transcrição, análise), foi instaurada a tela para que, então, o sujeito entrevistado inscrevesse, pelo recurso simbólico, a sua palavra.

Considere-se, para tanto, que a ação empreendida encontra, ainda, ancoragem no pensamento de Ornellas (2005, p.89) que, ao discutir os “Afetos manifestos na sala de aula”, propõe que “enquanto que outros instrumentos tem seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista se reveste de vida e sentido ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado.” Dessa maneira, pode-se depreender a habilitação de uma linha interativa que corrobora com a confirmação ou refutação de aspectos levantados através da observação.

Destarte, as entrevistas, enquanto relevantes instrumentos de coleta, demarcaram a instância topológica e subjetiva na qual convergem, entre si, os atos de fala do entrevistado e a atenção suspensa da pesquisadora face ao tudo o que escuta. Dada a natureza do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada que foi realizada consoante a proposição de um roteiro composto por dez pontos:

1. Concepção de sofrimento.
2. Se o professor sofre.
3. Causa de sofrimento na profissão.
4. Fazer profissional: encantamento, desencanto, sofrimento.
5. Formação docente articulada ao sofrimento psíquico docente.

6. Adoecimento e desempenho das funções profissionais.
7. Afastamento parcial/ integral das atividades docentes por motivo de saúde.
8. A voz/ fala no espaço escolar.
9. Mecanismos de escuta na escola.
10. Fala e escuta entre os pares.

Partindo desse ponto, enquanto pesquisadora, coloquei-me no lugar e posição daquela que manifesta uma atenção flutuante¹⁰⁸, de sorte que, mais que as respostas verbais explicitadas, o loudness¹⁰⁹ e colorido vocal, o esboço de expressões corporais, hesitações, pausas, repetições, silêncios e atos falhos constituíram-se como elementos de suma relevância para a autenticação do que constitui o binômio fala/ escuta.

Observei, por ocasião das entrevistas, que os sujeitos mostraram-se desejosos pela concretização daquele momento, tendo alguns, inclusive, indagado sobre a viabilidade na continuação do processo de escuta, ou seja, deu-se por manifesto o desejo de que aquele momento interativo não fosse estanque, bem como que a suposição de que tomada desse objeto por estudo desencadeasse um processo transferencial¹¹⁰.

4.2.3.3. O convite a pint-a-dor

A elaboração do pint-a-dor, enquanto instrumento de simbolização e escuta, corresponde a um empreendimento articulado ao material resultante das entrevistas. Pela disposição de materiais tais quais a tela virgem, tintas e pinceis, foi solicitada ao sujeito da pesquisa a representação de um signo, ao sabor de sua percepção, que conotasse sofrimento psíquico do professor sujeito na contemporaneidade.

Sublinhe-se ainda, que, conforme registro de verbete em Pignatari (1993), a designação do instrumento alude às acepções etimológica e semântica que constituem o

¹⁰⁸ Conforme situa Colette Soler (2012, p.48), "a atenção flutuante de Freud consistia em se desprender, diria de bom grado "em si distrair" das significações do discurso; é uma suspensão (...) para colocar no mesmo plano todos os elementos verbais ou figurativos, até o menor detalhe aparentemente insignificante, a partir do qual o outro texto vai se isolar."

¹⁰⁹ Noção que permeia os campos da psicoacústica e audiologia e que integra a rotina de anamnese, avaliação e diagnose fonoaudiológica. É definida como atributo da sensação auditiva em termos de quais sons podem ser ordenados em uma de extensão variável entre fraco e forte. Em Moore (1989), loudness é uma impressão subjetiva relacionada à intensidade de um som a partir de sua pressão, amplitude ou energia.

¹¹⁰ O fenômeno da transferência será abordado, com maior especificidade, por ocasião das discussões empreendidas acerca da categoria teórico-interpretativa da entrevista designada por este significante.

termo: a palavra “signo”, do latim *signum*, advém do étimo grego *secnom*, raiz do verbo “cortar”, “extrair uma parte de”. Na Língua Portuguesa, resultando da derivação latina, o significante remete ao sentido de insígnia, senha, aceno.

Na investida silenciosa da relação que se instaura entre o sujeito e o sua livre expressão surge o signo imagético como forma outra de simbolizar os dizeres e sentidos dos sujeitos pesquisados. Parte-se então do pressuposto de que

Dos dois lados [na pintura e na linguagem], portanto, é a mesma transmutação, a mesma migração de um sentido esparso na experiência, que abandona a carne onde não conseguia reunir-se, que mobiliza em seu proveito instrumentos já investidos e que os emprega de tal forma que enfim se tornem, para ele, o corpo mesmo de que precisava, no momento em que passa à dignidade da significação expressa. (MERLEAU-PONTY, 2002, p.74)

Sendo assim, foram apresentadas aos sujeitos tintas diversas (cores primárias e secundárias) com as possibilidades de utilização isolada e/ou pelo fomento de misturas, de modo que se primasse pelo sentido com o qual se pretendia representar o significante tornado gravura impressa na tela. Dentro dessa especificidade, optou-se pela tinta guache, em vistas de facilitar o desenho posto que se tenha considerado a experiência dos professores-sujeitos no manuseio de tal recurso, haja vista a dinâmica cotidiana da escola.

4.3. Análise das falas simbólicas, reais e imaginárias

O contato com o material empírico alinhavou o percurso de delineamento desta pesquisa sem que se desprezasse o fato de que, conforme assevera Gatti (2002, p.63), o método não sendo “roteiro fixo, é uma referência” que se pode ser construído na prática e, portanto em construção, depende de um conhecimento sólido e de experiência por parte do pesquisador.

Neste ínterim, consoante a aplicação da entrevista enquanto instrumento de escuta/ coleta, recolheram-se, junto aos sujeitos da pesquisa, os primeiros relatos pessoais relativos ao roteiro proposto. Após a execução de tal procedimento, esses foram organizados e categorizados com vistas a organizar o tratamento das informações a serem analisadas. Utilizou-se, para esse fim, a análise do discurso em suas vertentes brasileira e francesa. A adoção desta técnica se faz justificada pela possibilidade de contatar o explícito e o implícito no discurso dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Orlandi (1999, p.20), a análise do discurso não estará reduzida ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pelo marxismo e tampouco corresponde ao que teoriza a psicanálise. Antes, põe-se a interrogar a linguística pela historicidade que ela abdica, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca junto à psicanálise pelo modo como se relaciona com o inconsciente sem ser absorvida por ele.

Pêcheux (1988 [1975], p.259), em abordagem à *Análise do Discurso Francesa*, introduz os termos interdiscurso e intradiscurso, efeito de pré-construído e efeito-transverso, enquanto elementos que caracterizam a forma da discursividade, não correspondendo, portanto a fenômenos linguísticos. Estes representam, em relação à base linguística, a existência determinante do todo complexo das formações ideológicas, submetido, em condições históricas sempre específicas, à lei “geral” de desigualdade que afeta essas formações (enquanto ideologias práticas e ideologias teóricas, e através de suas características ao mesmo tempo "regionais" e de classe) no processo de reprodução/transformação das relações de produção existentes.

Nesse tocante, após a degravação das falas coletadas e mediante a consideração das produções imagéticas, deu-se, por conseguinte, a organização dos achados e a apreensão de categorias descritivas e interpretativas a partir do conteúdo latente manifesto. A disposição da abordagem que ora se desenha dar-se-á, respectivamente, pela apresentação de recortes, diálogos teóricos e tentativa de apreensão da substância simbólica dos significantes observados.

Acautelome ainda de referir que, no decurso da coleta e/ou análise de dados não me propus a empreender uma interpretação do conteúdo das falas, na entrevista, e/ou das imagens no pint-a-dor, senão uma análise expressiva, não projetiva, dos produtos manifestos. Acerca da disposição imagética contida no pint-a-dor, ponto que, autônoma e livremente, os sujeitos pesquisados puseram-se a explicitar e justificar as suas representações. A degravação de tais registros, bem como que das entrevistas faz-se catalogado, na condição de amostra, em seção própria, ao final deste documento.

4.3.1. Análise das categorias descritivas da entrevista

Consoante a análise e transcrição das entrevistas, foram delineadas cinco categorias descritivas em vistas da apreensão de prováveis vestígios do sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea. A saber, são elas: o

professor da falta e na dor; sofrer e (des)encantar; adoecer na função; sujeito da fala e da escuta; ab-reação: descarga afetiva.

a) O professor da falta e na dor

Esta categoria inscreve-se a partir de considerações tecidas pelos sujeitos quando da proposição reflexiva sobre a contingência do sofrimento em suas histórias de vida e no desempenho de suas funções professorais na contemporaneidade.

Nessa ambiência, a dimensão psíquica aparece enlaçada a repercussões simbólicas de ordem corpórea, de sorte que a expressão da falta, que também lhes é constitutiva, se faz denunciada enquanto desejo de uma escuta sensível. Destarte, os discursos eliciados expressam o sofrimento numa acepção à angústia, dores físicas e emocionais, tristeza, prejuízo, mal estar, inquietação e constrangimento.

A despeito do que reza o senso comum acerca do lugar e posição social do professor, o esmaecimento do *agalma*,¹¹¹ do qual esse supostamente estaria investido, e a (pseudo)necessidade de ser “todo” aparecem, nas falas dos sujeitos, como fatores determinantes para o sofrimento psíquico docente na contemporaneidade.

Desta forma, os discursos coletados denotam tal perspectiva quando exprimem que:

Não reconhecem a nossa profissão; da família do aluno e até do professor também! Até minha família diz que eu vou ficar sem profissão; q-que, no caso, eu fiz um investimento tão grande e eu tô passando pelo que eu tô passando. (Sujeito C)

O professor, ele tem que ser professor, ele tem que ser o pai, ele tem que ser o tio, ele tem que ser o padrinho, ele tem que ser o psicólogo, ele tem que ser médico, né? Ele tem que ser um pouquinho de tudo! Isso me incomoda; me inquieta, porque a gente não tem condições de abarcar tudo isso. (Sujeito F)

Tomadas por ilustração as falas dos Sujeitos C e F, bem como que os dizeres dos demais professores entrevistados, observou-se um discurso que se autentica quando da ratificação do fato de o professor é, antes de tudo, sujeito barrado, da falta e, também por isso supõe-se (des)encontrado em sua dor.

b) Sofrer e (des)encantar

¹¹¹ O termo, conforme registra Lacan (2010, p.177), bem poderá remeter ao sentido de ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada aludirá à noção de “joia, objeto precioso – algo que está no interior.”

A designação desta categoria emerge consoante a manifestação de queixas, por parte dos sujeitos entrevistados, acerca da (im)compreensão e consequente dificuldade no manejo das demandas educacionais contemporâneas que parecem repercutir, diretamente, no seu padecimento.

Eu ainda estou lecionando, porque eu gosto. Apesar de todos os entraves, mas eu gosto. Só que tem situações que fogem do meu controle, que me causam o desencanto e o sofrimento. (Sujeito A)

Dada a citação, observa-se que o Sujeito A diz-se desejante quanto ao exercício de sua função, ainda que considere as demandas que lhe escapam ao pretense “controle” como “entraves” que justificam, em certa medida, tanto ao seu desencanto, quanto ao seu sofrimento.

Ora o produto das entrevistas presta-se também a referir que a formação inicial (licenciatura) não contempla adequadamente aspectos que bem possam preparar o professor para lidar com as contingências subjetivas e afetivas das quais, sobretudo, estão repletas a cena pedagógica deste tempo. Tal condição reverbera num mal estar que bordejia o manejo pedagógico e a (in)satisfação do professor-sujeito na contemporaneidade, de sorte que se diga, a respeito do atual momento de exercício da docência, que:

(...) Para mim!? Eu acho que é de sofrimento; eu na verdade tô vindo trabalhar a pulso! Não tenho mais ânimo de trabalhar. (Sujeito D)

Nesse contexto, faz-se pertinente realçar que o sentimento de desencantamento e/ou sofrimento aparece, com recorrência, nos discursos coletados. Nestes foram verificadas narrativas que reportam à falta de ânimo, à ameaça por parte do aluno, o sentimento de violência que circula a escola, a desvalorização financeira e a ausência de mecanismos de espaços de escuta e interlocução nos espaços escolar, social e familiar.

Entretanto, verificou-se que o professor, sujeito que sofre e (des)encanta, reconhece ainda em sua práxis um certo encantamento. Este, ainda que supostamente esmaecido, os conecta e particulariza frente às implicações e crenças profissionais e pessoais.

c) Adoecer na função:

A construção desta categoria converge para a intersecção de falas que indicam o adoecimento do professor-sujeito como produto de demandas contemporâneas impostas ao exercício de suas funções professorais.

Neste cenário, o significante “desgaste” é tomado para deliberar acerca das manifestações sintomáticas que, segundo os sujeitos da pesquisa, instauram-se nas dimensões do Real, do Simbólico e do Imaginário, uma vez que estejam circunscritas, enquanto fato, em sua expressão psíquica, corpórea e social.

Nesse ínterim, o afastamento temporário do exercício das funções e/ou a tentativa de “aceitação” do sintoma como consequência direta da profissão que supostamente os faz adoecer, fazem-se expressos nas falas que, a esse respeito, relatam que:

Com certeza absoluta! Só dizendo (risos). É... adocece emocionalmente né? Vamos virando uma bomba relógio, uma bomba interna e quando isso vem à tona é complicado. Aí vem os casos de AVC, de infarto, de depressão, de crises nervosas e outras coisas desse tipo. (Sujeito A)

Fiquei com problema de garganta. Você tá vendo que eu tô um pouco rouca? É dar aula, eu fico rouca. Dor de cabeça já faz parte da minha vida! É direto; é eu sair da sala de aula, já saio com dor de cabeça. (Sujeito D)

Nessa consideração, os Sujeitos A e D ratificam o que fora também observado na fala dos demais sujeitos: adoecer na função significará, para os professores deste tempo, um traço inequívoco de sofrimento físico e psíquico; uma “dor de cabeça”¹¹² que sequestra a fala, a escuta.

d) Sujeito da fala e da escuta

A fala é o instrumento primacial da ação do professor. A comunicabilidade, nesse contexto, desempenha não apenas uma função referencial, mas também um exercício expressivo, fático, metalinguístico¹¹³.

O falante que, ao falar, empreende um ato reflexo, posto que também se escute, anseia por um par escutante. A este sobrepõe-se a expectativa de encontro com o

¹¹² A expressão popular aí está empregada como forma de estabelecer um jogo de ideias, tendo em vista o que fora descrito pelo Sujeito D. Assume a acepção de dificuldade.

¹¹³ Os termos empregados são tomados de empréstimo da gramática normativa da Língua Portuguesa como forma de explicitar, respectivamente, as funções da linguagem que servem à informação, expressão, testagem do canal de comunicação e explicação do código pelo próprio código.

semblante do mestre, com um Sujeito suposto Saber que perscrute suas verbalizações por meio de uma escuta sensível, transferencial, donde se possam colher respostas apaziguadoras para suas inquietações.

As transcrições seguintes servem, dentre outras coisas, à ratificação de um lugar de fala e escuta que segue vacante na escola:

Falar no sentido do que você sente, da sua subjetividade, do seu desejo, angústia. Você sente a necessidade de falar e de ser escutado. Sinto e tem vezes que nem sou ouvido, viu?! Na maioria das vezes, eu não sou ouvido; verdade tem que ser dita: eu não sou ouvido. Sobre o que eu falo? (Sujeito C)

Agora e-eu tenho a impressão que as pessoas até fazem que estão escutando, mas não estão. (Sujeito A)

Ou seja, Sujeitos C e A externam o desejo de falar e de serem escutados acerca de suas angústias e, ao passo que enderecem tal demanda a um Outro, autenticam, de forma (in)consciente, a sua condição de sujeitos da fala e da escuta, uma vez que falando também ponham-se a escutar-se.

e) Ab-reação: descarga afetiva

Sendo a escola uma ambiência de afetos circulantes, a fala dos sujeitos remonta experiências traumáticas que se fazem traduzidas através de sintomas sobre os quais os professores-sujeitos reivindicam fala e escuta. Em paralelo a essa idiosincrasia, o processo catártico acontece à rememoração, repetição e reelaboração¹¹⁴ do conteúdo latente de seus discursos.

Interessante é verificar que a fala dos sujeitos reforça a necessidade de um grande Outro que, supostamente, lhes possa conferir autoridade e ciência acerca da origem e destino de seus afetos. Este Outro faz-se representado na especulação de um saber alheio a seu próprio território de compreensão e/ou domínio como se observam nas colocações seguintes:

¹¹⁴ O texto *Recordar, repetir e elaborar: novas recomendação sobre a técnica da Psicanálise II* (1996, p.163-171), de Freud, assinala que o sujeito recorda-se de um fato passado, resgatando, pela memória, o(s) modo(s) de construção de um certo comportamento; repetem-se experiências, dificuldades, sintomas em passagens distintas da vida do sujeito, ainda que se suponha ciência de tal repetição; elabora-se o produto de tais ações, sob a compreensão de que as escolhas subjetivas são particulares e intransferíveis, o que suscita a iminência de um registro simbólico novo.

Tudo o que eu estou sentindo de errado, o que tá faltando, no presente, é muito diálogo (...) a gente tem que desabafar para poder não tá dando crise. Já tô até com vontade de chorar agora. É sério! Olha pro meu olho. Tá vendo? É mexer, a gente quer logo desabafar. Fica preso. (Sujeito D)

Tem gente que dá risada aqui. Vou dizer: no meu caso, aqui, dá risada; não leva a sério, não me ouve; então, eu fico muito triste com isso. (Sujeito C)

Quando o Sujeito D interpela a pesquisadora para a validação do seu dito ou quando o Sujeito C refere um movimento de busca e desabafo que resulta no riso e não escuta por parte de seus pares, poderá se dizer que, em ambas as situações, prefigura-se uma condição ab-reativa marcada, sobretudo, pelo (des)prazer, fato este que, quiçá, poderá empreender a engenharia de sua própria catarse.

4.3.2 Análise das categorias teórico-interpretativas das entrevistas:

A eleição das categorias teórico-interpretativas associadas às categorias descritivas supracolocadas orbitam acerca do conteúdo latente das falas dos sujeitos entrevistados, sendo, pois, designadas como: sintoma, ambivalência, angústia, transferência e identificação.

a) Sintoma

O sintoma constitui uma categoria interpretativa que tingem o discurso constante nas entrevistas. Dada esta observação, presume-se que a expressão sintomática, pronunciada pelo manifestar da queixa, alude ao pronunciamento de um material recalcado, sendo este, como as demais formações do inconsciente, passível de decifração.

A letra freudiana, inscrita em *Inibição Sintoma e Angústia* (1926/1980, p.112), evidencia o sintoma como um sinal substituto de uma satisfação pulsional que subsistiu em um estado jacente. Ratifica-se, nesse ínterim, o que, em *Os caminhos da formação dos sintomas* (1917/1980, p. 427), o teórico já esclarecia quando da afirmação de que o sintoma repete “uma forma infantil de satisfação, deformada pela censura que surge no conflito, via de regra transformada em uma sensação de sofrimento e mesclada com elementos provenientes da causa precipitante da doença.”

Posta esta consideração, entende-se que a libido represada reclama uma satisfação substituta, a qual, distorcida, acontece na forma de sofrimento e/ou angústia;

associada à condição de desprazer, elicia processos de recalçamento e, por conseguinte, à formação de sintomas, os quais, nos dizeres de Lacan, fazem-se alçados à condição de significante cuja natureza simbólica denota uma cifra de significações susceptíveis à tradução, à análise: “é o significante de um significado recalçado da consciência do sujeito.” (Lacan, 1953/1998, p. 282)

Gravada nos corpos dos sujeitos como indício de seu próprio gozo, a angústia, como estabelece Freud (1926/1980, p.131), declara-se na forma de um medo realístico; o temor de um perigo propínquo e/ou julgado real. Nessa guisa, é o sintoma a tentativa de afastar-se de uma possível situação de perigo e o perigo é o que se apresenta no campo do temor, o que é temido, ou seja, a própria energia pulsional, sinalizada, previamente, pela angústia manifesta.

O incômodo, a inquietação, a insônia, a tristeza, a dor física e emocional, o medo traduzem-se por imagens quando da tentativa de explicitar a relação do sofrimento com o desempenho da função de professor, o que poderá ser verificado, contundentemente, na fala de um dos sujeitos que, investido do desejo, busca na escuta do outro a forma de “aliviar” a sua angústia, o seu sintoma:

Mas assim, no momento, eu procurei uma pessoa que considero como irmã (...) Ela se colocou à disposição e eu tive até como desabafo. Eu senti medo e isso eu considero um sofrimento. E isso para mim gerou e causou grande sofrimento, que até que, assim, eu fora daqui da escola, me acompanhou; quer dizer, pelo pensamento e, assim, eu tô conseguindo discernir e trabalhando com a ajuda de outras pessoas para poder aliviar um pouquinho e não sofrer tanto. (Sujeito E)

Eu!? Para mim, hoje; resumindo, para mim, hoje, eu não vejo nem a questão assim, enquanto o professor, que o salário é pouco, mas às vezes o que me desgasta mais é a falta de respeito do aluno. Eu me sinto bastante triste com isso, mais do que até com o salário que eu recebo. Porque eu ouvi alguns xingamentos, umas coisas assim que me deixaram bastante aborrecida (...).

Então, para mim, essa falta de respeito do aluno, da violência na escola, na sala de aula, para mim é mais ainda agravante do que o salário, que eu ainda não acho justo para o professor. (Sujeito F)

Partindo das interpretações empreendidas no colorido dos relatos coletados, observou-se que os sujeitos entrevistados reconhecem o sofrer como algo tipicamente humano que, na seara educacional, se revela na ordem do físico e da psique sendo relativo a múltiplos fatores.

Nesse aspecto, a expressão do sofrimento dá-se, principalmente, associada um sentimento de suposta perda do agalma, do sentimento de menor valia e/ou

(des)atenção generalizada (pares, alunos, famílias dos alunos, gestores, familiares, etc) em relação ao sofrimento professoral.

De toda sorte, ainda que no terreno da similitude, os discursos dos sujeitos conduzem à suspeição de que o sofrimento psíquico docente transborda a circunstância que o elicia (cena pedagógica); antes, grava-se no campo da subjetividade do professor, acompanhando-o naquilo que por ele (não) seja dito e que se apresenta como forma de sintoma social.

b) Ambivalência

O significante que designa esta categoria emerge na fala dos sujeitos entrevistados quando estes buscam situar os seus discursos no sentido de rememorar/classificar aspectos relacionáveis a sua formação e seu momento professoral. Na tentativa de apreender melhor o sentido do que ora se pretende interpretar, evoco a definição de ambivalência segundo Laplanche e Pontalis (2008, p.17) como a “presença simultânea, na relação com o mesmo objeto, de tendências, de atitudes e sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio.”

Essa relação amódica,¹¹⁵ estabelecida com o objeto escapante do desejo, o confronto com a condição de um sujeito barrado, cindido e (in)conscientemente clivado entre pulsões de vida e de morte. Sendo as pulsões forças intrínsecas de natureza excitatória, variável e parcial que acionam o funcionamento do sistema psíquico, poder-se-ão ser verificados, nos argumentos eliciados pelos sujeitos, aspectos que retomam, dentre outras coisas, as elaborações filosóficas de Empédocles¹¹⁶ acerca de *philia* e *neikos*. Estas, análogas às ponderações freudianas, traduzem, respectivamente, aquilo que seria da ordem da ampliação das relações positivas (autoconservação) e a dissolução dos construtos (destruição).

Para categorizar a instância presente de seu fazer professoral, os sujeitos situam-se no plano paradoxal que se inscreve na ambivalência entre afetos prazerosos, responsáveis pela sustentação de sua escolha e/ou relação para com o seu desejo, e

¹¹⁵ Em seu texto *O lugar da representação social de professor sobre o afeto em sala de aula: uma escuta psicanalítica*, publicado na *Revista Nuances: Estudos sobre Educação* (2009), Ornellas refere que Lacan (1978) tenta ampliar o conceito de afeto quando funda o neologismo amódio, visando significar que “amor e ódio se enodam e são estruturantes para a constituição do sujeito”.

¹¹⁶ A teoria do filósofo constitui-se a partir de seu lugar enquanto místico, profeta, mago, político e médico como refere Almeida (2007, p.96) em seu texto *Eros e Tânatos: a vida, a morte e o desejo*.

afetos desprazerosos, aos quais estão imputados o desencantamento e/ou sofrimento. Senso assim, é pertinente conferir relevo ao dizer de Ornellas (2005, p.231) quando esta vem assinalar que “esta ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e denota a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula.”

A formação acadêmica (graduação/ pós-graduação) é reconhecida como fundamentalmente necessária à escuta e aplicação das preconizações de conteúdo e/ou didática, no entanto não contemplaram, adequada e/ou suficientemente, os saberes necessários à consideração da subjetividade e demandas do fazer profissional docente na contemporaneidade. As demandas subjetivas e sócio-educacionais contemporâneas permanecem, portanto, sem uma resposta adequada, uma vez que, não escutadas, justificam o imperativo: “deixe-me falar!”

Os Sujeitos B e E, acerca das lacunas de sua formação, referem-se a sentimentos de vazio e ambivalência; demarcam, sob esse prisma, um território que triangula (des)encantamento e sofrimento quando dizem que:

(...) você sente um vazio e é como se, até mesmo né, a academia não tivesse lhe preparado pra tantos problemas que a gente tem enfrentado. Muda, muda lá fora; lá dentro, continua a mesma coisa. (Sujeito B)

P-pelo que eu falei a você agora, né!?(...) o desencanto depende muito, muito assim, do dia, depende muito da turma que você trabalha, depende muito de afinidade de colegas. (...) Não desisto pelo fato de que quando eu percebo que tem algo, alguém, algum aluno que realmente mostre que tenha interesse e goste, e realmente que se dedica no algo que você tá passando para ele né?! Então aí existe esse encantamento, eu não vou dizer a você que apagou, porque se apagasse também, não valeria a pena continuar trabalhando. Existe sim e eu ainda faço ainda; ainda faço por esses daí, porque eu percebo ainda, e eu fico feliz, realmente, quando eu vejo o aluno que sente falta. (Sujeito E)

Portanto, o produto das entrevistas, ratifica que, na amarração dos laços intersubjetivos dos seres em relação aos seus saberes, fazeres e dizeres, haverá sempre um nó que realça um desejo inextinguível de satisfação/ insatisfação.

Sendo assim, quando o sujeito investido de um saber técnico diz sentir-se num experiência de vazio, ou quando vislumbra, de forma remanescente, um encantamento em meio ao desencanto e sofrimento atribuído às circunstâncias múltiplas de seu fazer professoral na contemporaneidade, se está, na verdade, a verificar um conteúdo de ordem inconsciente que denota a ambivalência do sujeito.

c) Angústia

O significante que inaugura esta interpretação surge entrelaçado aos discursos que buscam referir o adoecimento/ afastamento do professor às demandas, cuja repercussão acomete o *savoir faire* docente na contemporaneidade.

“Afeto que não engana” (LACAN, 1962-1963), a angústia, ancorada no real do corpo, interessa sobremaneira à prática psicanalítica. Nessa articulação, visar à fala dos sujeitos entrevistados que dissertam sobre o adoecer¹¹⁷ na função resulta em identificar múltiplas tentativas de apreender o que não se pode simbolizar, uma vez que esteja, justamente a angústia, no campo do inapreensível.

Com efeito, antes que formulada a proposição lacaniana, já antecipava Freud, em seu texto *Inibições, Sintoma e Ansiedade* (1926/ 2006, p.160) que a angústia seria, justamente, a inexistência ou a falta de um objeto do desejo sob o qual repercute uma expectativa a qual báscula a experiência do “medo”.

Em consonância com tal argumento, encontraremos o dito de Lacan que disserta acerca do liame angústia/medo:

De que temos medo? Do nosso corpo. É o que manifesta esse fenômeno curioso sobre o qual fiz um seminário durante um ano e que se chama a angústia. A angústia é, precisamente, algo que se situa em nosso corpo, em outra parte, é o sentimento que surge da suspeita que nos embarga de que nos reduzimos a nosso corpo. (LACAN, 1988, p. 102).

Assim, o processo sintomático do adoecer e suas supostas ancoragens no fazer profissional do professor-sujeito contemporâneo, já apresentadas nas interpretações das categorias aqui registradas, parece apontar para a relação existente entre a angústia e o desejo do Outro¹¹⁸. Este, em Freud, está relacionado, de modo específico, ao fenômeno da castração.

As falas coletadas ratificam a hipótese de um sofrimento psíquico que báscula o professor- sujeito contemporâneo em detrimento da execução de suas funções. Nesse

¹¹⁷ O adoecimento físico e emocional, na palavra dos sujeitos que integram esta pesquisa, aparece relacionado a um sentimento de impotência, uma vez que o fazer profissional pareça acarretar danos sucessivos que emergem da angústia e do conflito que se instaura no terreno da castração e, por conseguinte, da relação com o outro.

¹¹⁸ Castilho (2007), em seu texto *Uma discussão sobre a angústia em Jacques Lacan: um contraponto com Freud* acentua que “se para Freud a metapsicologia sobre a angústia gira em torno de um objeto: o rochedo da castração, a angústia em Lacan é proposta diante de um não saber fazer diante da falta do Outro, ou seja, é da inexistência de um significante da falta do Outro que se trata.”

tocante, o sintoma manifesto como resposta à angústia supõem algumas motivações para o afastamento parcial e ou total do professor da sala de aula, como, respectivamente, pode-se observar nas falas dos Sujeitos B e E:

Eu tive um problema sério na garganta e eu não conseguia mesmo falar; minha voz não saía. Inclusive até f-ferir mesmo de sair sangue mesmo! Eu não conseguia; minha voz não saía. Tive que passar por um período de afastamento para passar que foi uma coisa muito séria. (Sujeito B)

O que tá acontecendo é que o professor, ele tem se afastado por medo e eu, realmente, como eu falei a você mais cedo, eu realmente senti medo e eu fiz, assim, uma oração, porque eu frequento a igreja. Então assim, eu, no momento que o padre mandou colocar umas pessoas na oração, eu coloquei até próprio esse aluno, você entendeu? Eu percebi que ele está até mais tranquilo, mas eu não quero confiar nele, porque eu não sei qual o motivo da tranquilidade dele, cê entendeu? (Sujeito E)

A consideração das falas dos Sujeitos B e E aponta para vestígios de angústia e sofrimento que se fazem gravados nos corpos e psiquismo do professor. O cerceamento da voz que, no relato do Sujeito B sob a forma de disfonia/ afonia, fará supor a (im)possibilidade de falar sobre o que lhe causa medo, da origem de sua angústia. Quer na figura da ferida que acompanha o comportamento disfônico/ afônico, quer na manifestação da fala, onde se especule a busca de auxílio metafísico para um dos fatores de seu sofrimento, encontra-se aí a angústia como porção inequívoca da condição de sujeito.

d) Transferência

O termo que cognomina esta categoria não é originalmente próprio do vocabulário psicanalítico. Todavia, sendo uma terminologia coadunada a instâncias diversas do fazer humano, remete a concepções de deslocação, afluxo de posições. Nesse plano, conforme dispõem Laplanche e Pontalis (1967/1996), quando, na *Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud emprega o termo “transferência”, faz menção a deslocamentos dos investimentos libidinais que encontram trânsito nos níveis intrasubjetivos: do somático ao psíquico e de um objeto a outro.

Tida por Lacan (1964/2008) como um dos conceitos fundamentais da psicanálise, a transferência traduz a estrutura pulsional do sujeito cunhada, sobretudo, a partir de suas experiências com objetos primários. Tais vestígios servem à constituição do psiquismo do sujeito, tal qual a uma referência porvindoura para os laços intersubjetivos.

Neste tocante, a busca dos sujeitos se faz explícita como a busca de um grande Outro que, na representação de seus pares, esboce o semblante do mestre, enquanto que manifeste uma escuta em cujo conteúdo veja-se identificado, sensibilizado. Como dirá Chemama (1995), a persistência da transferência testemunha o fato de que espera o sujeito-professor a resposta de um Outro para suas demandas e queixas.

Em Lacan, o fenômeno da transferência, acusa mais que a presença de afeto; antes alude a uma circunstância de amor dirigido a um saber articulado pelo Sujeito suposto Saber. Este é aquele que deverá incorporar o sentido e o saber sobre o real, resultando, portanto, numa relação que se estabelece entre dois saberes inconscientes que são inscritos e (re)editados consoante a repetição de encontros transcorridos.

Ora, se considerada em seu aspecto de contingência atualizada, a transferência nos dizeres de Lacan proporá que o Sujeito suposto Saber está articulado com o desejo do Outro e, portanto, onde haja um Sujeito suposto Saber, haverá transferência:

Enquanto o analista é suposto saber, ele é suposto saber também partir ao encontro do desejo inconsciente. É por isso que eu digo [...] que o desejo é o eixo, o pivô, o cabo, o martelo, graças ao qual se aplica o elemento-força, a inércia, que há por trás do que se formula primeiro, no discurso do paciente, como demanda, isto é, a transferência (LACAN, 1964/1985, p.222).

Talvez, por isso dissessem os sujeitos entrevistados:

Sim, não só aqui na, na escola, mas até no meu espaço, em casa; dentro da minha casa. Sinto e, às vezes, eu falo; mas eu acho que as pessoas não estão me ouvindo. Como eu gostaria que me ouvissem né? (Sujeito G)

(...) Do jeito que tá aí você vai também d-da doença física né!? à doença psíquica. (...) eu fui tendo problema de saúde só que esse problema ia ficando lá, né!? quietinho adormecido, às vezes você não se dá conta ou outro não se dá conta, porque eu ia ao médico e dizia: eu tô com dor. “Ah, emagreça, né!? Emagreça que a dor passa!” E aquela dor foi se instalando, instalando, o tempo foi passando e quando ela veio, já foi questão mesmo cirúrgica; eu tive um problema sério de coluna, na lombar, operei e coloquei quatro parafusos (...) e eu penso, pode ser até congênito, mas eu penso que o fazer né!?, esse fazer professoral, desse deslocamento, tenha muito contribuído para aquela dor, né!? (Sujeito F)

Os dizeres dos sujeitos supracitados denotam um movimento de procura e identificação inconsciente, de sorte que seja pertinente considerar que o Outro que participa da interlocução não foi escolhido ao acaso: haverá, pois, algo da ordem do inapreensível que funcionará como a mola propulsora para que se possa externar o seu padecimento.

Tal perspectiva encontrará validação quando da afirmativa de Freud acerca da transferência:

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

Desta forma, a busca pela medicalização, pela audição dos pares ensejará não apenas a interrupção do sofrimento, mas o encontro com o próprio fenômeno de transferência que consistirá na atualização de afetos vivenciados com seus protótipos originais.

e) Identificação:

A identificação, na docência, constitui-se como evento que aproxima os pares, uma vez que, entre si, suponham-se dispor das mesmas angústias e que proponham-se, no entre-dois, o encontro de sujeitos que oscilam nos espectros da fala e da escuta.

Em Freud, tal processo ganha corpo dado desejo de assimilar-se um aspecto de outrem parcialmente, sendo como tal e, conforme, assinala Rouanet (1987, p. 12), também na letra freudiana, evidencia-se tal desejo dos sujeitos nos poros do discurso manifesto.

Ora é importante ressaltar que os processos de identificação coadunam com a construção de laços relacionais entre os sujeitos e, portanto, reverberam sobre as instâncias culturais e socioideológicas em que se fazem inseridos. O sentimento coletivo e civilizatório, circunscrito em *Totem e Tabu*, aparece no processo de identificação, como derivado da sublimação dos impulsos sexuais.

Assim, demonstram os Sujeitos F e D estarem inseridos num processo de identificação quando dizem:

(...) a gente sempre conversa e essa menina já trabalha há tempo aqui na escola. A gente tem esse diálogo assim: eu me sinto assim, porque algumas questões minhas é até dela também. Eu também não sei por que; também somos a mesma disciplina, aí a gente conversa muito, tem sempre essa troca. É e aí ela é, da mesma forma que eu paro para ouvi-la, ela também, com essa e uma outra, mas não dá em mais nada: fala ali, às vezes, para por ali mesmo. (Sujeito F)

Bom, eu converso muito com a coordenadora (...), tudo o que eu sinto, eu falo com minhas colegas professoras e a coordenação. Por que a gente não tem espaço para conversar com a direção. (Sujeito D)

Como entende Crochík (2005, p. 18-19), mediante as postulações freudianas: a identificação é laço afetivo mais primitivo que une uma pessoa, fazendo-se instaurada de três distintas formas: (i) a identificação com aquele que se quer ter para si; (ii) a identificação com aquele que se quer ser; (iii) a identificação com uma situação ou uma característica imaginária ou real que outra pessoa apresenta.

Recuperados, pois, os relatos dos Sujeitos F e D, convém considerar que os movimentos de fala e, por conseguinte, também de escuta instauram-se entre pares queensem identificados, ainda que o nível ou modo de identificação seja sempre singular. Assim posto, a identificação do professor-sujeito não estará restrita aos seus pares profissionais; antes, o sujeito (professor) se saberá identificado com aquele que destine a escuta para o seu falar, para a sua angústia e assim, quem sabe possa, representar o que ele deseja: escutar a si mesmo.

4.3.3. Análise das categorias descritivas do pint-a-dor

Conforme anteriormente fora descrito neste capítulo (método), viso considerar o conteúdo das representações pictóricas coletadas mediante a aplicação do instrumento de coleta designado por pint-a-dor. Desta forma, exponho, em cavalete, duas categorias descritivas e duas categorias teórico-interpretativas que se põem à tentativa de capturar o sofrimento psíquico do professor-sujeito na contemporaneidade. São, pois, as categorias descritivas: (a) Cor e forma do sofrimento; (b) Professor e (dis)sabor.

As telas pintadas pelos sujeitos revelam que cada um produziu, de acordo com a consigna de representação do sofrimento psíquico do professor, o desejo iminente e eminente do seu momento profissional.

a) Cor e forma do sofrimento

O aflorar desta categoria lança luz sobre cores e formas as quais, pela instrumentação subjetiva, rumam para uma tentativa metafórica de apreensão do Real

por meio do Simbólico, do Imaginário.¹¹⁹ A imagem que salta a tela, resultando do manejo de pinceis e tintas, traz à baila a associação do sofrimento psíquico a construções históricas e demandas contemporâneas do ser professor, de sorte que, pela variação na intensidade do traço, pelas escolhas das cores, somos conduzidos a uma leitura subjetiva do sofrimento psíquico professoral contemporâneo como se poderá verificar na pintura do Sujeito A:



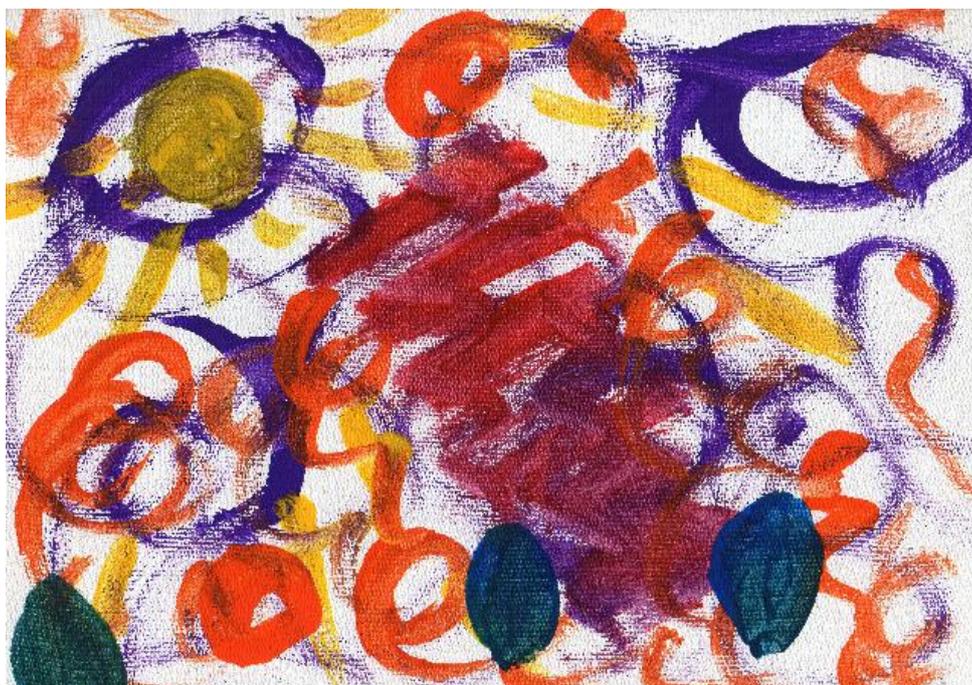
Sujeito A

Observa-se, nessa tela, que a forma do sofrimento é um coração colorido em que a cor rosa, tonalidade mista mais clara dentre as apresentadas, ocupa um lugar central. Entretanto nota-se que as bordas do coração são pintadas, na perspectiva de densidade, pela utilização de tons escuros. No entorno da representação central do coração que parece, assim como descreve a ciência em relação à perspectiva do órgão no corpo humano, levemente inclinado ao lado esquerdo da tela, o sujeito representa o que diz ser fogos de artifícios. Estes iluminam um céu onde se faz encontrado o coração do professor, mas, no entanto, não permanecem acesos: iluminam e apagam-se em um curto espaço de tempo.

¹¹⁹ Expressão empregada no sentido de um corpo que se mobiliza para a pintura.

Noutra ótica, as formas curvas e retas, os traços falhados e os limites imprecisos da gravura parecem apontar para o fato de que o sofrimento do professor-sujeito na contemporaneidade é singular e tem cor.

A pintura a seguir revela traços circulares de tamanhos variados em cores fortes; também linhas curtas e retas que, ao centro da figura, encontram-se perpendiculares à representação de um sol. Nesse contexto, os desenhos circulares poderão ser algo que expresse a repetição dos movimentos fechados da labuta na docência.



Sujeito F

O traço do Sujeito F, o qual opta por designar como “volátil”, prima por conotar, na expressão do mesmo autor, “confusão”, “inquietação”, “conflito de ideias” e “angústia”. Contudo, assim como que os demais sujeitos, o Sujeito F, justifica o emprego de cores a que chama “alegres”, ensejando a possibilidade de uma nova perspectiva de (re)significação do sofrimento do professor.

Em ambas situações, os sujeitos valem-se de cores e matizes, impressões e formas similares, ainda que diverso seja o modo de representação da cor e a forma do sofrimento psíquico do professor na contemporaneidade.

b) Professor e (dis)sabor

Esta categoria faz-se inaugurada pela díade que representa o ser professor. A representação pictórica apresenta símbolos relativos ao sentimento amoroso: o coração que chora, o desejo de “voar” ao céu, lugar de suposto encontro com o espaço apaziguador.

Nota-se na pintura que se segue a representação de um coração dividido em meio a um espaço vazio, em branco. Nele há uma metade fechada, contida e uma outra metade ainda aberta, que se mostra em pranto. As representação de linhas curvas e retas, a adoção de cores escuras em contraste com o vazio do branco também destacam a representação de um coração que, solitário, sofre e chora.



Sujeito B

O Sujeito D, através de sua ilustração, representa um barco com tripulantes que navegam num mar agitado e negro, sob um sol amarelo que divide espaço, opositivamente, com nuvens e pássaros também negros. Os sujeitos tripulantes mostram-se como iguados na disposição de seus corpos em um barco que se mostra vazado, transparente.

Com marcada profundidade em relação ao mar, são pintadas duas hastes laterais que representam, no dizer do próprio sujeito, paredes que limitam o movimento da embarcação designada como “canao furada”. Tal perspectiva remete ao fato de que o espaço em que o Sujeito D navegue na educação seja limitado, ainda que se observe uma tentativa de navegar.



Sujeito D

As representações supracolocadas convocam à percepção de que, em seu fazer na cena pedagógica contemporânea, o professor encontra-se na perspectiva de um sujeito cindido, barrado o que denota a sua condição em experiência de (dis)sabor.

4.3.4. Categorias teórico-interpretativas do pint-a-dor

As categorias teórico-interpretativas do instrumento pint-a-dor foram reunidas em torno das falas dos sujeitos conforme a seguinte nomeação: simbolismo e afeto.

a) Simbolismo

Essa categoria emerge das pinturas aludindo à manifestação livre do inconsciente por meio de símbolos empregados sem provável conhecimento do significado e sobre os quais, geralmente, não se faz qualquer associação. Nesse

contexto, realço o fato de que o símbolo, produto do inconsciente, é, na letra de Freud (1974, p. 218) “[...] de significação oculta para o próprio sujeito”.

Desta maneira, ainda que o termo que designa esta categoria não seja de uso estrito da psicanálise, Laplanche e Pontalis (1973, p.627) demarcará uma relação específica com a teoria freudiana, donde se poderão observar dois discursos: um lato e um restrito. No dizer dos autores, “de um modo mais geral, empregamos o termo ‘simbólico’ para designar a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente”.

Outrossim, ainda nas palavras dos referidos autores, o simbolismo, no sentido restrito, faz-se distinto do sentido lato, uma vez que possua características mais específicas dentre as quais está o fato de terem, como essência, a relação de um elemento manifesto com outro latente, onde essa relação estará alicerçada na analogia e alusão sobretudo, ocupando espaço na teoria dos sonhos, nas produções do inconsciente e na terapêutica psicanalítica.

A representação do Sujeito G, parece expressar um furo, um buraco que se esboça a partir de um movimento circular. A cada giro, o círculo aumenta de tamanho, tornando-se escuro como se não houvesse uma saída possível para o sofrimento. Assim, o desenho associa o sofrimento a algo que se agiganta e ganha projeção ou profundidade.



Sujeito G

Não menos interessante será dizer que esse mesmo sujeito que definia, na entrevista, sofrimento do professor a partir do relato, em associação livre, do sofrer enquanto mãe, produz uma imagem que apresenta similitude com a figura de um seio donde se poderão ver, supostamente demarcados, o tecido glandular (borda) e auréola (centro).

Portanto, quando diz o sujeito ter usado as cores marrom e preto para representar o que disse ser uma bola de neve que se agiganta, haverá que supor, ao menos, que nesta apresentação irá se constituir num campo simbólico que, em sua dimensão subjetiva, aproxima-se do que concebe o sujeito acerca do seu sofrimento enquanto professor.

b) Afeto

O significante que cunha esta categoria é presente no discurso de Freud desde *Os estudos sobre a histeria* (1905 /1996), porém já em seu texto sobre *As neuropsicoses de defesa*, vinha a assinalar a necessidade de distinção, nas funções psíquicas de "algo (cota de afeto, soma de excitação) que tem todas as propriedades de uma quantidade - ainda que não tenhamos meio algum para medi-la; algo que é suscetível de aumento, diminuição, deslocamento e descarga, e se difunde pelas vias mnêmicas das representações como o faria uma carga elétrica pela superfície dos corpos." (FREUD, 1894/1996, p.6)

Em *Inibição, sintoma e angústia* (1926/1976, p.89), Freud declara que afetos são "sedimentações de antiquíssimas vivências traumáticas" que, em instantes circunstanciais análogos, "despertam como símbolos mnêmicos." Ora, se considerarmos que o afeto estará sempre atrelado a uma recordação ou representação (ideia), será pertinente conferir grifo ao fato de que a recuperação mnemônica evocará eventos positivos, associados à satisfação, ou negativos, repercutindo nos processos de castração/ recalque na vida dos sujeitos.

A pintura seguinte remete a uma figura que possui a aparência de um celular e, tal como dirá quem a produziu, o professor encontra dificuldade no manejo de situações, na sala de aula, em que o aluno parece ter, nesse recurso, centrado o seu único objeto de interesse e atenção. O celular aparece, então, nessa representação, como objeto investido de um suposto brilho fálico que, ofuscando o professor-sujeito, torna-se fator de sofrimento.



Sujeito E

Como testifica o Sujeito E em sua gravura, o mundo moderno, terreno da celeridade tecnológica, está dividido entre uma nuvem negra que remete a sentimentos de desprazer na docência e influxos brandos que remetem a autoafirmação do professor. Dessa ordem, as falas desse e dos demais sujeitos aparecem implicadas como a substância de um discurso que ratifica o sofrimento psíquico do professor na contemporaneidade, ainda que, sobre tal, estime-se uma melhoria nas condições de escuta e ação.

4.4 Impressões que resultam da tela

Este estudo constituiu-se enquanto uma tentativa de captura simbólica da concepção particular do sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea. Sendo, pois, esse o autor de sua representação, considera-se que, em alguma medida, essa escritura preste-se ao estatuto de um auto-retrato.

Contudo, quando, no traço primeiro, estendo o tecido de minha história profissional e implicação com o objeto, já suponho também que os contornos desta escrita, caminhariam no sentido descobrir o inusitado e talvez inapreensível sentido de

uma escuta subjetiva acerca daquilo que se manifestasse na ordem do (não)dito pelos sujeitos da pesquisa.

O desbravamento das bases epistemológicas, tomadas por trama de sustentação desta escritura, bem como que a observação das contingências da contemporaneidade, em específico no campo da educação, conduziram-me à formulação/ ampliação dos objetivos, justificativa, problema, fundamentação teórica e percurso metodológico.

Nessa perspectiva, a escuta da palavra simbolizada, junto à materialização do que também foi dito ou manifesto do/ no corpo pelos sujeitos permitiu-me investigar de forma, mais aproximada, o sofrimento psíquico do professor na cena pedagógica contemporânea. Os achados de tal observação apresentam-se, na contemplação e resultado desta tela, fios condutores para uma reflexão acerca do desejo de reencontro e reencantamento com o prazer de ensinar e aprender.

A triangulação dos dados coletados busca desvelar aspectos subjetivos latentes. Estes, apreendidos mediante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, resultam em uma escuta cujas evidências facultaram a elaboração de sentidos para o fenômeno investigado conforme se explicita no quadro seguinte.

Quadro 2: Triangulação dos dados

Categoria Descritiva	Categoria Interpretativa	Fonte
Professor da falta e na dor	Sintoma	Observação Entrevista
Cor e forma do sofrimento	Simbolismo	Entrevista Pint-a-dor
Sofrer e (des)encantar	Ambivalência	Entrevista
Professor e (dis)sabor	Afeto	Pint-a-dor
Adoecer na função	Angústia	Observação Entrevista Pint-a-dor
Sujeito da fala e da escuta	Transferência	Observação Entrevista
Ab-reação: descarga afetiva	Identificação	Observação Entrevista Pint-a-dor

Data vênua, o tratamento dos dados oriundos das observações revelou-me que os professores-sujeitos sabem-se desencantados ante o suposto esmaecimento de sua figura na sociedade e dada a dificuldade no manejo de afetos que permeiam a cena pedagógica

de seu tempo. A abordagem de tais experiências, abriu-me caminho para facejar, comparativamente, o que, a posteriori, foi denunciado nas entrevistas semiestruturadas e na confecção do pint-a-dor.

Nesse sentido, o conteúdo das entrevistas desvelou singularmente aspectos que, direta ou indiretamente, estariam relacionados ao sofrimento do professor-sujeito na escola contemporânea, bem como que, em alguma medida, serviu também a observar e descrever a relação do sofrimento psíquico e o *savoir faire* pedagógico.

A demanda de uma escuta sensível, de autenticação da fala e resgate do agalma supostamente perdido constitui-se como ponto diretivo para o ensejo do adensar de debates acerca do sofrimento psíquico docente e suas repercussões no processo de ensinar- aprender. Sendo assim, não foram verificadas, nos discursos coletados, propostas iminentes para resposta ao problema apresentado neste estudo, senão a consideração de que o sofrimento psíquico do professor é um evento multifatorial, complexo, ambivalente e acentuado pela contemporaneidade.

Último instrumento empregado na coleta, o pint-a-dor veio revelar traços de sujeitos que se supunham parcialmente aptos para a representação de seu sofrimento. O manejo das tintas e telas resultaram em signos que denotavam sentimentos de tristeza, limitação, falta de perspectiva, emotividade, obscuridade, desesperança e desejo de fuga. No entanto, a mesma iconografia sinalizava para um encantamento remanescente que se traduziu e justificou na representação, em seus próprios dizeres, da expectativa de uma “luz no fim do túnel”.

Nesse laço, faz-se justificado o levante de uma educação psicanaliticamente orientada, uma vez que os relatos acerca da disfonia/ afonia enquanto sintoma orgânico e funcional, que está associado ao uso indiscriminado/ indevido da voz, parecem anunciar também o desejo de fala e, por conseguinte, de simbolização por parte dos sujeitos que, quando da reivindicação de uma escuta sensível, já se supunham na angústia que assinala uma profissão que, deveras, vem se tornando estressante pelas próprias demandas contemporâneas.

Ora, a despeito da queixa historicamente instaurada, no senso comum, acerca da baixa remuneração no magistério, apontam os professores-sujeitos para o fato de que seu padecimento físico estabelece relação direta com o seu sofrimento psíquico. Em

ambas as circunstâncias, a marca da liquidez contemporânea, a fragilidade na formação acadêmica que os limita na condução de demandas da ordem da subjetividade, a necessidade de ser todo como pretensa possibilidade de resgate do seu agalma e a ausência de mecanismos de escuta na escola, família e sociedade apresentam-se como fios condutores para o (im)possível fechamento conclusivo deste estudo.

Some-se a essa argumentação o fato de que se observa o desenho de um percurso de desencanto, onde, quando da formação teórica inicial, fossem mobilizados os sujeitos por um encantamento que se fez em declínio com o transcorrer dos anos no exercício da profissão. O buraco que se abre entre o que foi ensinado/aprendido e o que lhe é requerido mostra-se como ponto crucial da intersecção entre (des)encanto e sofrimento. Assim, tenta o professor descobrir, nesse fosso, a preservação daquilo que os encantou e que se faz atualizado, transferencialmente, naquilo que ainda os encanta.

Partindo de tal consideração, ratifica-se que as formações sintomáticas dos professores-sujeitos manifestam intrínseca relação com o seu sofrimento psíquico vindo, deste modo, a ocupar o lugar e posição de sinalizadores de adoecimento manifesto com implicações negativas no exercício pedagógico de ensinar e aprender.

Uma vez que se considere, no limiar deste dito, que o percurso dos achados remonta um caminho onde o sofrimento, em sua essência, também é enigma, deduz-se que muito há ainda que ser dito e/ou escutado. Seja talvez esse não o melhor ou mais rápido e eficiente caminho, posto que conheço, na própria subjetividade, um terreno movediço de incertezas; contudo será, em momento, essa uma das possíveis formas para conhecer, operacionalizar e apaziguar os sintomas que saltam à impostura dos sujeitos (professores) quando do imperativo: “deixe-me falar.”

V Traço

(In)concluo o que disserto na ação

Supondo saber ter concluído a sua tela, o pintor a contempla. Percorre-a. Numa visada acautelada e crítica observa os sinuosos contornos e suas matizes. Tem-na como a sua obra prima, sobre a qual, repousa, em admirável silêncio, a consideração do fato e da falta. Em seu diálogo com a imagem que o houvera capturado, permite-se ao gesto narcísico dela enamorar-se, uma vez que nela se faz inscrita, por letras (in)conscientes a sua própria face.

Portanto, ao semicerrar da construção dessa escritura que, pela ordem do desejo, me pus a pintar, persegue-me ainda a tela, a letra, a angústia numa assertiva que indica que toda escrita será sempre inconclusa; haverá, pois, um objeto escapante, para sempre perdido. O objeto que escapa à especular apreensão, segue nesta escrita, ainda que supostamente achado, como perdido. Fracionada, em seu acontecimento, as conclusões desta pesquisa seguem, enquanto metade de um sujeito gozante que professa a dor e sofrimento educacional contemporâneo.

Mobiliza-me a construção de Voltolini (2011, p.36) ao afirmar que “em todo ato de fala há uma dupla emissão: aquela que tem a ver com o que queremos emitir e aquela que transmitimos à revelia de nossa vontade, mas que igualmente influi na comunicação com o outro”. Endereço, pois, a mim, a seguinte pergunta: “Che vuoi”? No silêncio momentâneo da resposta, tenho vontade de retomar os pinceis e, quiçá, recorrendo a uma nova tela sob a inquietude do imperativo: deixe-me falar!

Nesse ínterim, a fala (in)acabada, provoca-me na observação de que a subjetividade humana parece curtocircuitar com a razão pragmática que solicita o discurso tecnológico e científico, do mesmo modo que com a tradicional objetividade presente na formação e práxis do educador da cena pedagógica contemporânea. Reflito, todavia, na contemplação deste neoquadro:

Nietzsche, um dos mais relevantes filósofos do mundo moderno, lega-nos, pela sua escrita em Zarathustra (1883), que a dor e o sofrimento são porções integrais da vida. Nessa visada, dirijo um olhar consciencioso para o legado de Zarathustra: a dor ensina a viver e esta deverá ser considerada e amada como algo necessário. Em atitude filosófica, abraçada ao texto (in)acabado, sigo a perguntar: Seria a queixa do professor-sujeito a representação verbal daquilo que os falta, que lhes ocasiona um sofrimento relacionada à (in)satisfação, ao desejo de liberdade?

Pois bem! Ao rememorar os traços empreendidos nessa pintura, encontro vestígios de que o professor contemporâneo angustia-se na tentativa de equilibrar-se no terreno movediço da falta e da dor e, desta forma, reivindica o (re)conhecimento de sua subjetividade, de sua fala, de seus medos, de seu padecer.

A dimensão da liberdade que citei, quando do confronto com Nietzsche sob a máscara de Zarathustra, convida-me ainda, ao campo de minhas vivências originais narradas no primeiro traço desta escrita: traz-me a memória do canto do “urutau”, que segundo a crença sertaneja, surge ao declinar do dia com seu canto triste. Não por acaso, pude observar, nas experiências de coleta desta pesquisa, o sofrimento do professor-sujeito contemporâneo dá-se como forma de (en)canto.

Ainda conservando a imagem do pássaro que, livre, canta a sua dor, confronto-me com a cena que parece afirmar: no declínio da profissão, quando se idos alguns anos de seu trabalho, o professor entoa o seu (des)encanto que, ambivalentemente, evidencia o seu sofrimento. Não obstante, o fazer requer o saber, o qual poderá estar, necessariamente, no campo do (não) sabido.

É, justamente, neste (des)compasso entre saber e fazer que emergem vestígios de uma formação acadêmica deficitária. No dizer dos próprios sujeitos, a graduação lhes introduziu numa dialética formal e conteudista, sem que, em contraponto, os advertisse e/ou instigasse acerca da articulação entre o saber e o fazer numa práxis pedagógica que aproxime-se das demandas educacionais e subjetivas da contemporaneidade.

Nesse traslado, o professor reconhece que a pós-modernidade é um tempo adverso e que a educação, assim como os sujeitos que dela participam, são afetados sobremaneira. Nesse viés, como poderá o professor-sujeito corresponder ao imperativo sistêmico que parece o convocar ao impossível de ser todo? Como ele poderá posicionar-se ante uma voragem de informações e (trans)formações que parece denegar-lhe a autoridade, roubar-lhe o brilho?

As representações simbólicas empreendidas não apenas nas falas (observações e entrevistas), mas também na imprimação dos signos de imagem não poderão remeter a outro fato que não o de que o professor contemporâneo relaciona-se com a cena pedagógica de seu tempo pelo amor.

Em seu fazer educacional, o professor delibera-se na figura do amante que solicita ao seu amado, morada do saber objeto de desejo, uma escuta sensível, um encontro de devolução como defende Melo (2010) em suas reflexões sobre “o sequestro da subjetividade e o desafio de ser pessoa”.

Anelando-me com a proposição de Lacan de que “amar é dar o que não se tem a alguém que não o quer”, considero que o professor contemporâneo, em seu processo de saber e fazer, doar e requerer, encantar e sofrer é, antes de tudo, sujeito do amor. Mas será “curado” de seu sintoma ou encontrado face ao seu objeto de desejo? Será quitada a cifra esfíngica que lhe impele ao gozo de (des)encantar?

Talvez não! A perspectiva de observação de tais eventos alude a experiência amorosa onde o poeta Fernando Pessoa declamará que “quem ama nunca sabe o que ama; nem sabe por que ama, nem o que é amar.” O professor representa o seu sofrimento, assim como que se identifica com o objeto amado, o objeto do amor, mas ao indagar suas mazelas e seu padecimento não encontra escuta suficiente que avalize o seu questionamento, que dê voz à sua angústia de não conseguir responder ao que metaforiza os versos do poeta lusitano.

O que escuto? O que me sussurra, sob este ângulo, a tela? O percurso metodológico, este encontro repleto de ruídos. A cena pedagógica é repleta de cores e sons que se apresentam, ao menos, em duas acepções: aquilo que se faz fala e aquilo que a atravessa, atrapalha. À moda do filósofo Heráclito, ao vasculhar a fala e o ruído da condição descrita, experimento “nascimento e declínio, sono e vigília, movimento e repouso, majestade coroada com vilania, silêncio e voz”.

Um resto: a queixa de afecções no trato vocal é recorrente! Especulo se esta não nos viria sugerir o sintoma de que o professor fala e não é escutado por seus familiares, pares, alunos, sociedade. De outro modo, não escapo de também refletir sobre as possibilidades de uma dimensão subjetiva escamoteada na repetição rememorada, mas não elaborada da queixa.

Fato é que há que se considerar que para alguém que fale supõem-se um outro que se assenhora da escuta; quando não haja esta, a opção se circunscreve entre o grito e o silêncio, donde se faz pertinente, considerar que, conforme Lacan, o que se permanece

atravessado na garganta fica marcado no corpo como forma de sintoma. O que fazer disso?

Decerto a escuta reivindicada pelos sujeitos da pesquisa não abrigará em si a chave para a dissolução do sofrimento psíquico docente na contemporaneidade. Antes deve suscitar a percepção de um mal estar na educação que se faz manifesto enquanto sintoma. Caberá, pois, o levantamento de um apaziguamento tão complexo quanto aos fatores originais da própria queixa.

Quando considere-se que psicanálise e educação põem-se a se olhar, pode-se, desde já, conceber que a ética do desejo, em seu atravessamento, à ética do bem poderá apresentar uma escuta sensível e acurada à subjetividade do professor e suas demandas. Estas, faladas, caladas resguardam o saber daquilo que poderá ser dito e completado no/pelo outro na perspectiva de uma educação psicanaliticamente orientada.

Enquanto sujeito da barra, o professor jamais poderá ser todo. Desta ordem o seu padecimento parece advir da incumbência de um suposto resgate social da qual não poderá, por si só, dar conta. Assim, o preço do resgate de sua imago e agalma passa pela difícil tarefa de tentar desempenhar o seu ofício em contextos alheios e, cada vez mais, adversos.

Numa sociedade balizada pelo capitalismo, a educação faz-se marcada, excessivamente, por relações objetais e racionalistas, de sorte que a manifestação do sintoma deve convocar pesquisadores, legisladores e gestores em educação a dar-se conta de que o sofrimento psíquico do professor, na contemporaneidade, é evidente em cores e matizes densas e acentuadas. Nesta condição, as discussões acerca do tema devem ultrapassar os muros escolares como forma de produzir políticas públicas que venham convergir para o manejo de estratégias de enfrentamento/ apaziguamento do sintoma do professor.

(In)concluir significa, nesse momento, aperceber-se de que as perguntas lançadas à mesa levantam pontos relevantes sobre o sofrimento psíquico do professor contemporâneo, mas abre as portas para novas discussões acadêmicas e/ou sociais que fomentem um olhar atento acerca da formação do educador e da sua práxis pedagógica. Uma vez que não se poderão prever reverberações exatas sobre a subjetividade numa sociedade tão fluida, convém disponibilizar ao professor-sujeito a chave da palavra para

que possa falar livremente; falar e a si mesmo escutar na perspectiva da ambiência de uma educação psicanaliticamente orientada.

Nesse escrutínio, consideradas as disposições inconclusivas supracolocadas, encontro-me com o desejo de endossar as perspectivas de (re)significação de minha prática enquanto professora da educação básica, devolver aos sujeitos da pesquisa o produto desse desenho e produzir conhecimento a título de debates e difusão dessa temática. Após esta primeira exposição, ensejo a continuidade dos estudos pela via doutoral, de sorte a ampliar os referenciais epistemológicos e, por conseguinte, defender uma tese nesse campo.

Ao branco, encontro de todas as cores, evoco, ao findar momentâneo desta escrita, o significante da tela de Magritte que inaugura essas páginas. Em meio a tintas e letras, o ensejo de um segredo que, como nós ou engrenagens, acompanham-me, salvaguardado, na fração do semblante que abriga o sofrimento também em si.

Apêndices



Universidade do Estado da Bahia
DEDC I – PPGEduc- Linha 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Deixe-me falar! sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena contemporânea**

Pesquisadora: Daniele Lima da Silva

O Sr (a) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o sofrimento psíquico do professor na escola contemporânea. Ao participar deste estudo, permitirá que a pesquisadora Daniele Lima da Silva proceda com estratégias delineadas no percurso metodológico do projeto orientado pela Profa. Pós-Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, tendo a liberdade de se recusar a participar ou abdicar da participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Os instrumentos de escuta serão técnica de conversação (gravada), entrevista semi-estruturada e confecção de um signo imagético nos quais os sujeitos poderão optar por informar seus nomes ou escolher um nome fictício.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e orientadora terão posse dos dados. Após o registro destas, os documentos serão arquivadas por um ano, e, em seguida, destruídos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B



Universidade do Estado da Bahia
DEDC I – PPGEduC- Linha 2

Título da Pesquisa: **Deixe-me falar! sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena contemporânea**

Pesquisadora: Daniele Lima da Silva

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Concepção de sofrimento.
2. Se o professor sofre.
3. Causa de sofrimento na profissão.
4. Fazer profissional: encantamento, desencanto, sofrimento.
5. Formação articulada ao sofrimento psíquico docente.
6. Adoecimento e desempenho das funções profissionais.
7. Afastamento parcial/ integral das atividades docentes por motivo de saúde.
8. A voz/ fala no espaço escolar.
9. Mecanismos de escuta na escola.
10. Fala e escuta entre os pares.

Anexos

Amostras

Entrevista 1

1. Concepção de sofrimento

Sujeito E: *Assim oh... é... sofrimento... tem várias hipóteses né... Relacionada a sofrimento, mas assim, na área profissional realmente, eu vejo assim... quando a gente se depara com algumas situações né!? Com o nosso próprio viver né!? Dentro do ambiente escolar né!? E assim, com o próprio colega de profissão, não somente com o discente aluno. Muitas vezes, todo mundo relaciona só o sofrimento afetivo em relação ao aluno, mas no geral, o sofrimento é algo que vem trazer, assim, d-dano, prejuízo, né!? Que termina mexendo com o psicológico, o pessoal, o profissional. Eu acredito mais que seja isso.*

2. Se o professor sofre

Sujeito E: *(Risos) Acredito que sim, e vivencio isso também (risos). Vivencio isso! E... recentemente eu passei por um período de sofrimento, que e-eu me coloquei até... procurei, assim, umas pessoas bem próximas de mim da escola, que eu tinha uma irmã aqui na escola, que sempre converso, né!? É... você não teve contato nenhum com ela aqui, porque ela ensina pela manhã; ela tava de tarde, mas saiu. Mas assim, com ela eu tô o tempo todo... Mas assim, no momento, eu procurei uma pessoa também, que eu considero como irmã aqui; já tem muito tempo de trabalho, também. Então eu coloquei. É ... coloquei! Ela se colocou à disposição para me ouvir e eu tive até como desabafo, eu senti tá? Medo! E isso eu considero um sofrimento. Tive até ameaças de alunos mesmo. E assim, eu já tenho assim... dezessete anos em sala de aula, trabalhando p-por muito tempo realmente, e assim, sei que situações e-existem; situações bem difíceis, né!? Que a gente vive, mas só que... eu vou dizer a você! Vou ser sincera com você... foi a primeira vez que eu senti medo; foi a primeira vez que eu senti medo realmente. E isso para mim gerou e causou grande sofrimento, que até que assim... eu, fora daqui da escola, me acompanhou, quer dizer... pelo pensamento, e assim, eu tô conseguindo discernir e trabalhando com ajuda de outras pessoas para poder aliviar um pouquinho e não sofrer tanto.*

3. Causa de sofrimento na profissão

Sujeito E: *É assim, por exemplo, é... uma coisa que a gente sempre fica assim, indignada é porque alguns alunos que levam assim... eles... Hoje mesmo, eu ouvi um aluno falar assim: “hoje eu entreguei a atividade.” Não foi para mim não; falou da colega! E assim, eu sempre tô defendendo, porque fica o aluno só no mesmo barco e, assim, tenho que colocar ele e a gente dentro de um só, né!? Por não entendimento, e por imaturidade também... Aí eu cheguei, me coloquei, e ela disse assim: “ah! E ainda achou que ninguém trouxe a atividade. Só eu que trouxe?”. Então ela achou... Aí eu fiquei ouvindo, e depois chamei atenção e disse: a nota é para ela ou para você? Que do jeito que você está falando parece que a nota é para professora, e a nota é pra você. Ele disse: “ah professora, mas eu não quis dizer assim, eu quis dizer assim que quase ninguém fez a atividade, mas eu trouxe então ela poderia até*

me “c-considerar” e dar uma nota maior para mim”. Eu disse: se você fez realmente bem feito, lógico que vou te dar nota máxima, mas se você fez por fazer ela não vai dar muita importância. Então assim, são situações, realmente, que deixam a gente indignada, algumas é... situações, porque, ele leva assim... em consideração que o professor tem obrigação de tudo. Até a própria nota, que tem que ser para ele, é como se a gente tem que dar uma nota a ele, e a gente não dá uma nota; a gente trabalha na sala de aula para... pro... fazer proporções de atividades para poder aplica-las e, a partir daí, transferir, mas eles não. Eles acham que qualquer nota, qualquer atividade, tem uma nota específica. Então isso aí me deixa muito triste, em relação a isso, né?! Alguns comportamentos de determinados alunos...Sabendo que eles estão achando que a gente tem obrigação assim de tudo, em relação é... em relação a tudo que...tudo que a gente tem que fazer, tudo para eles e tudo mais e sem contar também que acontece também com os colegas da gente; profissionais como a gente mesmo. A gente tem que admitir que o-ocorre colegas assim, que são super desagradáveis, em relação à conduta e a forma que se refere até ao próprio colega.

4. Fazer profissional: encantamento, de desencanto ou sofrimento

Sujeito E: *P-pelo o que eu falei a você agora, né!? Existe os dois. O desencanto... depende muito, muito assim, do dia... Depende muito da turma que você trabalha, depende muito dos dias, de... afinidade de colegas, no qual você já tem uma afinidade maior para poder tá trabalhando assim. É... as disciplinas, nos casos aí a área, e assim, eu percebo o seguinte: como eu falei para você, no momento, a gente... eu, pelo menos, eu tenho percebido isso. Quando eu iniciei, eu tinha, assim... muitos planos, né!? Em relação a... Tinha que tá no melhor, me disponibilizava, trabalhava até os dias que não era... Era o dia da minha folga! Eu sempre tava fazendo isso. Hoje, eu utilizo minhas folgas para mim realmente, porque assim tá muito difícil, e outros exemplos também, pelo fato de que a gente tá vendo varias situações, né!? Não somente em relação ao salário, mas também é tudo no geral: é material escolar, é a facilidade da gente dar uma aula... Assim... online, a gente não tem essas facilidades, apesar que hoje o uso da internet tá muito usado. Nas escolas públicas não é... A gente tem o computador, mas não tem o suficiente para todos. Alguma parte tá quebrado; parou de funcionar. Isso deixa um pouquinho a desejar. Como eu falei para você, é.... Eu fico, assim, feliz realmente e, assim, não desisto pelo fato de que? Quando eu percebo que tem algo, alguém, algum aluno que realmente mostre que tenha interesse e gosta, e realmente que se dedica no algo que você tá passando para ele, né!? Que você tá realizando uma troca. Então aí existe esse encantamento, eu não vou dizer a você que apagou, porque se apagasse também, não valeria à pena continuar trabalhando. Existe sim, e eu ainda faço ainda; ainda faço por esses daí, porque eu percebo ainda, e eu fico feliz realmente, quando eu vejo o aluno que sente falta e fale assim.... Eu tava em outra escola mesmo e a aluna disse: “professora...!” Me reconheceu. Foi porque esse tempo todo que teve algumas paralisações, na, no município e falou assim... Sempre minhas horas de aulas eram os últimos, quase eu não dava aula nessa sala, sempre correndo. Aí uma aluna disse: “ó, pró, venha logo nessa sala agora”. Aí eu disse: mas eu não posso, porque a outra turma é uma turma danada, aí ninguém quer ficar nessa turma. Como é meu horário, eu tenho obrigação de... ficar que tava toda a minha espera. Só que o tempo é tão limitado com a outra turma que não dá para eu trabalhar por muito tempo com eles. E aí a menina falou: “essa professora, a gente nem sabe se vai ter aula nenhuma, e e-eu já tô sentindo falta até da senhora e das suas aulas”. Então quer dizer... existe esse encantamento, você fica feliz sabendo que tá*

realizando. É algo bom pra alguém, no caso, o-os alunos. Porém existe a parte do so-sofrimento, uma parte no qual você é ameaçada pelo aluno, então, assim, eu me senti realmente ameaçada, sabe isso? Fica essa parte de dizer que eu tenho medo devido a essa ameaça, porque eu me senti ameaçada.

5. Formação articulada ao sofrimento psíquico docente

Sujeito E: *Assim, eu é...eu... essa parte pedagógica, né!? Eu tive assim assim... eu tive muito assim na dívida né!? Entre estas, psíquica e pedagógica. E assim, algumas foram bem trabalhadas por bons professores. Eu tive bons professores realmente, mas assim, eu acredito que ali, assim, a teoria que fica é diferente da prática. E-eu olhando uma comparação, assim, hoje, eu vejo que é muito diferente. Agora eu sei; foi importante? Foi, certo! E assim, tive bons diretores, que tinham boa bagagem realmente, tinha as aulas assim, muito criativas, assim, dentro de todo processo pedagógico. Tinha outras que não eram agradáveis, mas isso acontece em qualquer área, não é isso? Eu acredito que sim, em parte, mas eu acho, assim... A realidade, a prática que vai discernir tudo isso no momento.*

6. Adoecimento e desempenho das funções profissionais

Sujeito E: *Isso aí eu acredito, eu acredito porque na demanda, que eu tô observando, tem professores assim que são até encostados, né!? De sala de aula, pelo fato né!? Devido a tanta atribuição; atribuições em relação a ...é... a isso tudo, então, realmente, eu acredito que adoce sim... Realmente não, a gente... e-eu acho que tô vivenciando, porque e-eu... não tá acontecendo comigo assim; não tá acontecendo comigo assim, como eu digo a você é, morfológicamente, porque assim, alguns problemas são psíquicos e outros são morfológicos. Vários problemas que são é... j-já são genéticos, realmente, mas assim. Existe uma pré-disposição, como eu sempre falo com os meus a-alunos, todo mundo tem as suas disposições, que se a gente for fazer um exame de D.N.A mesmo... vai aparecer várias doenças, porém, as desencadeamos de acordo com o modo de vida, as circunstâncias do momento; pode ser algo muito ruim que aconteceu, então que pode levar desenvolver ou não esses determinados tipos de doença. Mas eu acho, assim, o agravante é que está acontecendo tão rápido, que algumas pessoas podem até morrer no desenvolver da doença, mas não está acontecendo isso com o professor tanto morfológicamente como fisiologicamente. O que tá acontecendo é que o professor, ele tem se afastado por medo, e eu, realmente, como eu falei a você mais cedo, eu realmente senti medo e eu fiz, assim, uma oração, porque eu frequento a igreja. Então assim, eu, no momento que o padre mandou colocar umas pessoas na oração, eu coloquei até próprio esse aluno, você entendeu ? Eu percebi que ele está até mais tranquilo, mas eu não quero confiar nele, porque eu não sei qual o motivo da tranquilidade dele, cê entendeu? Então eu olho muito por esse lado.*

7. Afastamento parcial/ integral das atividades docentes por motivo de saúde

Sujeito E: *Não, assim, não especificamente... Ah já! Quer dizer, já, mas não pela rotina de professora, mas foi problema mesmo comum de saúde, mas como professora não. Assim, por isso não; assim, por exemplo, assim, tava com depressão essas coisas; tava com algum problema de rouquidão... não.*

8. A voz/ fala no espaço escolar

Sujeito E: *Eu acho, assim, ultimamente tô sendo bem menos ouvida, entendeu? Já fui. Que, assim, quando ocorre, assim, tenho que dizer em reuniões, daí vai sentando, conversando, vou colocando, assim, aquela angústia, aquela dificuldade, então assim, é uma forma de você tá sendo ouvida, e quando você se dispõe, quando você coloca, que você pede sua reunião e ninguém cede? Ouve, ouve... A gente pela necessidade do que tá o-ocorrendo; a gente pediu essa reunião, e não ocorreu. Então assim, hoje eu acho que, praticamente, o fato muda, né!?*

9. Mecanismos de escuta na escola

Sujeito E: *É como eu falei pra você, no momento, eu acredito que isso não está acontecendo. Pode ser que melhore, porque assim, tá todo mundo com uma fervor, uma necessidade, de tá até se colocando para poder ter uma melhora, né!? Quando a gente se coloca, a gente sabe que há uma melhora, e, assim, discordância ocorre também sempre, mas quando você coloca sua opinião você já se sente... É que você faz parte daquele grupo, que você de alguma forma tá controlando, você tá contribuindo mesmo que seja discordando, que nem eu, né!? Que as pessoas não concorde c-com seu pensamento.*

10. Fala e escuta entre os pares

Sujeito E: *Bastante... muito (risos), muito. E-eu acredito que sim, porque é... é difícil; é muito complicado realmente, mas a necessidade existe e ultimamente não está acontecendo.*

Pint-a-dor

Sujeito E

Assim, sei lá... É como eu falei para você: eu não tenho muita habilidade pra desenho. Eu coloquei aqui essa nuvem negra aqui em cima.. .é como se fosse assim... e misturada.... assim... com um pouco de branco com verde, porque ainda há esperança. Acredito que a gente não pode desistir, e que nós somos maiores que essa nuvem negra que existe aqui, certo? Então a gente pode tá tentando... Ó, aqui representa... hoje representando o celular. A ousadia está demais! Esses meninos... esse aqui me lembra do celular, porque esses meninos não querem largar o celular para nada. Eu já usei a estratégia de fazer algumas pesquisas na sala de aula com o uso de celular, mas eu sei que alguns realmente não tão realizando a pesquisa. Mais de quarenta alunos na sala... não posso estar ali fiscalizando todos ao mesmo tempo, que eu sei que alguns realmente estão ali pesquisando, outros não. Entendeu!? Uns querem usar o celular para outras coisas pessoais e assim... pessoais que não interessam no momento da sala de aula. Então eu acho que hoje... hoje, isso aqui na sala de aula tá atrapalhando muito. E coloquei essas flores como você tá vendo aqui relação. Existe ainda um verde esperança, né!? O branco da paz que a gente não pode deixar levar por essa nuvem negra. E como nós somos a maioria, né!?. Nós temos o

papel de formação, né!? De pessoas para a gente tá... interagindo, fazendo da melhor forma, buscando ajuda, né!? N-no grupo de gestores, mas também com a família, com familiares para poder...não podemos desistir de ter um resultado melhor.

Entrevista 2

1. Concepção de sofrimento

Sujeito B: Tudo aquilo que deixa a gente triste, até mesmo quando a gente faz uma comida, que não dá certo, que a gente fica triste é um sofrimento.

2. Se o professor sofre

Sujeito B: Muito e ultimamente tem sofrido mais ainda: a agressão verbal tá muito forte; é psicológico. Professor tem ouvido e visto coisas muitas feias! Muito...é assim...Que abala, e que, infelizmente, dói o coração.

3. Causa de sofrimento na profissão

Sujeito B: Sofrimento na profissão da gente é ver que, nem sempre, na maioria das vezes, o que a gente está fazendo não está atingindo o nosso aluno, ele não tá levando em consideração que o estudo é importante para a vida dele. Há pouco tempo eu fazia isso, e fazia a diferença! É como se hoje não estivesse fazendo a diferença, como se o estudo não fosse importante na vida do aluno.

4. Fazer profissional: encantamento, desencantamento, sofrimento

Sujeito B: Um pouco de desencanto, e um pouco de sofrimento. Desencanto porque, como eu falei anteriormente, não tem se conseguido assim... atingir. E sempre, assim, em conversas de professores, é essa mesma fala de que a gente não tá conseguindo. Não sei se, talvez, parceria com a família... Eu acho que a parceria com a família era muito mais forte: gente tinha, a gente tinha no pai, um parceiro; na família, no pai, na mãe, um parceiro. Hoje em dia, parece que pai e mãe vê o professor como inimigo! Então isso faz que a gente, isso faz com que a gente fique muito decepcionado e se sinta impotente diante da situação. A gente acaba virando uma vítima de todo esse processo. Muita liberdade! A falta de... Existe o chamamento da escola, d-do pai pra escola, mas é como ele não tivesse essa obrigação. É como se tudo agora fosse obrigação do professor e, como eu tinha falado à colega, professor não é psicólogo, não é psiquiatra, professor não é pai, professor não é mãe, você pode até ser um amigo do seu aluno, mas você não pode ser tudo do seu aluno. Ninguém é tudo de ninguém, então não é o professor, não cabe ao professor, com tanto sofrimento, e com tantas decepções, fazer esse papel.

5. Formação articulada ao sofrimento psíquico docente

Sujeito B: *Não! Ponto não! De maneira alguma, muito poucas aliás, muito pouco. É porque, na verdade, é... quando a gente tá fazendo uma faculdade, a gente até entra com aquele encantamento, certo deslumbramento; no meio do caminho, a gente vê que não é bem assim e, no final, você tá terminando, você subiu um degrau na sua vida, mas você vê que falta muito, e aí você sente até um vazio, e você percebe que lhe poderia ter oferecido muito mais do que foi oferecido, e você, pronto! Terminei, mas tá faltando muito! Você sente um vazio e é como se, até mesmo, né!?... A academia não tivesse lhe preparando pra... tantos problemas que a gente tem enfrentado, muda! Muda lá fora, mas lá dentro, continua a mesma coisa. Bem foi assim que eu vi.*

6. Adoecimento e desempenho das funções profissionais

Sujeito B: *Com certeza! É o desgaste físico, emocional, psíquico, financeiro... não que a gente vai trabalhar só por dinheiro, mas ninguém vai trabalhar de graça. O médico não trabalha de graça, o jornalista não trabalha de graça, ninguém trabalha de graça, não é o professor que tem que fazer isso, ou de graça ou para ganhar miséria, então todo tipo de desgaste o professor sofre. Por mesmo que todos esses dependam do professor né!? Ninguém vira nada sem passar pelo professor, e somos muito pouco valorizados.*

7. Afastamento parcial/ integral das atividades docentes por motivo de saúde

Sujeito B: *Com certeza, eu tive um problema sério na garganta e eu não conseguia mesmo falar, minha voz não saía. Inclusive até f-ferir mesmo de sair sangue. Eu não conseguia; minha voz não saía. Tive que ter um período de afastamento para passar, que foi uma coisa muito séria.*

8. A voz/ fala no espaço escolar

Sujeito B: *A gente tem que ouvir todo mundo, mas ninguém ouve a gente. Professor tem que entender aluno, professor tem que entender pai de aluno, professor tem que entender a comunidade, mas ninguém para... para escutar o professor, nem ouvir o professor.*

9. Mecanismos de escuta na escola

Sujeito B: *É... a gente tenta, de toda maneira, realmente ser ouvida né!? Tentar ser ouvida, apesar de não existir esse mecanismo.*

10. Fala e escuta dos pares

Sujeito B: *A gente tenta, a gente cansa, mas a gente tenta; não é ouvido, mas a gente tenta, apontando os erros, tentando consertar, tentando diagnosticar, e em conjunto, junto com os outros professores, tentando melhorar o que aí está, mas somos ouvidos muito pouco, na maioria das vezes nunca.*

Pint-a-dor

Sujeito B

Eu fiz um coração, metade coraçãozinho vermelho, a outra metade coração roxo. Uma corzinha... bem... No branco... Na minha opinião significa tristeza, decepção e um olhinho com as lágrimas descendo, chorando. O coração está chorando um pouco. Gostaria que fosse diferente; eu gostaria de desenhar um coração sorrindo, mas o coração não está sorrindo esses tempos não, em relação a educação. Não estou falando em termo de salário, nem termo de dinheiro, porque a gente sempre ganhou pouco na verdade. A gente tinha dignidade, a gente tinha respeito, a gente tinha carinho, a gente tinha atenção, pelo menos de nossos alunos, nos tínhamos voz e éramos ouvidos, pelo menos para nossos alunos. E esse grito tá ficando cada vez mais abafado, menos ouvido. O coração está chorando.

Referências:

- AGUIAR, R.. M. R. e ALMEIDA, S. F. C. de. **Mal-estar na educação: o Sofrimento psíquico de professores.** Curitiba: Juruá, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ANQUETIL, N. **Saussure e Lacan.** In: O significante, a letra e o objeto. Charles Melman et al. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004
- ANTONINO. E. **Bem me quer, mal me quer: sofrimento psíquico do professor-sujeito na escola contemporânea.** (DISSERTAÇÃO) Salvador: UNEB. 2013. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/1109141308.pdf> . Acessado em 14.10.2014
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2003
- AZEVEDO, J. L. A **Educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade do consumo.** Lisboa: Edições 70, 2008
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- _____ **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007
- BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento.** Trad Maria Stela Gonçalves Adail Sobral. São Paulo: 2005 Edições Loyola
- BONITO, J.; RAPOSO, N. & TRINDADE. V. **Funções e competências do novo docente: breve apontamento.** Revista Educação Temas e Problemas, 2009
- BERMAN .M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CANDAU, V.M. **F.A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Em aberto: Brasília ano 1 n. 8, 1982
- CATALDO NETO, A; GAUER, G.J.C; FURTADO, N. R. **Psiquiatria para estudantes de medicina.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003
- CIFALI, M; IMBERT, F. **Freud e a Pedagogia.** São Paulo: Loyola, 1998

CIFALI, M. **Ofício “impossível”?** Uma piada inesgotável. Belo Horizonte: Educação em Revista . v. 25 | n. 01. | p. 149-164 . abr. 2009

CORDIÉ, A. **Malaise chez l'enseignant: l'éducation confrontée à La psychanalyse.** Paris: Seuil, 1998

CORTIZO, Telma L. **O (des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade.** PPGEduC/UNEB, 2011. (DISSERTAÇÃO) Disponível em http://www.cdi.uneb.br/paginas/pg_d_2011.html, Acessado em 12.02.2015.

COUTINHO JORGE, M.A. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan.** Vol 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

CROCHÍK, J. L. **A ideologia da racionalidade e a personalidade narcisista.** 1999. Tese (Livre-docência)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

DINIZ, M. **De que sofrem as mulheres-professoras?** In: LOPES, E.M.T (Org). A Psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FREUD, S. (1925-1926). **O mal-estar na civilização.** (1930[1929]) In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

_____ **Afásias: sobre a concepção das afásias.** Trad. Renata Dias Mundt. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014

_____ **Além do princípio do prazer.** Rio de Janeiro: Imago, 1987

_____ **Estudos sobre a histeria** (1893-1895). In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.II.

_____ **O inconsciente.** In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. vol. XIV (1914-1916). Rio de Janeiro: Imago, 1974

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

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

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

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

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

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

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

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

LACAN, J. (1953-1954/1979) **Seminário livro 1, Os escritos técnicos de Freud.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. **Estou falando com as paredes: conversas na capela de Sainte-Anne.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

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

_____. **O seminário. Livro VIII A transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

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

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996

LARCH, A. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio.** Rio de Janeiro: Imago, 1983

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem.** Trad. de Pergentino Pivatto et. al. Petrópolis: Vozes, 1993

LYOTARD, J.F. **A condição Pós- Moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002

LIPOVETSKY, G. **A Era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** Barueri: Manole, 2005

LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva.** Rio de Janeiro: Artenova S.A, 1973.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996

MACHADO, R. **Zaratustra, tragédia nietzschiana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

MELO, F. de. **Quando o sofrimento bater em sua porta.** São Paulo: Editora Canção Nova, 2008

MIJOLLA, A. **Dicionário internacional de Psicanálise.** Rio de Janeiro: IMAGO, 2002

MINAYO, M C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde:** Hucitec, 1999

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013

MURTA, C. **Magistério e sofrimento psíquico: contribuições para uma leitura psicanalítica da escola** In: LAJONQUIERE, L de; KUPFER, M,C,M (ORGS) **Psicanálise, infância e educação. Anais do III colóquio do lugar de vida/ lepsi.** São Paulo:USP, 2002

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo (como cheguei a ser o que sou).** Tradução de Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Edições e Publicações Brasil Editora S.A., 1967.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** São Paulo: Pontes, 1999

ORNELLAS, M.L.S. **(Entre)vista: a escuta revela.** Salvador: EDUFBA, 2011

ORNELLAS, M.L.S *et al.* **Educação no Balanço das Redes Sociais: notas psicanalíticas.**Belo Horizonte: Fino Traço, 2014

_____ **Afetos Manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____ **Educação, afeto e representação social.** Educação e contemporaneidade : pesquisas científicas e tecnológicas / Antonio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski (organização) Salvador: EDUFBA, 2009

_____ **Escuta na escola: assina o lugar da falta.** In: Entre-linhas: Educação, psicanálise e subjetividade. ORNELLAS, M.L.S; SOUZA, S.R.M. Vol.2. Salvador: EDUFBA, 2013

_____ **Psicanálise e Educação: (Im)passes subjetivos contemporâneos**
III. Maria de Lourdes Soares Ornellas (organização) Belo Horizonte: Fino Traço, 2015

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas.** In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997

PEREIRA, R. **La orientación clínica de trabajo como una cuestión de método a la psicología, psicoanálisis y educación.** In: I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología. Rosario, Argentina: UNR, 2010.

PEREIRA, M.R.P; PAULINO, B.O; FRANCO, R.B. **Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma.** Belo Horizonte: Fino Traço/ Fapemig, 2011

QUINET, A. **Um olhar a mais ver e ser visto na psicanálise.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987

ROUDINESCO, E. **Lacan, a despeito de tudo e de todos.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral,** 15ed. São Paulo: Ctrix, 1989

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial.** Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4ª edição. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995

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

SHELTON, A. **Fictions and Parodies. Masquerade in Mexico and Highland South America.** In: MACK, J (Ed.). Masks. The Art of expression. London: The British Museum Press, 1996.

SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como Vontade e Representação,** III Parte, Crítica da filosofia kantiana, Parerga e Paralipomena. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2006

SIMÕES JR. J.G. **Freud: vida e pensamentos.** São Paulo. Martin Claret, 1996

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TASCHNER, G. B. **A pós-modernidade e a sociologia**. Revista USP, São Paulo, n.42, 1999, p.6-19.

TEIXEIRA, T.R. **Mímesis, performance, representação: o uso das máscaras na Amazônia** φ Ilu Revista de Ciencias de las Religiones, 2005.

VILARINHO, R. F. N. **O interno/ externo das teorias linguísticas e a Banda de Möebius**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 185-194, jan./jul. 2012

VINCENT, D. **O anagrama: a letra bem próxima do gozo**. In: O significante, a letra e o objeto. Charles Melman et al. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VORCARO, A. **Laços à deriva: relações inter-setoriais entre a Psicologia e a Fonoaudiologia**. In: VORCARO, Angela. Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.