



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

BIONOR REBOUÇAS BRANDÃO NETO

O INUSITADO (DES)ESPERA: *AMÓDIO* NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA



Salvador

2017

BIONOR REBOUÇAS BRANDÃO NETO

O INUSITADO (DES)ESPERA: *AMÓDIO* NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Linha de Pesquisa em Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador – Lpq2, do Departamento de Educação (DEDC-I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador

2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

B117

Brandão Neto, Bionor Rebouças
O Inusitado (Des)Espera: *Amódio* na Docência Contemporânea
/Bionor Rebouças Brandão Neto. Salvador-2017
171p. :il

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

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

1. Psicanálise e Educação. 2. Ambivalência afetiva. 3. *Amódio*
4. Docência Contemporânea. I Título.

CDD 370.15

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos, desde que
seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

O INUSITADO (DES)ESPERA: AMÓDIO NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

BIONOR REBOUÇAS BRANDÃO NETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de março de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Maria de Lourdes S. Ornellas

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

Marcelo Ricardo Pereira

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Larissa Soares Ornellas Farias

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

Luciano Costa Santos

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Dedico esse estudo a cada sujeito com o qual me encontrei desde o surgimento do desejo pelo processo mestrado. Aos de passagem, aos impagáveis e aos intragáveis. Cada um em sua singularidade participou de alguma forma da produção ora apresentada.

Aos que permanecerem em laços mais próximos após esse processo, dedico um carinho especial.

AGRADECIMENTOS

A Yolanda Carneiro Tourinho, por ser mãe no sentido mais abrangente da palavra.

A Jamerson Mesquita Silva, por sua admiração e paciência. Se para “amar é necessário reconhecer que se tem necessidade do outro”, eu gostaria de dizer que tenho necessidade de você.

A Maria de Lourdes Soares Ornellas, pela disponibilidade e por me permitir ser quem e o que sou.

A “Tia Leide”, Edileide Maria Antonino da Silva, por me abrir tantas portas. Algumas delas indispensáveis para que eu estivesse aqui hoje.

A Larissa Ornellas, por acreditar mais em meu potencial do que eu mesmo.

Ao PPGEduc, por ser um programa de pós-graduação indiscutivelmente humano.

Ao Geppe-rs, por ser um grupo de estudos e pesquisa reconhecidamente intenso.

A Roseane Silva Andrade e Valdilea Alves Menezes, por serem amigas e irmãs.

Ao colégio lócus da pesquisa e aos sujeitos participantes, por me fazerem continuar a acreditar numa escola pública de qualidade.

A Maria Cristina Vianna Goulart, por ser minha analista e supervisora.

Aos Mestres e Colegas do Mestrado.

RESUMO

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que versa sobre a ambivalência afetiva docente. O trabalho discute a ambivalência como marca de nossos tempos, reconhece que os desafios à docência estão postos na realidade e aposta na capacidade do professor de ressignificar o exercício docente com vistas a encontros mais éticos do que técnicos no ato educativo. A proposta aqui abordada manifesta-se contra a ilusão hedônica presente em nossa sociedade. Trata-se de pesquisa qualitativa, de abordagem clínica, nos moldes da análise de práticas profissionais de orientação psicanalítica, na qual se utilizou a conversação como dispositivo de pesquisa-intervenção. Recorreu-se à teoria freudiana das pulsões e ao neologismo lacaniano do *amódio*, para subsidiar o entendimento de que a ambivalência afetiva é parte constituinte do sujeito e necessária à formação de laço social. O lócus da pesquisa foi um colégio estadual de Salvador e os sujeitos foram 10 professores dessa instituição que se encontravam semanalmente em espaço de livre discurso com base na associação livre, no qual falavam de seus afetos associados ao fazer docente. A análise dos dados visou aspectos inconscientes presentes nos discursos e estratégias singulares de manejo da ambivalência. Foi possível observar que o inusitado desespera, e que parece necessário que cada professor se questione: “O que é que eu estou fazendo aqui?”, em um processo de implicação, inserindo o desejo dos mesmos, e transformando suas queixas (significados) em questões (significantes) a serem respondidas. A pesquisa aponta para a necessidade de uma educação que consinta a falta.

Palavras-chave: *Amódio*. Docência contemporânea. Ambivalência afetiva. Análise de Práticas Profissionais. Psicanálise. Educação.

ABSTRACT

Master's Dissertation presented in the Postgraduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduC), of the State University of Bahia (UNEB), which deals with the affective teacher ambivalence. The paper discusses the ambivalence as a mark of our times, recognizes that the challenges to teaching are put in reality and, bets on the ability of the teacher to resignify the teaching exercise with a view to meetings more ethical than technical in the educational act. The proposal addressed here is manifested in the hedonic illusion present in our society. It is a qualitative research, of clinical approach, in the mold of the analysis of professional practices of psychoanalytic orientation, in which the conversation was used as a device of research-intervention. The Freudian theory of the pulses and the Lacanian neologism love-hate were used to support the understanding that affective ambivalence is a constituent part of the subject and necessary for the formation of a social bond. The locus of the research was a state college in Salvador, and the subjects were 10 teachers of this institution who met weekly in a space of free speech based on the free association, in which they spoke of their affections associated with teaching. Data analysis focused on unconscious aspects present in the singular discourses and strategies of ambivalence management. It was possible to observe that the unusual desperation, and that, it seems necessary for each teacher to question: "What am I doing here?", in a process of implication, inserting the desire of the same, and transforming their complaints (meanings) In (significant) questions to be answered. The research points to the need for an education that allow of lack.

Keywords: Love-hate. Contemporary teaching. Affective ambivalence. Analysis of professional practices. Psychoanalysis. Education.

SUMÁRIO

1	LETRAS INICIAIS	9
1.1	DE UMA ESCUTA AO... <i>CHE VUOI?</i>	9
1.2	TEMPO DE ESCREVER	15
2	INSTANTE DE VER	22
2.1	CONTEMPORANEIDADE: AMBIVALÊNCIA COMO (DES)ORDEM	22
2.2	SER CONTEMPORÂNEO: O OUTRO E O ENCONTRO	29
2.3	SER DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	35
2.3.1	Parece que o sujeito busca culpados	41
2.3.2	Por uma educação que consinta a falta	46
2.3.3	Escuta e o professor sujeito	51
3	TEMPO DE COMPREENDER	55
3.1	TEMPO DE COMPREENDER: O TEÓRICO	55
3.1.1	<i>Amódio: o laço estruturante</i>	55
3.1.2	Sobre o amor (e o ódio)	58
3.1.2.1	Olhar sobre as teorias medievais do amor	58
3.1.2.2	Proposta de amor reconsiderado	60
3.1.3	<i>Amódio e a pesquisa acadêmica</i>	64
3.1.4	Amor e seus inversos: amor-ódio, amor-indiferença e amor-amar ser amado	68
3.1.5	Manifestações <i>amodiosas</i> docentes	80
4	AINDA EM TEMPO DE COMPREENDER	83
4.1	AINDA EM TEMPO DE COMPREENDER: O EMPÍRICO	83
4.1.1	Percursos metodológicos	83
4.1.1.1	Abordagem Clínica e Pesquisa em Educação: estudos realizados	85
4.1.1.2	Pesquisa-intervenção de orientação clínica nos moldes da Análise de Práticas Profissionais de Orientação Psicanalítica	91
4.1.2	Imersão no campo	98
4.1.2.1	Lócus e sujeitos da pesquisa	99
4.1.2.2	Primeiras aproximações	100
4.1.2.3	Afinação do dispositivo	102
4.1.2.4	Associação livre e núcleos de análise	108

4.1.3	Em busca de sentidos	114
4.1.3.1	Jornada pedagógica	114
4.1.3.2	O inusitado desespera	120
4.1.3.2.1	<i>A “popoca”</i>	120
4.1.3.2.2	<i>O balde de lixo</i>	122
4.1.3.2.3	<i>“Pegue a visão!”</i>	123
4.1.3.2.4	<i>“Eu só queria um piloto!”</i>	126
4.1.3.2.5	<i>Andressa nunca mais voltou para a aula</i>	130
4.1.3.3	“Sazon” X “Pimentinha”	132
4.1.3.4	<i>Bumblebee X Megatron</i>	136
4.1.3.5	“O que é que eu estou fazendo aqui?”	147
5	MOMENTO DE (IN)CONCLUIR	150
5.1	MOMENTO DE (IN)CONCLUIR: E ENTÃO?	151
	REFERÊNCIAS	164
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO	170

1 LETRAS INICIAIS

O ouro afunda no mar
madeira fica por cima
ostra nasce no lodo
gerando pérolas finas [...]
(GENTIL, 2007).

Qualquer desejo surge de uma falta. Se o desejo nos move, é então a existência da falta que impulsiona a vida. Se completo eu fosse, as letras que seguem não existiriam. Eu não existiria.

1.1 DE UMA ESCUTA AO... *CHE VUOI?*

Essa pesquisa surge de uma escuta às minhas inquietações quando penso em algumas articulações possíveis entre escola, educação e um oceano de subjetividades engendradas nesse (des)encontro. A proposta aqui abordada manifesta-se contra a ilusão hedônica presente em nossa sociedade contemporânea.

A oferta de escuta psicoterapêutica de orientação psicanalítica¹ oportuniza-me encontrar significativo número de professores em busca de *savoir-faire*, não apenas um saber fazer técnico, mas um saber sobre si que ressignifique o seu fazer como professor. A queixa do professor versa sobre dificuldades ou mesmo (im)possibilidades de permanecer no exercício docente. Outra inquietação me toma quando escolas alegam impossibilidade de acolher crianças que são rotuladas de “especiais”, fato que parece angustiar grande medida das instituições escolares e que reverbera em minha prática clínica com crianças.

Se, por um lado, parte dos casos de professores que buscam psicoterapia aponta para um sofrimento psíquico relacionado aos desafios de ser professor na contemporaneidade, por outro lado, parte dos processos de adoecimento psíquico, com implicações na condição de labor desses sujeitos, é potencializada pelos atuais desafios do processo de ensinar e aprender, mas aparenta ter o cerne de suas questões na mais singular história de vida de cada sujeito e suas posições subjetivas.

Em 2013, no lugar e posição de psicólogo de uma policlínica na cidade de Salvador, atendi ao convite da instituição para proferir palestra endereçada a professores. Resolvi dialogar com eles acerca de algumas das queixas que os professores normalmente trazem ao

¹ Na condição de psicólogo, é o edifício teórico da psicanálise que dá suporte ao meu fazer profissional. Desde a graduação dedico-me à clínica, mantendo constante minha análise pessoal e supervisão, acompanho as atividades dos espaços de transmissão da psicanálise e compreendo estar em processo de formação.

consultório sobre os alunos e a sala de aula. Desconhecia os projetos psicopedagógicos das escolas e lembrava que o Brasil é um país que incorporou as diretrizes da *Declaração de Salamanca*,² logo, seria preciso que as instituições escolares soubessem algo quanto ao fazer de uma escola inclusiva, na qual não o aluno dito “especial” deveria enquadrar-se às normativas da instituição, e sim a escola, através dos seus sujeitos, é que deveria construir formas de contato para receber o aluno nomeado “especial”.

Isso posto, foram convidados os professores para uma apresentação cujo tema seria: *Um olhar sobre o TDAH*.³ A clínica, dentro de sua proposta de responsabilidade social, visava acesso à população do bairro para além dos seus muros, promovendo o entendimento de saúde no seu sentido mais amplo de bem-estar, contrariando a concepção enviesada de saúde apenas como ausência de doença física.

Preparei minha fala sobre o estigma infantil na contemporaneidade. A intenção era capacitar os sujeitos a identificar possíveis casos e encaminhá-los para avaliação especializada, além de chamar atenção para a necessidade do bom senso dos professores em distanciar-se de diagnósticos que pudessem rotular os sujeitos. Vale pontuar que, numa estatística baseada unicamente na minha experiência clínica com crianças, posso afirmar que de cada 10 crianças com suposto diagnóstico de TDAH, apenas uma carece de intervenções psicopedagógicas e/ou neurológicas. A grande maioria precisa e solicita de escuta.

Ao abrir esse espaço de livre fala para os professores, ficou evidenciado que a real demanda desses sujeitos não estava diretamente ligada a “um saber” sobre TDAH, ou qualquer outra “patologia” que seus alunos pudessem apresentar em sala de aula. Durante a exposição e ao término dela, ocorreram diversos relatos desses sujeitos, quanto a experiências por eles vividas, nas quais o significativo “frustração” ocupava lugar de destaque nas suas falas. A questão parece que não estava só em saber como cuidar, educar, tratar ou entender as peculiaridades da condição socioeconômica dos alunos e suas famílias. O discurso apontava para uma palavra verbalizada de nome “dor”! Uma “dor” que, seja lá por que motivo fosse desencadeada, seja lá quem fosse o culpado, sugeria estar ligada ao fato de não conseguir ensinar, ou não conseguir simbolizar se estavam conseguindo ensinar. Essa “dor” independia da condição especial ou não do aluno e, em muitos casos, parecia mais relacionada à falta de formação docente em sentido mais amplo.

Ao escutar aqueles sujeitos, lembrei-me das aulas na graduação e em cursos de extensão na área de psicologia hospitalar. Era possível identificar, nos estágios em UTIs e

² Resolução das Nações Unidas, de 1994, que trata dos princípios, políticas e práticas da educação inclusiva.

³ Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Emergências, a dificuldade de alguns médicos e outros profissionais de saúde no trato com a realidade do óbito. Em tese, o médico foi formado para reestabelecer a saúde. O óbito, por sua vez, é inevitável, e parecia funcionar como uma espécie de ferida narcísica, que forçosamente defrontava esse profissional com sua impossibilidade, e, por consequência de similaridade de sentido, com sua falta, sua castração, além de sua própria finitude idealizada.

Pensei, então, se poderia haver alguma similaridade desse episódio com a relação professor-aluno, mesmo tratando-se de campos distintos. Assim como para a medicina o óbito implicaria o sujeito médico a defrontar-se com sua castração, indago: poderíamos pensar que, no ato educativo, o não conseguir ensinar possibilitaria ao professor encontrar-se com a sua castração?

Emergiu assim o primeiro rascunho de objeto, de uma possível pesquisa: “A frustração do ser professor na contemporaneidade: uma relação de amor e ódio com a profissão e possíveis contribuições da escuta na formação do educador”.

Faz-se preciso informar que: 1) Há algum tempo a frustração deixou de ser a linha condutora de meus propósitos investigativos – daria, como se diz no popular, “muito pano para manga”; 2) Fui convencido de que adotar a comparação entre as raízes narcísicas da frustração do médico e do professor, tratava-se de uma pesquisa outra, e; 3) A escuta, como instrumento de capacitação de professores na formação continuada, parecia um objeto não possível de ser articulado no período do mestrado, posto que o tempo deste seria curto para tamanha pretensão.

Enfim, encontrei-me com minhas (im)possibilidades e a ambivalência afetiva docente emergiu como objeto de pesquisa. Durante a maior parte do período do mestrado, a pesquisa foi autenticada como: “Escuta de *amódio*⁴ docente na escola contemporânea”, porém, quando da qualificação, com as intervenções da banca, foi possível dar-se conta de que um resquício do desejo de investigar a escuta como instrumento de capacitação ainda fazia marca no objetivo geral e no título. O objeto da pesquisa era e é o fenômeno da ambivalência afetiva docente, e a escuta clínica foi aqui apenas, porém não menos importante, o instrumento de pesquisa-intervenção. Assim a pesquisa chegou a ser nomeada de: “Ambivalência afetiva docente: *amódio* e ignorância”, mas, quando da análise dos dados, ao observar como as falas

⁴ Neologismo criado por Lacan (1972-1973) no seminário XX, no qual afirma existir uma anamoração entre o amor e o ódio na qual “Não conhecer de modo algum o ódio é não conhecer de modo algum o amor também” (LACAN, 2008, p. 97). Na Psicanálise é comum pensarmos que, ao passo que o amor tampona a falta, o ódio a escancara, sendo então o amálgama do amor e do ódio, no *amódio*, condição necessária e estruturante para o sujeito, que enquanto sujeito de linguagem, é faltante e ambivalente por natureza.

dos docentes alternavam entre momentos de negação e de consentimento do outro,⁵ e, principalmente ao observar que o inusitado desespera, quase sempre desespera e normalmente desespera, chegou-se ao título que ora apresento: “O inusitado (des)espera: *amódio* na docência contemporânea”.

Uma das falas que me motivou a pensar na ambivalência afetiva do docente foi a de uma professora com a qual tive contato fora do ambiente acadêmico ou escolar. Em contatos sem qualquer vinculação com esta pesquisa, a professora costumava descarregar uma avalanche de queixas sobre a docência e dizia só estar esperando a data da aposentadoria. No entanto, segundo seu companheiro, ela era sempre pontual, responsável com seus prazos, eficiente na execução de seus conteúdos programáticos, se permitia e mantinha capacidade de relação com alunos, com demais professores e com a instituição. Nas palavras dele, ela era “apaixonada pela profissão”. Sendo assim, me perguntei: Qual o conteúdo inconsciente dessas queixas? A quem essas queixas são endereçadas? O que essas queixas dizem do desejo desse sujeito?

Quando questionada sobre essa ambivalência afetiva com seu fazer, ela respondeu: “Eles não têm culpa!”, referindo-se aos alunos.

O desejo de ensinar e a implicação do professor com o seu papel perante o outro (nessa fala, o outro enquanto aluno) parecem apontar para uma das possíveis formas de lidar com o panorama da educação contemporânea. Com a fala da professora, identificava-se de forma preliminar a relação *amodiosa* dos professores sujeitos com a docência, como um laço estruturante. Reconhecer o outro como sujeito, reconhecer que esse encontro com o outro é marcado pelo inesperado, reconhecer a existência de algo no encontro com o outro que significa o que sou, assim como reconhecer que a frustração os afetos desprazerosos fazem parte da experiência social, é o que chamo de possibilidade de laço estruturante, ao admitir a ambivalência.

Frente ao exposto, apresento neste momento o problema da pesquisa: Como a ambivalência afetiva pode ser vivenciada como dispositivo de ressignificação do exercício docente?

O objetivo geral versou por analisar a ambivalência afetiva que perpassa o ato docente frente aos desafios do ser professor na contemporaneidade, e para tal buscou-se: 1) Escutar no dito e no não dito dos professores as representações do amor e seus (in)versos, ou seja, a variedade de estilos de relação amorosa; 2) Identificar os manejos possíveis a partir dos quais

⁵ O outro, aqui, com letra minúscula, não o grande Outro lacaniano. Aqui o outro pode ser o aluno, a escola, outros professores, os pais etc.

os docentes podem escutar seus afetos *amodiosos* com vistas a participarem do processo de ensinar e aprender de forma crítica-propositiva; e 3) Buscar a fala e a escuta dos docentes para entender o saber fazer da escola contemporânea.

Durante os primeiros passos da pesquisa, fiz referência a algumas das falas dos professores como pérolas. A associação inicial partia de como algumas falas “brilhavam em meus ouvidos” pelo que sugeriam de conteúdos inconscientes. Em minha escuta as falas “brilhavam” como pérolas brilham aos olhos. Era como viver o agradável espanto de abrir uma ostra e encontrar uma pérola. A música citada como epígrafe na abertura deste texto já me acompanha há tempo. Foi inicialmente escolhida pelo que traduz, ao sugerir que aquilo que tem mais valor normalmente não está na superfície: “O ouro afunda no mar, madeira fica por cima, ostra nasce no lodo, gerando pérolas finas”. Ocorre que, ao estudar o processo de formação das pérolas, foi inusitado descobrir que “uma ostra que não foi ferida, não pode produzir pérolas”. A pérola nada mais é que um corpo estranho que invadiu a ostra como um grão de areia ou um parasita, e que foi recoberto, lenta e cuidadosamente, por uma substância chamada nácar, produzida pela delicada ostra para se proteger do corpo estranho. Na produção não natural de pérolas, o humano forçosamente introduz um corpo estranho na ostra. A pérola é fruto de uma invasão ocasional ou proposital de um outro externo. Parece-me que ser psicossocial é ser capaz de fazer pérolas; de no(s) encontro(s) com o(s) outro(s) não negar a “dor” ou o “desprazer” inevitáveis dos encontros, mas fazer algo de valioso com isso.

Quando da Qualificação, Marcelo Ricardo Pereira disse: “O amor vem para encobrir o ódio e tornar a vida possível”. Penso ser isso que faz a ostra ao produzir a pérola, reconhecer o (des)prazer como constituinte da experiência, mas fazer algo com isso que lhe mantenha a vida. Penso ser essa a própria perspectiva do nosso aparelho psíquico regido pela economia do princípio do prazer.

Ao considerar a relevância acadêmica e social desta pesquisa, dentre os objetivos traçados, figura como último e possivelmente essencial que, ao invés de buscarmos planos ou modelos a serem seguidos, sejamos capazes de gerar pérolas, ou seja, que das feridas do dia a dia da docência possamos construir novos saberes, e por isso a aposta em professores sujeitos, sujeitos da falta, logo, sujeitos de desejo.

À frente de sessões de terapia em grupo para professores da rede pública há mais de 25 anos, o psiquiatra Lenine Ribeiro (SENRA, 2014) informa que “As agressões físicas e verbais vindas de alunos são os principais motivos de doenças psicológicas entre educadores que recorrem ao divã”, e que os professores reclamam mais do medo que do salário. Os professores (as ostras) já estão cansados de denunciar seu estado de adoecimento e suas

feridas, e a experiência do psiquiatra já aponta a intervenção psicoterapêutica, quando não psiquiátrica, indispensável⁶ para boa parte dos docentes contemporâneos.

Segundo Nazar (2013), o sujeito é sensível a afetos desconhecidos que nem ele é capaz de reconhecer em si mesmo, muito menos de se dar conta das consequências de seus atos que são, via de regra, comandados por tais afetos. Ainda segundo o autor, barbáries⁷ que temos presenciado em nosso cotidiano nos levam a pensar nas relações conflitantes do amor e do ódio que os sujeitos mantêm consigo e com o outro, e afirma que o amor não é algo puro, não caminha sozinho. O amor tem a sua alma gêmea, que é o ódio: eles têm uma relação mesclada, *amodiosa*, que pode promover situações de prazer e desprazer. O autor retoma na obra lacaniana o termo *amódio* para ilustrar a mescla dos afetos de amor e de ódio, e lembra-nos que as relações são atravessadas por afetos imprevisíveis, por algo não esperado, podendo temperar e alimentar um processo de modo que, muitas vezes, pode-se apostar sempre no inusitado.

Sendo a ambivalência afetiva parte constituinte do sujeito e necessária à formação de laço social, faz-se imprescindível encontrar um estilo de ser professor na contemporaneidade no qual seja possível, no exercício docente, amalgamar amor e ódio.

Quinet (2009, p. 16), em visita à obra lacaniana, faz-nos perceber que a demanda de análise decorre da oferta de escuta por parte do analista, que a demanda de análise é correlata à elaboração de um sintoma analítico e que a “analisabilidade é função do sintoma e não do sujeito”. Busca-se então a transformação do sintoma do qual o sujeito se queixa em um sintoma analítico; dito de outra forma, a queixa levada ao analista pelo paciente na condição de resposta (Eu sofro disso!) precisa adquirir o estatuto de uma questão para o sujeito (Por que sofro disso?), instigando o sujeito a decifrá-la. Essa transformação do sintoma que surge como significado em uma questão a ser respondida (significante) dá-se quando o analista introduz a questão do desejo implicando o sujeito em sua formação sintomática. Esse processo Lacan denominou “*Che vuoi?*” (Que queres?).

Os desafios do ser professor na contemporaneidade estão postos na realidade, e a proposta aqui intencionou escutar o professor na perspectiva de uma pesquisa-intervenção de orientação clínica, na qual se utilizou a escuta em grupos de conversação como instrumento de coleta de informações e instrumento de intervenção, por entender que escutar o professor é

⁶ Esse era um pensamento defendido quando de meus primeiros contatos com o tema, porém foi relativizado pela minha experiência clínica e efetivamente questionado após contato com a pesquisa de Pereira (2016), presente do decorrer do texto. Os professores parecem não adoecer mais que a população em geral e é preciso buscar entender o que há de mais pessoal e subjetivo nesse professor que acusa padecer.

⁷ A ideia de barbárie contemporânea tem sido trabalhada associada às transformações societárias que constroem novas formas de individualismo.

fomentá-lo a escutar a si mesmo. Parece-me ser preciso que a queixa do professor readquirira estatuto de questão, e que ele se pergunte: como é que eu vou lidar com isso?

1.2 TEMPO DE ESCREVER...

O tempo de escrita numa dissertação de mestrado é inexorável. Embora a cada tomo da pesquisa seja necessário lançar mão do tempo lógico pela via de uma nova pausa, uma nova busca, uma nova leitura, uma nova escuta e uma nova escrita em virtude do surgimento de novas faltas e novos desejos, existe um tempo cronológico a ser seguido que, embora limite, impulsiona elaborações, ao tempo em que novos furos emergem.

É por entender que pausas, leituras, buscas, escutas, escritas, faltas e desejos estão na ordem da temporalidade que apresento os capítulos nomeando-os de tempos, para que pese sobre eles sua natureza provisória.

A presente pesquisa se lança no terreno movediço entre psicanálise e educação, e esta opção torna-se um ato subversivo, considerando os limites que a academia impõe para esse campo do saber. Segundo Maria Inês Lamy (2000),⁸ subversivo foi o texto “Lembranças Encobridoras”, de 1899, no qual Freud teria revolucionado as noções até então vigentes quanto à memória, subvertendo naquele momento a noção de tempo.

Lamy (2000, p. 1) afirma que o inconsciente trabalha “na contramão da ordem cronológica, por retroação”, ou seja, “só depois podemos saber o que terá acontecido ou mesmo o que teremos sido”. Lamy (2000) lembra que no texto “A Interpretação dos Sonhos”, Freud (2001) já nomeava de atemporalidade a relação do inconsciente com o tempo, sendo a retroação e a atemporalidade dois modos de o inconsciente mover-se no tempo.

Em uma tentativa de exemplificar o mecanismo de retroação e o da atemporalidade citados pela autora no parágrafo anterior, tomemos como exemplo duas escutas distintas, uma proveniente de minha experiência clínica em consultório e outra produto da fala de uma das professoras, sujeito desta pesquisa:

- a) Uma paciente chega ao consultório queixando-se da impossibilidade de continuar trabalhando. Ela é professora, e após uma aluna lhe dizer: “Eu te odeio!”, ela não teve mais condições afetivas de manter o mesmo investimento em seu ofício. A professora chegou a informar à direção da escola que não mais participaria das reuniões de pais e mestres; relatava que os professores

⁸ Psicanalista membro da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP) e da Associação Mundial de Psicanálise (AMP).

eram colocados sentados um ao lado do outro, como em uma berlinda, e os pais de todos os alunos a atirar suas reclamações sobre os professores, momento no qual eles nem tinham direito de resposta; ficavam calados, ou melhor, eram obrigados a ficar calados! Calada! Assim como, impactada com a fala da aluna, a professora ficou calada. Com o passar do tempo cronológico das sessões, e as aberturas e fechamentos do inconsciente em seu tempo próprio, a paciente, às voltas com suas associações, retoma outras situações nas quais ficou, foi ou sentiu-se obrigada a ficar calada! Ainda quando menina, na mesma faixa etária da aluna que teve a coragem de proferir as fatídicas palavras, ela (a professora), em suas falas, dizia que “odiava” ir para a casa da avó, ou mesmo “odiava” a avó, mas era obrigada pelo seu pai a ir para a casa da avó. Nos dias atuais, ela, que no início de seu casamento mantinha ótimo relacionamento com sua sogra, chegou ao ponto de estremecer as relações, após o nascimento de sua filha, logo, neta da sogra, após o dia do primeiro banho da menina. A avó deslocou-se para a casa do filho e da nora, para dar o primeiro banho da neta, e quando chegou lá, a mãe, minha paciente, já havia dado o banho da menina, alegando o horário e possível atraso por parte da sogra. Somado a esse fato, a sogra da paciente (avó da sua filha) aparecia constantemente em seu discurso como mola propulsora de outras queixas por desacordos no processo educacional da menina, mas como era a mãe de seu companheiro, e uma senhora de idade, ela até reclamava com o esposo, mas era obrigada a ficar calada perante a sogra. Tempos cronológicos distintos, mesmos significantes, ou eventos ligados por similaridade ou igualdade quanto ao significante, ou por contiguidade de sentido. Situações, acredito, passíveis de demonstrar a atemporalidade entre o inconsciente e o tempo cronológico, com reedições de afetos, lembranças e esquecimentos.

- b) Uma professora do grupo de conversação que tenho na escola que me serve de lócus de pesquisa relatou, em um dos encontros, que faz questão de fazer chamada todos os dias, que gosta de fazer a chamada inclusive para se acostumar e identificar cada aluno pelo nome, e, com o passar das semanas, ela já faz a chamada apenas dos alunos com registros de presença anterior; é como se ela entendesse que os que faltaram às primeiras aulas e que nunca apareceram fossem possíveis casos de desistência ou cancelamento de matrícula. Ocorre que, um dia, um aluno reclamou que ela não o tinha

chamado; realmente, ele não tinha comparecido em nenhuma das aulas anteriores, mas ele estava lá, e desconhecia o procedimento adotado pela professora. Quando ele reclama, a professora registra que ele nunca tinha estado na sala, e, sem perceber, começa uma avalanche de justificativas. A professora relata ter dito que privilegia os alunos que assistem à aula dela, que não o chamou porque ele nunca esteve lá, que não foi proposital, que ela simplesmente imaginou que ele não estivesse mais matriculado etc. Com as intervenções do grupo sobre esse relato, pensamos que a professora, sem perceber, possivelmente achou-se culpada por não ter chamado o aluno, mas em sua fala acabou “alfinetando-o” sucessivas vezes. Ela desconhecia os motivos da ausência do garoto até então, e simplesmente, e literalmente, disse a ele que privilegiava aqueles que assistiam a suas aulas. Nesse momento a professora é tomada por um espanto; só agora, anos depois, ela se deu conta de sua fala. O grupo elaborou que ela poderia, sim, ter marcado no momento algo do tipo: “Como é seu nome? Oi, fulano! Então essa é a primeira vez que você assiste às aulas dessa disciplina!” Seria uma forma de marcar as ausências anteriores, dar ao sujeito a possibilidade de dizer algo naquele momento ou em particular, posteriormente. Mas ela, que se utilizava da chamada como meio de criar relação com seus alunos, naquele momento parece ter feito exatamente o inverso, teria excluído um aluno, e, pega pelo inusitado do momento, passa a tentar se justificar, e, sem perceber, fala de forma a queixar-se com o aluno pelas suas ausências anteriores nas aulas dela. Ele não havia privilegiado as aulas dela. Como disse Freud quanto ao funcionamento do inconsciente por retroação, só depois do fato foi possível que ela percebesse o que aconteceu.

Espero que as vinhetas acima possam elucidar o leitor não familiarizado com os construtos psicanalíticos, em especial sobre a atemporalidade do inconsciente, sem precisar ater-me a teorizações aqui desnecessárias.

No primeiro caso acima descrito, houve a possibilidade de intervenção por parte do analista, enquanto no segundo caso a intervenção ocorreu por parte do grupo de conversação. Em ambos os casos, independente de possíveis retificações subjetivas, os sujeitos em questão puderam consciencializar algo, puderam identificar repetições, associar recordações e, quem sabe, ensaiar elaborações. Como nos traz Lamy (2000, p. 2, grifo do autor):

Se o inconsciente é atemporal e subversivo à cronologia, obedece, no entanto, com fidelidade às suas próprias leis. Ignora a simples contiguidade no tempo, mas não

escapa de ter sempre como motor a força incessante do desejo que, para se manifestar, se utiliza obrigatoriamente de significantes, ou “palavras desvio” (se quisermos usar o termo empregado por Freud no Caso Dora): são as *gotas* que ligam as pérolas do colar ao catarro do pai e ao corrimento de Dora; o *amarelo* do vestido da adolescente que se une ao *amarelo* das flores da infância, na lembrança encobridora; ou ainda é o *branco* dos lobos que leva às roupas *brancas* no caso do homem dos lobos.

Lamy (2000) retoma a obra lacaniana e sua criação da pulsação do tempo lógico em oposição à linearidade do tempo cronológico. Pulsação que ele dividiu em três momentos, três tempos de funcionamento do inconsciente, que são: *o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir*. A autora utiliza-se da própria experiência analítica para explicar esses tempos. Há de se pensar então que, já em Lacan, fica registrado que o inconsciente pode se abrir (ato falho, sintoma, sonho, chiste) ou se fechar, cabendo ao analista, quando da abertura do inconsciente, sem perda de tempo, intervir com seu ato, “qualquer que ele seja, sob o risco de deixar passar o que importa [...]” (LAMY, 2000, p. 3).

Dado o funcionamento do inconsciente, como assegurar que, ao escrever o texto de abertura, eu não estava em uma tentativa de (in)conclusão? Como saber se na análise dos dados eu não estava, aí sim, escutando os fatos minuciosamente descritos em tempo (capítulo) anterior? Como saber quais supostas negações apontadas no texto podem vir a propor afirmações contundentes ou vice-versa?

Quando tratar da ambivalência em tempo posterior, espero tentar esclarecer a impossibilidade de nomeação (significante) capaz de dar conta de uma classificação que elimine a casualidade da linguagem, motivo pelo qual me parece pertinente chamar os capítulos de tempos, permitindo então esclarecer que, quando me refiro a educação e contemporaneidade, ou quando mergulho no amor, ou quando discorro aqui sobre o tempo, expresso-me a partir de um lugar, de uma subjetividade, de um diálogo com outras subjetividades, atentando à impossibilidade de dar conta de um todo, embora esse seja o propósito utopicamente perseguido como veículo fomentado pelo desejo instaurado na falta que me é peculiar e instituinte enquanto sujeito.

O *significante tempo* me parece mais adequado ao contexto da pesquisa e suas investigações que revelam furos e reticências... Parece-me mais adequado perante a angústia frente aos tempos lógico e cronológico. Pensemos os tempos do inconsciente inaugurados por Lacan, aqui, como:

- a) **O instante de ver** – o momento no qual sou atraído pelo objeto, quando possivelmente identificado com as falas dos professores faltantes e frustrados; o momento no qual surge o desejo gerado pela falta e que me faz deixar o

trabalho e passar um ano me preparando para o mestrado, associado, é claro, ao desejo narcísico por essa temática e pela carreira acadêmica; o momento no qual, entre saberes e/ou supostos saberes, e com a escuta atenta da orientadora, tento desenhar os passos da pesquisa.

- b) **O tempo para compreender** – créditos obrigatórios do curso; leituras das teorias; troca com colegas e mestres; *insights* advindos de filmes; escuta de programas de rádio; conversas do senso comum; escrita solitária; encontros de orientação; Qualificação; encontros do grupo de pesquisa; execução da pesquisa em si; o entre lugar da tarefa de falar X escrever...
- c) **O momento de concluir, ou melhor, (in)concluir** – os ajustes, a reescuta, a defesa, possíveis alterações no texto e entrega do volume final para a instituição. O imperativo se impõe: o mestrado há de ser concluído! E quando (in)concluir, a falta, nossa companheira inseparável, retornará, e quando eu tentar voltar para refazer algo, como o fiz várias vezes enquanto escrevia este parágrafo, isso não será mais possível, pelo menos no texto final a ser entregue, já que o tempo cronológico se distancia da falta e do desejo.

Por falar em tempo, penso que é tempo de falar de Tempo (Kitembo – Divindade cultuada pelos Candomblés de origem Congo Angola no Brasil), uma das divindades mais respeitadas na tradição religiosa que se faz presente na constituição de minha identidade, uma escolha divinal. Para nossa tradição, não somos nós que escolhemos, nós somos escolhidos.

Conta a lenda africana que Tempo era um homem muito agitado e que resolvia muitas coisas ao mesmo tempo, e que ele vivia reclamando com Nzambi (Deus) que o dia era muito pequeno para fazer e resolver tudo o que quisesse, fato que levou Nzambi a se questionar se não teria errado na criação de Tempo, momento no qual Tempo (ainda um homem) retruca Deus, afirmando não ter culpa de o dia ter sido criado pequeno e as horas, miúdas. Deus, observando a impaciência de Tempo, determina que este passe a controlar o tempo, tendo então o domínio sobre os movimentos da natureza para, assim, poder entender o valor do tempo. Assim nasceu a Divindade Kitembo – Tempo.

Parafraseando a lenda, rogo que Ktembo me permita o bom aproveitamento do tempo no tempo que me foi designado para concluir a pesquisa.

O Nkisi Ktembo (Nkisi/Orixá/Divindade Tempo) é representado por uma bandeira branca hasteada no ponto mais alto da casa, onde todos possam vê-la. Ou seja, serve também como ponto de referência, inclusive para que as divindades possam vir nas celebrações

religiosas.⁹ Nas antigas batalhas sempre eram usadas bandeiras hasteadas para que os guerreiros pudessem avistar e identificar suas tropas. Os capítulos assim, pensados como tempos, me servem como pontos de referência para qualquer capítulo, ou melhor, qualquer tempo do texto que segue; é como se houvesse uma “bandeira” hasteada demarcando os caminhos da escrita, e esses caminhos “basculam” no afeto docente.

Nas *Letras iniciais*, descrevo o surgimento do desejo pela pesquisa e apresento seus objetivos. No *Instante de ver*, iniciei possíveis discussões sobre a contemporaneidade, sobre os impactos de sermos capazes de nomeá-la de nosso(s) tempo(s). Em meio a essa (des)ordem polivalente do mundo que ora vivemos, parece que a docência afasta-se da condição *sine qua non* ao processo de ensinar e aprender, no que diz respeito à capacidade de encontrar-se com o outro e, aparentemente perdida entre modelos e métodos a serem seguidos, provocou o apagamento do sujeito professor. Faço um apelo quanto à necessidade de implicação dos professores sujeitos nos processos de mudança que julgam necessárias, fazendo com que suas queixas readquiram condição de questões a serem respondidas e na defesa de uma Educação que consinta a falta como estrutural e estruturante do sujeito.

No *Tempo de compreender* – seja no percurso teórico ou no empírico –, ensaio um breve levantamento teórico da construção conceitual do *amódio*, desde o binarismo filosófico até as contribuições psicanalíticas que “desimaginarizam” essa relação inicialmente polarizada, amalgamando esses afetos e incluindo a indiferença/ignorância como peças do jogo amoroso para além do amor e do ódio. Somo, ao levantamento teórico, um olhar sobre as produções acadêmicas que versam sobre essa temática, correlaciono esse material com a docência e apresento e discuto a pesquisa propriamente dita e os núcleos de análise.

No *Momento de (in)concluir – E então?*, apresento mais minhas elucubrações, cômico de que restam palavras a dizer.

As páginas que seguem são um convite a se pensar a docência na contemporaneidade a partir de perspectiva na qual a ambivalência não seja vista como (des)ordem, e sim como laço capaz de gerar sentido. Se há *amódio*, não há necessariamente sofrimento, embora haja angústia. Ela, a angústia, enquanto fulcral representante do afeto, nos acompanha a cada passo, a cada fala. O *amódio* não é sinônimo de sofrimento psíquico, embora o bordeje e em certo grau o comporte.

As letras até aqui postas suscitam algumas tentativas de conceituação de termos utilizados, tais como: padecimento, adoecimento, sofrimento e apagamento do sujeito.

⁹ Sobre o legado Banto no Brasil, ver Santos (2008).

Quando me refiro ao padecimento do sujeito professor, penso nas dores físicas e morais vinculadas à atuação docente contemporânea, e no fato de ser ele alvo de maus tratos. Ao me referir ao adoecimento, refiro-me ao estado de impossibilidade parcial ou total de continuar trabalhando. Enxergo o sofrimento enquanto amargura, enquanto falta de prazer no exercício docente. Já o apagamento remete ao processo social sobre o docente marcado pela desautorização e “autodesautorização”, pelo enfraquecimento, pela frustrada tentativa de ser todo, pelo desaparecimento do sujeito de desejo em meio às dissensões entre métodos, à desvalorização da memória e à cegueira perante os afetos.

Penso que é tempo de amalgamar amor e ódio e reconhecer a existência de uma paixão por um não saber. O modo de funcionamento econômico do aparelho psíquico impulsiona o sujeito, tanto em âmbito pessoal como social, a um movimento de não desejar ver, compreender e (in)concluir, similar a uma cegueira coletiva. Cabe ao professor ver-se frente à contemporaneidade e marcar um encontro com esses dois afetos não contrários, sem a pretensão de, mesmo assim, fazer dos dois, UM.

2 INSTANTE DE VER

As letras que seguem buscam contextualizar o presente estudo no espaço/tempo no qual se desenrolou a pesquisa.

2.1 CONTEMPORANEIDADE: AMBIVALÊNCIA COMO (DES)ORDEM

Ornellas, na aula inaugural das atividades do ano de 2009, no Programa de Pós-Graduação, no qual ocupa hoje a posição de professor pleno, nomeou sua fala de “Educação e Contemporaneidade em Questão”. A professora inicia sua conferência sugerindo uma espécie de decomposição da palavra contemporaneidade para ilustrar seus posicionamentos. Contemporaneidade pode ser pensada como pensar com o tempo. “Com” é estar entre vários outros; “Tempo” refere-se à época, período; “Temporada” trata de curto espaço de tempo; “Temporão” usamos para identificar algo quando acontece fora do tempo; “Tem” é possuir algo; “ora” é o agora, o presente.

Pensemos então que falamos de contemporaneidade e não de “contemporaneismo”. O sufixo “ismo” indicaria ideologia, sistema ou regra, já o sufixo “dade” refere-se ao estado ou à situação.

Contemporaneidade! Essa foi a palavra de ordem que deu visibilidade ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEB. Finalmente, de que contemporaneidade se fala?

[...] desde que o ocidente começou a perder sua fé em Deus nos séculos XVII e XVIII, todos os seus substitutos, todos aqueles objetos de culto que foram, em um momento ou outro, vistos como precursores de exaltação e redenção humana; como imbuindo de valor e significação tudo que estruturam – acabaram um por um, sendo considerados insuficientes. Razão, Progresso, a Nação, o Estado, Comunismo e o bando de outros ídolos dos “ismos” que foram, e em um ou dois casos – como racionalismo e arte – ainda são esporadicamente elevados a religiões de salvação para preencher o vazio deixado pela lenta “morte” de Deus, todos se mostraram incapazes de proporcionar a satisfação suprema ou promessa ilimitada que deles se esperava. A despeito de toda a significação espiritual e moral a eles associada, nenhum foi capaz de sustentar aquela visão de que a imaginação ocidental continua sendo tão dependente e em cujo benefício erige continuamente seus ídolos: a visão de um estado final de perfeição em que todas as coisas boas coexistem em harmonia. Nenhum pôde servir com sucesso como ideal ou experiência superior que dá sentido à vida como um todo e, nesse processo, redime, explica, justifica, remove ou derrota de outra maneira o sofrimento e a injustiça. (MAY, 2012, p. 16).

Esse é o contexto no qual se aproxima e se inscreve a presente pesquisa, na constatação da impossibilidade tanto da perfeição, como da coexistência harmoniosa dos afetos. O sujeito professor na contemporaneidade parece carecer de ressignificações que

intenciono abordar adiante. Ressignificações que não busquem preencher o vazio, mas que o reconheçam.

Bauman (1999, p. 9) diz que “[...] é por causa da ansiedade que a acompanha e da conseqüente indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem”. O sociólogo polonês, recentemente falecido, era professor emérito das Universidades de Leeds e Varsóvia, um dos nomes mundialmente mais reconhecidos de nossos tempos. Teórico apreciado pelo programa de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia e que agora faz-se presente apenas em letra.

A leitura de ambivalência em Bauman (1999) fez-me retomar ou refazer algumas leituras de Lacan sobre linguagem e Real, por parecer estarmos sempre a falar do limite da palavra.

A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que um discurso diz, há o que ele quer dizer, e atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado. (LACAN, 1998, p. 278).

Essa característica da palavra é base de todo trabalho teórico e clínico na psicanálise e torna essa perspectiva fundamental quanto a qualquer tentativa de entendimento do fenômeno humano, aqui em especial no âmbito da pesquisa, considerando a necessidade de relativização das generalizações, dadas as singularidades de sentido que cada enunciado traz.

Bauman (1999) inicia a obra *Modernidade e Ambivalência* em uma tentativa de conceituação da ambivalência como a possibilidade de se conferir a um objeto ou evento, mais de uma categoria, sendo esta então uma desordem específica da linguagem. Segundo o autor, normalmente, culpamos a língua pela falta de precisão, ou a nós mesmos por seu emprego incorreto. No entanto, Bauman (1999, p. 9) afirma: “[...] a ambivalência não é produto da patologia da linguagem ou do discurso. É, antes, um aspecto normal da prática linguística [...] A ambivalência é, portanto, o *alter ego* da linguagem e sua companheira permanente – com efeito, sua condição normal.” E continua: “Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas possibilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade.” (BAUMAN, 1999, p. 9).

A casualidade dos eventos e a ambivalência como condição normal da linguagem em Bauman (1999) faz-me retomar a letra psicanalítica que considera a linguagem com esse Outro, que mesmo estando fora, se encarna e agita os corpos.

Bauman (1999) descreve a diferença entre aquilo que entendemos como realidade (o mundo factível) e o Real lacaniano, marcado pela ambivalência:

Através de sua função nomeadora/classificadora, a linguagem se situa entre um mundo ordenado, de bases sólidas, próprio a ser habitado pelo homem e um mundo contingente de acaso no qual as armas da sobrevivência humana – a memória, a capacidade de aprender – seriam inúteis, senão completamente suicidas. A linguagem esforça-se em sustentar a ordem e negar ou suprimir o acaso e a contingência. Um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’ (ou o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros. Por causa da nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. A ambivalência confunde o cálculo dos eventos e a relevância de padrões de ação memorizados.

A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto de perda de controle. As consequências da ação se tornam imprevisíveis, enquanto o acaso, de que supostamente nos livramos com o esforço estruturador, parece empreender um retorno indesejado. (BAUMAN, 1999, p. 10).

Segundo o autor, é a inviabilidade da existência de um arquivo que contenha *todas* as pastas com *todos* os itens do mundo (entendo isso como a ciência moderna, que confina cada pasta e cada item num lugar próprio e separado dos demais) que torna a ambivalência inevitável.

Parece-me que o mundo ordeiro citado por Bauman (1999) refere-se ao funcionamento do que Lacan chamou de Simbólico,¹⁰ que, segundo Chaves (2006, p. 162), “[...] estrutura a realidade humana e como corolário, o homem só tem acesso ao mundo na medida em que além do imaginário, das significações, ele faz uso do significante”. Já a perda do controle pela impossibilidade do uso do significante coaduna-se com as elaborações lacanianas sobre o Real trazidas como o que escapa à simbolização.

Classificar consiste em atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – *tornar-se uma classe* – apenas na medida em que outras entidades são *excluídas*, deixadas de fora. Invariavelmente, tal operação de

¹⁰ Simbólico, Real e Imaginário formam o nó borromeu, expressão lacaniana na qual ele trança esses registros para dar conta da relação do sujeito com a falta, onde “[...] o Real é o elo que não se pode simbolizar, porque escapa e faz furo no sentido; O Simbólico é o registro da fala, é o que pode ser nomeado, mesmo que não se possa dizer tudo. Enquanto isso, o Imaginário é especular, é fantasmático, tem a ver com a imagem”. (ORNELLAS, 2008, p. 82).

inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção. (BAUMAN, 1999, p. 11, grifo do autor).

Violência e coerção nítidas nos conflitos dos sujeitos, que identificados com, ou regidos por seus significantes, podem ficar inertes diante da (im)possibilidade de qualquer mudança, já que ser “A” é não ser “B”, se pensarmos no princípio de não contradição.

Bauman (1999, p. 11, grifo do autor) fala então da ambivalência como “[...] um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório” e prossegue:

A luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quanto autopropulsora. Ela prossegue com força incessante porque cria seus próprios problemas enquanto resolve. Sua intensidade, porém, varia com o tempo, dependendo da disponibilidade de força adequada à tarefa de controlar o volume de ambivalência existente e também da presença ou ausência de consciência de que a redução da ambivalência é uma questão de descobrir e aplicar a *tecnologia* adequada – uma questão *administrativa*. Os dois fatores combinaram-se para fazer dos tempos modernos uma era de guerra particularmente dolorosa e implacável contra a ambivalência.

Esta pesquisa aposta em vislumbrar manejos pelos quais o docente possa utilizar sua ambivalência afetiva com seu ofício de forma mais propositiva, em um processo de formação continuada constante, que considera a ambivalência uma ferramenta de trabalho e não um obstáculo.

A questão que move esta pesquisa parte da constatação clínica de que, se por um lado, parte dos casos de professores que buscam psicoterapia aponta para um sofrimento psíquico relacionado aos desafios de ser professor na contemporaneidade, por outro, parte dos processos de adoecimento psíquico, com implicações na condição de labor desses sujeitos, é potencializada pelos atuais desafios do processo de ensinar e aprender, mas aparenta ter o cerne de suas questões na mais singular história de vida de cada sujeito e suas posições subjetivas.

Somado às elaborações acima, constituiu deleite escutar (durante o VI Colóquio Estadual e II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação, promovido pelo Geppe-rs, grupo de estudos e pesquisa que integro) um pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com base em pesquisa recente (PEREIRA, 2016), dizer: “[...] pasmem! Os professores não adoecem mais que a população em geral”. Tal afirmativa ratifica minha inquietação de que o adoecimento que visualizamos parece-me característica da contemporaneidade.

Não estou pretendendo minimizar os impactos da desestruturação daquilo que julgamos entender por educação, escolarização, formação e/ou escola no Brasil. Parecem-me

inquestionáveis os impactos dessa desestruturação nos sujeitos (professores); sugiro, no entanto, pensar se uma parcela das queixas não faz parte de um ato queixoso que insiste em fazer repetição. Pensar nesse ato queixoso é avaliar o nosso tempo, o sentido da vida, o sentido do papel social, da capacidade de lidar com o outro e com os furos inerentes à vida cotidiana.

Para alcançar a noção de contemporâneo, faz-se preciso retomar a discussão sobre modernidade.

A ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos modernos. Foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era, sem pensar jamais em como ser. Achamos difícil descrever com seus próprios termos esse mundo descuidado e irrefletido que precedeu a bifurcação em ordem e caos. Tentamos captá-lo, sobretudo com o recurso a negações: dizemos a nós mesmos o que aquele mundo não era, o que não continha, o que não sabia, o que não percebia. Esse mundo dificilmente poderia se reconhecer em nossas descrições. Ele não compreenderia do que estamos falando. Não teria sobrevivido a tal compreensão. O momento da compreensão seria o sinal de sua morte iminente. E foi. Historicamente, essa compreensão foi o último suspiro do mundo agonizante e o primeiro grito da recém-nascida modernidade. (BAUMAN, 1999, p. 12).

É na impossibilidade de uma fórmula que apazigue ordem e caos, e na tentativa de aposta no reconhecimento da necessidade (do outro) e do acaso como naturais da experiência humana, que o posicionamento presente aqui, no texto, busca que as tentativas de respostas não venham dos céus ou das universidades como verdades ou modelos, mas que sejam produzidas, construídas e adaptadas, por cada sujeito partícipe da escola contemporânea, quando coloca a experiência como condutora para a verdade.

Já que optei pela associação entre experiência e verdade, cabe aqui recorrer a Lacan (2008b, p. 97) para lembrar que “[...] o verdadeiro visa o real, esse enunciado é fruto de uma longa redução das pretensões à verdade. Por toda parte onde a verdade se apresenta, se afirma a si mesma como de um ideal do qual a palavra pode ser o suporte, ela não se atinge assim tão facilmente”.

Essa é a aposta que a psicanálise faz no que tange à análise e que aqui se oferta para o professor: a “[...] de que se possa construir por sua experiência, um saber sobre a verdade” (LACAN, 2008b, p. 98).

Em uma tentativa simplória de caracterização de modernidade, parece possível dizer que foi a tentativa de explicação do mundo pela ciência, movimento contrário à religião, que regia, até então, a humanidade. Os impactos de tal transformação social não poderiam ser aqui abordados com o critério necessário. Ocorre que a ciência parece não ter dado conta e, nos nossos tempos, é como se estivéssemos em “lugar nenhum”, em busca de alguma coisa que

faça sentido. Ocorre que, como consequência direta de tal movimento, vivemos a reformulação do conceito de verdade, e esta parece ter perdido seu caráter universal, passando cada um de nós a julgar e orientar nossas relações a partir de perspectivas cada vez mais no campo individual. Essa falta de sentido tem sido campo fértil para a engrenagem capitalista, e a angústia (o afeto em si), a insegurança e o medo povoam o imaginário de cada mortal.

O escritor moçambicano Mia Couto (2011), em fala proferida em 2011, durante a Conferência de Estoril, com a temática de segurança e globalização, (in)conclui sua fala quando diz: “[...] há quem tenha medo que o medo acabe”. Durante sua fala, o escritor lembra que: em nome da segurança mundial, ditadores foram colocados (e conservados) no poder; que em pleno século XXI, um em cada seis seres humanos passa fome e o custo para superar a fome mundial seria apenas uma fração muito pequena do que se gasta em armamento; uma em cada três mulheres foi, ou será, vítima de violência física ou sexual durante o seu tempo de vida; e “[...] sem darmos conta, fomos convertidos em soldados de um exército sem nome e, como militares sem farda, deixamos de questionar. Deixamos de fazer perguntas e discutir razões”.

No final do século XX, em texto de 1987, Boaventura Santos (2008) já falava do sujeito contemporâneo como esse sujeito que ora imagina já não ser mais o que era no passado, ora pensa não ter ainda deixado de ser o que foi, ora acredita ser algo que ainda virá, assim como ora pensa que nunca virá a ser. Mia Couto, em 2011, fala desse sujeito (soldado convertido), que perde a sua condição de faltante/desejante, sua capacidade criativa, e assim passa a figurar como objeto.

Voltando à contemporaneidade, à noção de experiência, assim como à noção de verdade, Boaventura Santos (2008, p. 15) recorre à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken para dizer que:

[...] vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação de nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita.

Frente à ambiguidade, o autor sugere ser necessário recorrer aos fatos simples, formular perguntas simples, que “[...] depois de feitas são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, B., 2008, p. 15). O autor aprofunda e retoma Rousseau, que,

ao responder questionamento sobre se o progresso das ciências contribuiria para purificar ou corromper costumes, opta por fazer então outras perguntas:

[...] há alguma relação entre a ciência e a verdade? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se apresenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não. (SANTOS, B., 2008, p. 16).

O autor lembra que as questões levantadas por Rousseau foram, em meados do século XVIII, uma fase de transição após as revoluções ocasionadas por Copérnico, Galileu e Newton, que, naquele tempo, fizeram a sociedade, perplexa, refletir sobre os seus fundamentos. E, voltando ao período temporal de sua escrita, afirma: “[...] estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica, instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável [...]” (SANTOS, B., 2008, p. 16). O autor aposta no desaparecimento dos campos do conhecimento e que “a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (SANTOS, B., 2008, p. 16).

Embora, para o desenvolvimento dos diversos campos do saber, tenha sido necessário, no seu processo de constituição, que eles se identificassem e se diferenciasssem uns dos outros, assim como ocorre com os sujeitos, agora parece ser preciso que os campos do saber possam também fazer laço.

Leite (1998) levanta a questão de que o Real da psicanálise não é o real da ciência, lembrando que a abordagem positivista da ciência é uma metodologia para dar conta do real (realidade) independente do sujeito, e retoma Lacan, que já caracterizava a ciência pela forclusão do sujeito, por ser o real da ciência não o que se pensa, mas ele em si mesmo, independente de um pensamento sobre ele.

Diversos pensadores contemporâneos, como Bittencourt (2014), defendem que a humanidade alcançou um estado de consciência acerca da dor de sua própria finitude e, assim, passou a buscar meios de escapar das experiências dolorosas. O investimento agora segue na direção de um utópico estado de prazer eterno.

As tecnologias nos ofertam uma tal “qualidade de vida”, via otimização do tempo, mas questiona-se se a sociedade tem sabido apreciar esse tempo para atividades mais apazíveis, que ampliem suas potencialidades, ou se essa busca por satisfação imediata teria nos transformado em verdadeiros adictos, viciados e dependentes dos objetos de consumo.

Ainda segundo Bittencourt (2014), retomando Bauman (2004), os valores da sociedade ocidental, cada vez mais diluídos, cerceiam a tolerância e o relacionamento, fazendo-nos sujeitos da era da liquidez, na qual vivemos de forma precária e em condições de incertezas constantes, em grande medida desqualificando a natureza subjetiva e singular do “outro”, tratando-o como e tornando-o (o outro) mera coisa. Contemporaneidade marcada pelo egoísmo, pela frieza e pelos relacionamentos superficiais. Parece que tudo que não coaduna com nossos princípios particulares torna-se digno de nosso mais terrível desprezo.

Contudo, a realidade está posta, e, em meio às novas configurações sociais, parece-me probo pensar a contemporaneidade como indiretamente sugerido por Mia Couto (2011): “O que era ideologia passou a ser crença. O que era política tornou-se religião, o que era religião passou a ser estratégia de poder.” Isso é o que penso agora, mas nada me impede de continuar pensando.

Pelo exposto, que sejamos capazes de pensar as contradições da realidade e considerar a contemporaneidade como potência. Reconhecer o combate, o sofrimento e a dor, ao invés de negá-los! Um movimento na contramão do hedonismo contemporâneo.

2.2 SER CONTEMPORÂNEO: O OUTRO E O ENCONTRO

Mais importante do que tentativas de conceituação do que seja contemporaneidade, com suas inevitáveis associações e marcações espaço-tempo, aqui importa pensar não o tempo, mas o ser com o tempo, o ser no seu tempo. O ser contemporâneo.

Para tal, recorre-se a Agamben (2009, p. 57), que se questiona: “De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?” O autor defende que, mesmo quando lemos textos cujos autores de nós distam muitos séculos, ou outros mais recentes, é essencial que consigamos ser, de alguma maneira, contemporâneos desses textos.

O autor recorre a Barthes, que afirma que “[...] o contemporâneo é o intempestivo” (BARTHES apud AGAMBEN, 2009, p. 58), que, por sua vez, baseou-se nas “considerações intempestivas” de Nietzsche, nas quais ele buscou acertar as contas com o seu tempo, tomando uma posição com relação ao presente (ao seu tempo presente), chegando à conclusão de que:

[...] pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse

deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Agamben (2009, p. 59) frisa que ser contemporâneo não significa viver em outro tempo, e continua: “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”. E utiliza-se da poesia para metaforizar seu conceito de contemporâneo como aquele que consegue atuar nas quebras e suturas de sua época, sendo contemporâneo “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros” (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Na impossibilidade de colocar de outra forma, trarei algumas das tentativas de conceituação do que consiste ser contemporâneo, ofertadas por Agamben (2009, p. 63-72). Ser contemporâneo é:

- a) “Neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir suas trevas.”;
- b) Perceber o “[...] escuro do seu tempo como algo que lhe concerne” e não cessar de interpretá-lo;
- c) Perceber “[...] no mais moderno e recente os índices e assinaturas do arcaico”;
- d) Em relação a seu tempo, estar “[...] à altura de transformá-lo e colocá-lo em relação com outros tempos”.

Nessa perspectiva, experimentar a contemporaneidade em nossos tempos, seguindo o proposto por Agamben (2009, p. 71), é dizer “nossos tempos”! Tal enunciação “[...] divide o tempo, escreve neste uma cesura e uma descontinuidade”, algo que o autor identificou como uma questão de coragem.

Parece-me que coragem em “nossos tempos” é declinar do apelo imperativo do gozo ofertado pela sociedade de consumo, e assim buscar um mais além, um ainda mais, um mais ainda, que (re)possibilite formação de laços entre o sujeito e o outro. É satisfatoriamente surpreendente, aos que praticam a psicanálise, observar que:

Todavia, chama a atenção o fato de, a despeito de todos os anestésicos – químicos ou não – que nos protegem do contato com nossas mazelas físicas e psíquicas, ainda haver gente que se disponha a deitar-se num divã e simplesmente falar, falar, repetir e elaborar, extraindo “a seco” um sentido de seu desejo para além das fórmulas prontas e dos consolos que o mundo consumista oferece – a partir de 1,99. (SAROLDI apud BIRMAN, 2009, p. 10).

Os objetos de consumo não dão conta, temporariamente apenas tamponam a falta, momento no qual o “outro” assume lugar de destaque nas discussões sobre a

contemporaneidade. Parece-me que isso se dá pela diferença entre desejo e demanda. Ocorre que, em tempos virtuais, o outro não constitui uma alteridade. Segundo o psicanalista Marcelo Veras (2016):

Como podemos tratar essa migração, no ambiente virtual, do campo do desejo para o campo da demanda? É claro que uma separação radical não existe, mas podemos pensar com Lacan que o desejo é sempre o desejo de outra coisa e a demanda é sempre uma demanda do mesmo. Enquanto o primeiro se funda na falta, o segundo se funda na ilusão de satisfação. Digo ilusão para recordar a célebre expressão freudiana de satisfação alucinatória do desejo, que apesar do nome se aplica muito mais à pulsão do que ao desejo. Desse modo, o problema do baile de máscaras virtual é que se entra em uma festa onde todos usam uma máscara igual e não máscaras diferentes. Onde deveria haver encontro com o outro é como se o encontro fosse na verdade um baile de pulsões. E isso respeitando a *sex ratio* das fórmulas de sexualização lacanianas. Homens buscando o objeto e seus fetiches, as mulheres encontrando a desilusão de não lograrem, nem mascaradas, descobrir o charme que faz os homens preferirem a outra.

É preciso reconhecer, ou melhor, consentir a impossibilidade da satisfação do desejo para que o sujeito em nossos tempos possa voltar-se para sua real demanda, que, fundada nessa ilusão de satisfação, exige, obriga o reconhecimento do outro.

Jacques-Alain Miller (WAAR, 2008), em entrevista concedida, afirma que “[...] para amar, é necessário reconhecer que se tem necessidade do outro, que ele lhe falta”, que somente ao acreditar amá-lo é possível alcançar uma verdade sobre si. Quando questionado sobre o que a psicanálise pode ensinar sobre o amor, ele diz:

Muito, pois é uma experiência cuja fonte é o amor. Trata-se desse amor automático, e frequentemente inconsciente, que o analisando dirige ao analista e que se chama transferência. É um amor fictício, mas é do mesmo estofado que o amor verdadeiro. Ele atualiza sua mecânica: o amor se dirige àquele que a senhora pensa que conhece sua verdade verdadeira. Porém, o amor permite imaginar que essa verdade será amável, agradável, enquanto ela é, de fato, difícil de suportar. (WAAR, 2008).

E alerta sobre equívocos na interpretação do posicionamento laciano de que “o amor é sempre recíproco”:

Repete-se esta frase sem compreendê-la ou compreendendo-a mal. Ela não quer dizer que é suficiente amar alguém para que ele vos ame. Isso seria absurdo. Quer dizer: “Se eu te amo é que tu és amável. Sou eu que amo, mas tu, tu também estás envolvido, porque há em ti alguma coisa que me faz te amar. É recíproco porque existe um vai-e-vem: o amor que tenho por ti é efeito do retorno da causa do amor que tu és para mim. Portanto, tu não estás aí à toa. Meu amor por ti não é só assunto meu, mas teu também. Meu amor diz alguma coisa de ti que talvez tu mesmo não conheças”. Isso não assegura, de forma alguma, que ao amor de um responderá o amor do outro: isso, quando isso se produz, é sempre da ordem do milagre, não é calculável por antecipação. (WAAR, 2008).

É esse “tu não estás aí à toa” que coloca a reciprocidade na esfera do sentido. Com relação ao universo do ensinar e aprender da presente pesquisa, os sujeitos envolvidos nesse processo não deveriam “estar ali à toa” para que o processo tenha sentido.

Posta a necessidade do outro, passemos a pensar esse construto “outro”.

Quando nasce uma criança,¹¹ ela é um corpo repleto de sensações que ainda não sabe nomear. Sentimos algo, mas não sabemos do que se trata e sequer sabemos o que ou quem somos. Um bebê não sabe o que é fome, frio ou dor; ele sente algo e, por resposta natural, emite sons e se movimenta sem nem mesmo saber o que são sons ou movimentos, e assim, “magicamente”, surge algo que atende à necessidade do bebê, seja lá o que for necessidade, já que ele não sabe que essa palavra existe. Em termos do funcionamento do aparelho psíquico, existem estados de tensão que, quando “destensionados”, geram um estado de satisfação que futuramente vai ser associado à noção de prazer, quando da inserção do bebê na linguagem, e sua ascensão à condição de sujeito.

Somos nós, adultos, que ensinamos as crianças a nomear suas sensações e seus afetos. Essas coisas que tremulam, aquilo que ele (o bebê) vai reconhecer como seu corpo por volta dos 18 meses de idade, diferenciando-o de um mundo externo que antes não tinha um limite bem definido.

Lembro-me, neste momento, do paciente de 4 anos cuja mãe me contava, com semblante feliz, que sempre que chegava em casa ele dizia: “Mamãe! Eu estava com muita saudade! Muita saudade!” Ocorre que levaram o pequeno para o consultório em virtude dele sempre bater muito, tanto na mãe como no pai, e a primeira vez que ele falou, no consultório, da “saudade” que sentia da mãe quando ela ia para o trabalho, era perceptível pela entonação da voz e por suas feições que ele estava na verdade dizendo ficar com muita, muita raiva dela demorar tanto de voltar para o lado dele. Parece que, em algum momento que ele representava algo que sentia, mas que não sabia nomear, ofertaram a ele a palavra “saudade” no lugar da palavra “raiva”. É bem verdade que essa ausência doía mais na mãe que na própria criança, mas isso é outra história a ser contada alhures.

Voltemos ao bebê. Compreendido que ele tem um corpo, que ele tem uma cabeça, dois pés, dois braços, dois olhos e assim por diante, isso implica necessariamente reconhecer que existem outros, que depois ele vai poder identificar e classificar por intermédio da língua.

¹¹ Essa descrição faz parte de minha fala e meu lugar enquanto membro do Duplo Nascer (Grupo de Pesquisa que visa promover discussões acerca da relação mãe-bebê, com foco na atenção e intervenção precoce com grávidas e pares de mães e bebês de 0 a 2 anos que apresentam indicativos de sofrimento psíquico, com vistas a evitar ou minimizar riscos ao desenvolvimento infantil), vinculado à Graduação em Psicologia da Universidade do Estado da Bahia.

Existem esses outros que lhe endereçam palavras, gestos, e que parecem sempre querer algo dele. Outros através dos quais o bebê vai intermediando sua relação entre o recém-descoberto dentro e o fora de si.

Na impossibilidade de contemplar todas as elaborações sobre o “outro” na psicanálise, a descrição acima dá-se apenas para uma tentativa de diferenciação entre “Outro” e “outro” nessa perspectiva teórica.

Voltemos, mais uma vez, ao bebê. Ele nasceu em uma família com dinâmica peculiar, que fala uma ou mais línguas, que está inserida em uma sociedade com culturas e costumes específicos, e que, por isso, oportuniza a esse bebê experiências diferenciadas, marcadas por dogmas e normas de conduta. O bebê tem acesso a um mundo de experiências, sendo que esse mundo, embora seja a realidade factual das experiências dele, é apenas um recorte do mundo.

Esses modos de apreensão e reprodução da realidade influenciam por medida seu (do bebê, que vai tornando-se sujeito em constituição) modo de ser, bem como suas interações com o(s) outro(s). O sujeito vai então constituir uma ideia de si, que perpassa obrigatoriamente o outro, pelo que de si ele identifica como correlato ou diferente do que há no outro. Entretanto, o mais significativo no modo de ser do sujeito, para além de suas identificações, parece ser o que esses outros primordiais falam a seu respeito, que lugar esse sujeito que foi bebê encontra para existir no mundo desses outros e como os desejos, sonhos e receios desses outros influenciam sua condição de ser no mundo. É o discurso do(s) outro(s) que possibilita a formação da imagem que o sujeito faz de si. Esse discurso enunciado pelo(s) outro(s), prenhe de palavras, incide sobre o sujeito de forma singular e com o peso de uma verdade.

Recordo-me de uma paciente pré-adolescente, ainda na clínica-escola na graduação, na qual a formação sintomática e o sofrimento psíquico estavam associados à discrepância entre ser a “princesinha do pai” ou a “vagabunda”. O pai sempre a tratou como a princesinha, e tinha por ela e com ela um cuidado especial, ao passo que quando alcoolizado, batia e brigava com a esposa e o outro filho. Um dia ela (a paciente) colocou-se na frente do irmão durante uma briga, para o pai não bater nele; ocorre que o pai então lhe disferiu um tapa no rosto e a chama de “vagabunda”.

Lembro-me também de um paciente muito pequenino e com peculiaridades no processo de aquisição da linguagem e interação social, que era extremamente agitado e não conseguia adaptar-se à rotina escolar. Na primeira consulta a mãe me disse: “Esse menino é agitado desde a barriga [...], quando nasceu nem no berço ficava parado, mexia as pernas e os braços sem parar.” Independente de supostas questões neurológicas ou psíquicas que

pudessem estar associadas ao quadro apresentado, o projeto psicoterápico visava, na dinâmica familiar e escolar, ofertar outras formas de ser no mundo para ele. Ele podia, sim, ser agitado, mas podia também ser agitado e feliz, agitado e amigo, agitado e esperto, agitado e às vezes chato, agitado e bonito ou agitado e feio (isso o social é que iria ofertar a ele).

A esse conjunto de formas através das quais a palavra nos constitui, seja pelo peso da cultura (que é linguagem), seja em nossas interações com os outros primordiais, Lacan chamou de “grande Outro”.¹²

Se o “grande Outro” são esses que fazem marca no processo de constituição do sujeito por intermédio da linguagem, o outro, os outros com “o” minúsculo são então o outro, os outros das relações amorosas (esse outro que não me constitui, mas diz algo a respeito do que sou), os outros de nossas interações diárias, o outro, os outros ditos humanos.

Como concluído por Alves (2012): “A constituição do sujeito e sua construção subjetiva não ocorrem sem alienação e sem assujeitamento – efeitos da identificação imaginária com o pequeno outro e da simbólica com o significante do grande Outro”.

Saindo do campo psicanalítico, Ricardo Timm de Souza, ao tratar da ética contemporânea, também vai debruçar-se sobre o construto do “outro”. Segundo o autor, “[...] ética é a construção do sentido da vida humana desde o encontro com o outro” (SOUZA, 2004, p. 56). O interessante é que ele também vai se utilizar do “Outro” com letra maiúscula, porém em sentido diferente do adotado por Lacan. No “Outro” de Souza (2004), a letra maiúscula vem para marcar o lugar da diferença do “Outro”, como se pode observar:

Começamos pela palavra “Outro”. No presente contexto, o “Outro” é por nós compreendido como aquele que chega de *fora*, fora do âmbito do meu poder intelectual, de minha inteligência que vê e avalia o mundo. O Outro rompe com a segurança de meu mundo, ele chega sempre inesperadamente, dá-se em sua presença não prevista, sem que eu possa, sem mais, anular essa *sua* presença e esse *seu* sentido. Se o pensamento funciona normalmente em termos de sínteses, ou seja, pelo processo de redução do Outro ao Mesmo através das classificações que fazemos constantemente, esta lógica é aqui rompida, porque ao pensar, o Eu que pensa, encontrou *alguém*, alguém que pode dizer “não” ao seu “sim”: alguém que se nega a algum tipo de explicação de sua existência, de sua presença, por alguma via lógica ou classificatória. No fundo, permanece este Outro *em si*, e, não obstante, está suficientemente *próximo de mim* para me obrigar a perceber sua existência como absolutamente real. (SOUZA, 2004, p. 56-57, grifo do autor).

Faz-se necessário marcar aqui um lugar da diferença quanto ao “Eu que pensa”, considerando que o discurso da psicanálise lacaniana vai contrariar o *cogito* cartesiano ao

¹² A construção das elaborações aqui postas sobre o “grande Outro” seguiu e foi baseada no trabalho de Lucas Nápoli (2014).

afirmar “penso onde não sou, logo, sou onde não penso”.¹³ Mas, o que está em discussão aqui é a existência absolutamente real desse “Outro” que está suficientemente próximo de nós. Desse “Outro” sem o qual nenhuma possibilidade de criação e manutenção de laços que possam dar sentido à existência parece possível. Desse “Outro” que pode dizer “não” ao “sim” de um “eu”.

Ocorre que não se pode determinar aquilo que o “Outro” é enquanto tal, pode-se dizer dele apenas o que dele foi possível perceber e classificar. Essa diferença não pode ser superada pela via da inteligência e do saber. Assim, esse “Outro” é concreto e não apenas uma imagem que se faz dele. Ao estar e “[...] permanecer disposto ao Outro, ou seja, ao ainda-não-conhecido”, o autor chama de encontro (SOUZA, 2004, p. 58).

Pelo exposto, parece ser preciso então ter coragem e aceitar a empreitada de olhar fixamente para o obscuro de nosso tempo marcado pela individualidade, e assim, na contramão de nossos tempos, reconhecer que necessitamos do outro, e assim encontrar novas formas de fazer laço, assumindo uma posição de disposição para o encontro com o ainda-não-conhecido.

Isto significa, por sua vez, não apenas uma radical insegurança de minha parte, mas também – e primordialmente – a possibilidade, ou, ainda, a necessidade positiva de um novo começo. Pois eu preciso reiniciar o processo de compreensão do mundo no qual o encontro se deu, já que minhas representações e cosmovisões, para o conforto que era minha anterior posição lógica, são incapazes de tratar o acontecimento que o surgimento do outro em meu mundo significa. A ética exige, por assim dizer, *uma outra lógica que a lógica da inteligência*, e com isso se quer indicar que o ético – expresso no encontro real – exige uma outra racionalidade, diferente daquela que eu uso normalmente com as coisas e os conceitos – a saber, uma *racionalidade ética*, ou em termos mais simples, uma racionalidade do encontro com o outro. (SOUZA, 2004, p. 58, grifo do autor).

A radical insegurança da qual o autor fala me parece descrever o estado enfrentado quando do consentimento da falta, que leva à necessidade de encarar com dignidade a insatisfação.

2.3 SER DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

No contraponto da ideia de indivíduo,¹⁴ a psicanálise lacaniana fala de um sujeito no qual há sempre falta, um conceito retomado por Bruder e Brauer (2007, p. 515):

¹³ Ideia trabalhada no texto “A ciência e a verdade”, presente nos Escritos.

¹⁴ Se pensarmos no “in” como prefixo de negação, indivíduo pode ser a negação da divisão, como se ser indivíduo fosse não ser dividido. Etimologicamente vem do latim *dividuus* – in + *dividuus* – como indivisível,

Segundo a formulação de Lacan (1960/1998), a alienação é própria do sujeito; ele nasce por ação da linguagem. O lugar de Outro, que a mãe ocupa neste momento, oferece significantes, através da fala; o sujeito se submete a um dentre os vários significantes que lhe são oferecidos pela mãe. O seu ser não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro: há sempre uma perda. Joga-se aí uma espécie de luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a afânise, o desaparecimento do sujeito. Segundo Lacan (1973/1988), essa é uma escolha forçada, que tem a reunião como operação lógica subjacente; há nela um elemento que comporta que, seja qual for a escolha operada, tenha-se por consequência um nem um, nem outro.

Lacan denuncia então a impossibilidade de se pensar em indivíduo. O ser e o sentido são ofertados pelo Outro, o Outro enquanto um outro significante.

Ocorre que a contemporaneidade é marcada pelo individualismo e pela virtualidade das relações.

Como peças desse jogo individualizante, penso, então, que sofreremos de algo que poderia ser chamado de uma espécie de cegueira perceptiva. Os estudos neuropsicológicos hoje explicam fenômenos diversos. Sabemos, por exemplo, que uma região determinada do cérebro é responsável pela função perceptiva da visão. Embora o aparelho sensitivo da visão (os olhos) esteja em perfeito estado funcional e possa sentir os estímulos luminosos externos, uma lesão numa região cerebral específica pode fazer com que o sujeito olhe para uma mesa, por exemplo, e, em tese, veja a mesa, mas seja incapaz de identificar, perceber aquele objeto e nomeá-lo.¹⁵

Penso então que, das características “individualizantes” da contemporaneidade tem emergido um movimento no qual estamos nos tornando cegos perceptuais. Somos capazes de ver (sentir) os sujeitos ao nosso redor, mas estamos perdendo a capacidade de percebê-los, em que pese vivermos na sociedade da imagem.

Não perceber o outro pode ser uma forma de não querer saber que esse outro pode simplesmente não querer saber. Retomando Souza (2004), trabalhado no tempo anterior, esse outro pode dizer “não” ao meu “sim”, situação perante a qual ou anulo o outro ou assumo o risco e a insegurança de permanecer disposto a um possível encontro.

Trazendo a discussão para o âmbito da psicanálise e educação, essa cegueira pode ser pensada pelo viés da “paixão da ignorância”. Primeiro é preciso registrar que “[...] tanto a psicanálise quanto a educação são artes ou profissões essencialmente relacionais, marcadas pela lógica do não-todo ou, dito de outro modo [...] as relações nunca se explicam ou se dão

o que se contrapõe à ideia de sujeito da psicanálise, que não considera o sujeito como inteiro, e sim como um ser sempre a advir.

¹⁵ Sobre os aspectos neurológicos da percepção dos estímulos visuais, sugiro ler Ratey (2002, p. 114-125).

plenamente” (PEREIRA, 2016, p. 207). A educação é uma prática de contradições difíceis de ultrapassar:

[...] privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores individuais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua maestria ou expor sua vontade de domínio? (PEREIRA, 2016, p. 208).

O autor sugere que a educação pare de insistir em ignorar a vontade de ignorância, a vontade de não querer interrogar-se sobre um saber que, por vício de repetição, sempre se apresenta pronto, sem espaço para surpresas e arestas. Assim como considera “míopes” alguns ideais educativos que acreditam sermos aptos para o saber, já que, ao contrário, abdicar da paixão da ignorância requer confrontos e lutas inglórias.

Pereira (2016, p. 208) defende que essa nossa “paixão pela ignorância” não necessita ser tomada como impotência, e identifica como comum que professores se assombrem ou paralisem diante da vontade de ignorância do outro (aluno). Os professores, incapazes de lidar com o não querer saber do aluno, costumam deixá-lo de lado, entregá-lo aos especialistas ou mesmo abandoná-lo à própria sorte, valendo-se de uma máxima: “Se você não quer aprender, não importa, eu também não vou ensinar.”

A arte de ensinar parece ter sido substituída por um ensino técnico-competente, e nessa lógica peculiar:

Não resta dúvida que tudo isso pode produzir impotência, pois quanto mais os professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com sua própria atuação diária – e por vezes precária –, menos eles se acham com potestade suficiente para exercer a sua arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apta o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz cotidianamente. (PEREIRA, 2016, p. 209).

Foi proposta desta pesquisa-intervenção, a partir da escuta dos professores, fazê-los escutar a si próprios, oportunizando-lhes reconhecer quão hábil podiam ser suas práticas.

Guimarães (1999) discute em sua tese de doutorado, defendida na Universidade Estadual de Campinas, a relação amor/ódio na vida do professor do passado e do presente, e sua relevância na constituição do profissional que, em seu fazer, estabelece vínculo com o aluno, com o conhecimento, com a instituição e com o processo de ensinar e aprender. A autora faz menção crítica àquelas que ela chama de palavras de ordem quando se fala em qualidade de ensino no momento de sua escrita, tais como: competência, autonomia e

compromisso. Ainda sugere que pensemos se a aparente e recente preocupação no país com a educação seria motivada por um ideal humanista ou uma demanda da máquina capitalista em prol de mão de obra qualificada. Faz-nos avaliar um quadro no qual o professor tem sido destituído de sua força e obrigado a reproduzir discursos ideologicamente constituídos.

Guimarães (1999), revivendo seus contatos com professores, alerta para a pergunta constante: Como? Como? Como? Como fazer? Por onde começar? Como, se só existissem duas possibilidades: abandonar o que se sabe ou que se julga verdadeiro, ou apegar-se a um passado que não existe mais, em que permanecem as queixas de que os alunos não são mais os mesmos e que as famílias não dão mais o suporte necessário. São professores que sempre perguntam como fazer, mas que relutam em acreditar que exista algo a ser feito por eles. A autora sugere que as perguntas surgem como forma dos professores tentarem dar conta de uma falta, dar conta da angústia de não saber formular questões sobre o que se passa com eles na escola. A pesquisadora considera inócua qualquer tentativa de pensar o processo de ensinar e aprender que não considere o tradicional como intrinsecamente constitutivo dos construtos hoje em processo de ressignificação.

Frente à ameaça de aniquilamento de sua ideia de “eu”, o professor se relaciona com as mudanças como algo externo a ele. Nessa exterioridade, cada um de nós se vê desprovido de memória, daquilo que nos constitui, que nos dá movimento e possibilidade de transformação. Cada um de nós fica fadado a uma busca inócua, porque pretensamente sem história. (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

Processo esse que Guimarães (1999) identifica como desqualificação mútua, no qual o professor dito renovado desqualifica o ensino tradicional, e o professor assumidamente tradicional faz o mesmo com o primeiro. A autora sugere pensar sobre os impactos da perda da posição de lei – “o todo poderoso” – e embora reconheça o movimento histórico de desqualificação e desvalorização do professor, afirma que em nada esse perdeu sua importância afetiva perante o aluno. Embora não me agrade certas interpretações muito deterministas, a pesquisadora até cita outros psicanalistas para falar de situações nas quais pode haver relação entre o aluno excluído do passado e o hoje professor não partícipe do processo escolar. A autora tem o cuidado de reconhecer essa possibilidade, mas registra que o mecanismo psíquico da reparação pode dar-nos outras vias de acesso e vazão de nossas fantasias destruidoras.

Do que tenho observado nos trabalhos com professores, as duas hipóteses são possíveis e, além disso, passíveis de convivência em um único sujeito. O professor que interpreta as inquietações dos alunos como algo inadmissível, como agressivas, como uma provocação à sua autoridade e à sua pessoa é o mesmo que não se vê como alguém que interage com este sujeito inquieto, mas como quem deveria ser

poupado (nas palavras dos professores, “respeitado”) simplesmente pelo papel que ocupa. Não vê sua ação como elemento fundamental na construção deste lugar de professor. Sua postura diante do aluno parece ser equivalente a de um irmão caçula, que em muitos momentos precisa recorrer aos pais para deter aquele que tanto o ameaça. Quem acompanha o trabalho desenvolvido nas escolas públicas, hoje, sabe que os professores não têm conseguido desencadear soluções – ou encaminhamentos destas – para os problemas de sala de aula sem a intervenção de coordenadores, diretores, Conselhos de Escola, Conselhos Tutelares e Delegacias de Polícia. A sala de aula deixou de ser o espaço privilegiado para o acontecimento pedagógico em seu sentido amplo de formação intelectual e de valores, através dos vínculos afetivos. Parece ter abandonado a generosidade que permite o compartilhamento do acervo cultural com as novas gerações, que permite a busca criativa de alternativas metodológicas. Debates e confrontos não podem acontecer sem que sejam vistos com grande apelo destrutivo e ameaçador. (GUIMARÃES, 1999, p. 13).

A autora registra que a violência na escola não é algo restrito a locais, bairros, cidades, estados ou regiões, está presente desde municípios muito pequenos, nos quais todos se conhecem e a violência urbana é praticamente inexistente. Guimarães (1999) marca que não se pode discutir a temática da violência apenas à luz das teorias que se debruçam sobre a relação professor-aluno, sendo necessário incluir as dimensões do afeto como fundamentais no bojo de tais discussões.

Guimarães (1999) critica nossa cultura do esquecimento e baseia seu estudo nos acordos psicológicos criados nas relações de poder que têm a história de cada um como pano de fundo das discussões, lembrando que a história é uma versão, uma forma de ver, perceber, conceber e narrar. Se, no campo da singularidade, o fato de esquecer, psicanaliticamente pensando (não lembrar, recalcar), é estrutural para o sujeito neurótico, no campo social, quando se hipervaloriza o novo e desvaloriza o passado, gera-se uma população incapaz de contraposição, por ser incapaz de pensar. A autora nos diz que: “[...] na oposição velho/novo, a escola parece estar perdendo o professor” (GUIMARÃES, 1999, p. 21).

Guimarães trazia essas considerações em 1999. Observamos que, doze anos depois, Pereira, Paulino e Franco, em 2011, publicam *Acabou a autoridade? – professor, subjetividade e sintoma*, obra que lança alguma luz sobre a nuvem que envolve a subjetividade docente, como bem disse André Favacho, que assina o prefácio. Os autores retomam a expressão “crise política de autoridade”, de Arendt, para iniciar suas discussões:

Hoje em dia há uma clara tendência de fazer com que cada professor seja nivelado à mesma condição de seus alunos, a ser tão-somente um mediador, um tutor ou um facilitador, quase mais um entre eles. Seja deixado à sua própria sorte, ou produzindo estratégias para lidar com confrontos e apatias, ou, ainda, desviando de um cinismo social, próprio desses tempos tidos como desiludidos, não podemos deixar de reconhecer como tem sido cada vez mais difícil exercer o ofício de mestre, escapar do cinismo lançado contra si e igualmente driblar a atual “crise política de autoridade”. (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 27).

Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 27), numa tentativa de buscar saber o que é realmente autoridade, constatam que ela foi deslocada no mundo moderno e que “[...] nem mesmo o desamparo da criança, que precisa ser criada e educada, como também a necessidade política de continuidade da civilização, que exige a presença de mestres, foram imperativos suficientes para conservar a autoridade em si”. Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 28) apontam que “[...] o mundo republicano – o mundo dos supostamente iguais e livres – nivela mestres e não mestres”, fato colocado pelos autores como causa fundamental da crise educacional de nossos tempos.

Esses autores recorrem a Nietzsche e Freud para dar corpo a suas colocações:

Na mística modernizadora, marcada pelos ideais iluministas e revoltas republicanas, tanto Deus, como concebido pelos tempos medievais, quanto o Pai, seu maior representante e legislador, já não são reconhecidos como tais. Nietzsche, por exemplo, é quem de modo genial e sintético nos anuncia isso através de seu *Assim falou Zaratustra* (1883-84): “Deus morreu”. Não há modo mais axiomático de condensar os passos do homem moderno. Desse mesmo modo, com base numa mitologia científica forjada por si próprio, Freud, em *Totem e tabu* (1913), cria uma complexa metáfora para dizer que, numa cultura humana, uma cultura de irmãos, o Pai como tal só o é morto; ou seja, a fraternidade, um dos emblemas da modernidade, só pode ser conquistada e levada a cabo numa sociedade de iguais ou numa sociedade em que o Pai deve ser tão somente uma exceção, um lugar vazio e reverenciado por todos. (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 27).

É nesse momento que Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 29) anunciam a máxima na qual se inscreve a presente pesquisa: “Logo, para nossa visada, se as ‘mortes’ de Pai e de Deus forem uma máxima de nossos tempos, será necessário estabelecermos novas formas de vínculo social para que algo da autoridade política do professor seja restituída ou que, uma vez deslocada, seja reconsiderada na experiência”. Os autores avançam e observam que:

Hoje, alguns “pais sociais” até podem se fazer tirânicos e centralizadores, mas a queda não lhes tarda. Professores, por exemplo, como todos aqueles que exercem a função de autoridade, ou seja, que exercem o governo do corpo do outro, só o fazem às expensas do risco da impostura (PEREIRA, 2008). Sem eufemismo, autoridade e desmentido parecem estar intimamente ligados ao longo da história humana, e não apenas em nossos tempos. Desde que o homem se fez como tal, a autoridade de um sobre todos é posta em xeque: quantas cabeças de reis foram cortadas? Quantos pais foram depositos? Quantos deuses foram maculados? Quantos religiosos, dessacralizados? Quantos déspotas enfim foram derrotados ou esquecidos? Talvez não tenha sido o pai que desapareceu em nossos tempos contemporâneos, tampouco a autoridade que imaginamos que ele possuía, mas tão somente uma forma tradicional de ser pai, seu espectro, sua imagem. Essa imagem de pai é que começa a perder sua consistência social cuja univocidade da figuração entre ideia e imago vem cedendo lugar ao estilhaçamento simbólico. Nem o amálgama religioso de ostentação da função bíblica do pai garante mais ao professor e a outros pais sociais a representação inequívoca da imagem dos céus. Isso não é pouca coisa. É justificável que tenhamos tantos cientistas sociais, filósofos e historiadores se debruçando sobre a causa. Não é sem razão que, na efervescência artística e intelectual de Viena na segunda metade do século XIX, em pleno momento no qual se interrogavam as tradições, Freud vai somar-se às pesquisas desses cientistas para

anunciar uma outra coisa: a sociedade não se tornou ‘sem pai’, ela nunca o teve senão sob a forma de uma nostalgia, qual seja, *a nostalgia da vontade do pai*. (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 32, grifo do autor).

Esta pesquisa aposta na integração da ambivalência afetiva como laço estruturante como forma outra de vínculo social, e assim, na contramão do movimento contemporâneo, visa ao reconhecimento do outro como peça do amor, e para tal retomaremos o amor e o ódio presentes na contemporaneidade, em especial no que se refere ao ato docente.

Marques (2000) aponta como saída para a crise instalada na educação a troca de posicionamentos mentalistas-individualistas por posicionamentos que contemplem as intersubjetividades e a linguagem, e propõe:

Reconstruir a educação para que responda aos desafios dos tempos no umbral de um novo milênio não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos; uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como de que nenhuma é dona original de seu próprio sentido. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados reconstruindo-os, o que não significa ignorar o que na cultura e na subjetividade de cada homem continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas e dimensões que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais. (MARQUES, 2000, p. 114).

Ressignifico possíveis tentativas de releitura e reconstrução da educação desde o ingresso no mestrado na Universidade do Estado da Bahia. São linhas de pesquisa com objetos diversos, profissionais das mais distintas áreas do saber, sujeitos com as mais particulares histórias de vida, edifícios teóricos e perspectivas metodológicas que visam ao reconhecimento da alteridade e que parecem introduzir algo sempre novo. Observa-se, no entanto, ainda pequeno intercâmbio entre as linhas de pesquisa. As disciplinas que são obrigatórias para todas as linhas, nas quais o corpo discente se mistura, são especialmente atrativas.

2.3.1 Parece que o sujeito busca culpados

Ao contrário do mercado, a educação só deve ter ganhadores! (FREITAS, 2015).

Intriga-me pensar na mudança histórica quanto à produção do conhecimento escolar. Por muitos anos, a psicologia lutou para que o aluno não fosse condenado à condição de aluno problema, responsável pela sua inibição no ato de aprender. Não produzir, não se comportar

ou não se adequar a um modelo esperado fazia dele o diferente, potencializando rótulos, além de fabricar profecias autorrealizadoras,¹⁶ desastrosas à sua constituição.

É possível que crianças tidas como compromissadas e com rendimento escolar satisfatório ou acima da média não sofressem das mais diversas psiconeuroses e/ou se esforçassem para agir como tal a fim de obter um olhar, ou não sofrer as retaliações de uma educação coercitiva.

Tem sido realizado um movimento para escutar esse aluno em suas particularidades e potencialidades, principalmente para demonstrar a importância da relação transferencial professor X aluno. No entanto, algo estranho ocorre em meio a tantas problemáticas que acontecem na educação contemporânea. Os possíveis motivos para a inibição escolar, na maioria dos casos, parecem residir fora dos muros da escola, ou estar ligados a questões estruturais quanto ao que se entende por educação/escolarização. Nesse tempo, socialmente, tudo isso se torna transparente aos olhos do Estado, e é o professor que parece ocupar o lugar de responsável pela inibição escolar do aluno. Falamos, então, do professor problema?

São inúmeros os relatos de colegas que são obrigados a participar de capacitações não contextualizadas cultural e economicamente para as escolas onde exercem a docência. Iniciativas públicas vinculam premiações e revisões salariais com base em formações questionáveis.

Sobre esse delicado momento da educação no Brasil, José Antônio Saja,¹⁷ em fala proferida no Seminário de Verão,¹⁸ no dia 07/01/2016, diz que “[...] somos uma escola do século XIX, com professores do século XX, e com alunos do século XXI”.

Em meio a todas as adversidades da atuação na contemporaneidade, uma, em especial, chama atenção: a inversão de valores, pelo fato de parecer ser agora a escola a responsável pela educação das crianças, enquanto sua função é a escolarização e auxílio para as famílias na educação de seus filhos.¹⁹ Em muitos casos, o professor pode vir a ser a primeira figura de autoridade, de imposição de lei e limites com a qual as crianças se deparam, o que reforça a perspectiva do declínio da função paterna na sociedade contemporânea, como conclui Goulart (2005, p. 116) ao afirmar que:

¹⁶ Sobre profecias autorrealizadoras, ver Gobett (2008).

¹⁷ Filósofo, Mestre em Artes e Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia.

¹⁸ Evento anual, que ocorre sempre na primeira quinzena de janeiro, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Lpq2 – Linha de Pesquisa em Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

¹⁹ Posicionamento defendido pelo filósofo e educador Mário Sérgio Cortella em entrevista sobre Educação X Escolarização, disponível na internet.

Os elementos psicológicos que representam a Lei estão multifacetados, reduzidos em sua importância: não há ideias nem filosofia que seja capaz de convocar e justificar a renúncia na busca do gozo máximo. Nada parece ser capaz de deter o consumo de produtos, drogas e comidas, por exemplo. Nem a família. Os pais querem ser amigos dos filhos, abstendo-se de ocupar o lugar daquele que frustra, que restringe e limita, enfim, daquele que cuida.

São diversas as pesquisas sobre os currículos hoje previstos nas formações e aqueles que são realizados. Fica evidente a falta de continuidade dos programas de formação, assim como a falta de estudos avaliativos dos programas aplicados. Alguns pesquisadores vivem a utopia do “se”: “se o Estado”, “se a família”, “se o professor”, “se a escola”. Todavia, as características de nossos tempos nos fazem primeiramente questionar e reconstruir todos esses conceitos. O que é Estado? O que é família? O que é ser professor? O que é escola?

Educação é um tema nebuloso no Brasil. Em uma avaliação do texto “Pátria Educadora”, Freitas (2015) observa que, naquele momento, o então Ministro da Educação era o filósofo e professor Renato Janine Ribeiro. Contudo, o texto “Pátria Educadora”²⁰ foi solicitado pela então Presidente a Mangabeira Unger (Ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos), que é filósofo e jurista, e que, por sua vez, não é o responsável pela Educação. Entre os dois ainda aparecia o engenheiro e economista Joaquim Levy (então Ministro da Fazenda), que era quem decidia o orçamento da Educação no país, embora não se envolva com as políticas educacionais, ou seja, não defina como será aplicada a verba.

Nesse tocante, Luiz Carlos de Freitas,²¹ ao avaliar o texto *Pátria Educadora* – que visa a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional –, aponta para orientações divergentes com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), além de apresentar visão empresarial da educação que “desmoraliza os professores e aumenta a segregação escolar” (FREITAS, 2015, p. 14).

Causa perplexidade observar os pontos trazidos por Freitas (2015), de que o documento supracitado ignora o debate da Conferência Nacional de Educação (Conae) ao apresentar a lógica empresarial, ao supor que, inserindo a escola pública no mercado, a concorrência se instale e, assim, o “produto” melhore. Freitas (2015) denuncia que, no documento, a “boa” educação continua balizada por uma nota, embora nada no campo das ciências da Educação ampare tal crença, e que o modelo sugerido acaba por criar ganhadores e perdedores. Freitas (2015, p. 15) alerta: “Ao contrário do mercado, a educação só deve ter ganhadores”.

²⁰ Documento que tratava das diretrizes para qualificação do ensino básico no Brasil e que ficou disponível para consulta pública.

²¹ Pós-doutor em Educação (USP), professor da Faculdade de Educação (Unicamp), especialista nas áreas de avaliação de aprendizagem e sistemas.

Ainda segundo a matéria da Nova Escola, um dos pontos propostos pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) é “[...] mudar a maneira de ensinar e aprender” (FREITAS, 2015, p. 15), separando alunos com mais ou menos dificuldade. Estranha a proposta de separar os alunos em “abaixo, no centro ou acima do padrão”, algo que sabiamente Freitas (2015) criticou ao chamar de tentativa de “organizar a diversidade”, e que, a meu ver, é outra forma de hierarquizar a diferença e produzir desigualdade.

Ainda segundo o pesquisador, nos termos postos, a escola será obrigada a lidar com os alunos dessa forma, tendo seu bônus atrelado ao seu desempenho. Aí está o ponto: a superposição da meritocracia à organização de trilhas diferenciadas. Pensar atividades diferentes para os alunos deve ser parte do trabalho do docente, que precisa receber apoio e buscar formas de lidar com as dificuldades da turma e superá-las. Contudo, em um ambiente de competição, oficializa-se a segregação. Em geral, o cuidado com quem está acima ou dentro da trilha-padrão aumenta como forma de compensar, na análise do desempenho da escola, o impacto de quem está abaixo do padrão. Com isso, possivelmente gera-se efeito contrário ao desejado. Freitas (2015) alerta que é preciso ter claro que a diversificação de desempenho é um fenômeno multideterminado, motivo pelo qual não há uma receita única de como agir frente a cada caso.

O texto sugere também que se priorizem esforços em determinadas disciplinas, em detrimento de outras. Freitas (2015) chama isso de “sonegação de formação”, e teme um desequilíbrio curricular que comprometa a capacidade de criatividade dos sujeitos, e, por consequência, a capacidade de criação e inovação.

Por falar em inovação e criação, nesse intento, José Antônio Saja²² nos oferta suas palavras ao lembrar que o estranhamento humano é em suma a nossa função, e chega a chamar de “pecado” quando perdemos essa capacidade de estranhar o mundo ao nosso redor, e de assim utilizar nosso potencial de ir além na busca por sentidos. Saja se refere a Arendt, e utiliza o conceito de “ação em concerto”.

Referente ao conceito usado por Saja, Perissinotto (2004, p. 118, grifo do autor) traz:

Para Arendt, “o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se

²² Fala proferida no Seminário de Verão 2016, evento anual que ocorre sempre na primeira quinzena de janeiro, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Lpq2 – Linha de Pesquisa em Educação Práxis Pedagógica e Formação do Educador, no qual são discutidas e deliberadas as atividades do grupo para o ano.

unido. Quando dizemos que alguém está *no poder*, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome” (p. 36). A definição acima enfatiza quatro aspectos: primeiro, o poder é um fenômeno do campo da ação humana; não é, portanto, uma “estrutura”, nem se iguala à posse de determinados recursos; segundo, o poder é um fenômeno do campo da “ação coletiva”; terceiro, o poder surge na medida em que um grupo se forma e desaparece quando ele se desintegra, o que reforça a tese de que o poder está ligado a um momento de fundação; por fim, “estar no poder” significa “estar autorizado” pelo grupo a falar em seu nome.

Fico com o parecer de Freitas (2015, p. 15): “O documento da SAE [...] não é um texto para ‘ser otimizado’, mas rejeitado. Ele não está baseado em pesquisa consistente e sequer traz uma bibliografia”.

Indago qual a validade dos programas de pós-graduação, dos conceitos da Capes, e a relevância social da minha pesquisa frente a esse quadro. Esta pesquisa, por exemplo, está vinculada a um programa de pós-graduação estadual, a um grupo de pesquisa devidamente credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi submetida a árduo processo de seleção, passou por banca de qualificação, submissão ao conselho de ética, e para defesa precisa atender às determinações nacionais de normas técnicas etc. Já o documento “Pátria Educadora” não parece dialogar com nada do que tem sido produzido em conhecimento na área de educação no Brasil.

Kupfer (2007, p. 136) lembra que “os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmices, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência”. E continua:

O que poderá acontecer quando uma instituição estiver toda voltada para a repetição, para o igual? Pois bem, quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se, não falarão, não poderão “oxigenar-se”, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço para emergências e falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores das mudanças. O passo seguinte é a fixação de crianças em estereotípias, em modelos que lhes são pré-fixados, vem a inibição intelectual, o fracasso escolar. Para os demais grupos da instituição escolar onde não houver circulação discursiva, o resultado será a falta de oxigenação e a conseqüente necrose do tecido social. A falta de circulação discursiva é o início do fim de uma instituição, já que, não podendo jamais ficar parada, não lhe sobrá outra alternativa a não ser recuar e iniciar a sua atrofia. Independentemente dos alvos a que se propõe essa instituição, eles não serão atingidos. (KUPFER, 2007, p. 136).

Essa é a aposta da presente pesquisa quando oferta escuta aos docentes: oxigenar a educação.

2.3.2 Por uma educação que consinta a falta

O presente tempo desta dissertação versa sobre temática que surge na obra freudiana (1856-1939), quando Freud afirma ser a educação uma profissão impossível. É na tentativa de compreender esse impasse, possibilidade/impossibilidade da educação, que Lima (2007) dedica-se, em estudo eminentemente bibliográfico, à composição de sua dissertação no Mestrado em Educação, defendido na Universidade Federal de Goiás. A autora faz estudo minucioso da obra freudiana quanto ao tema, recorre à formação dos quatro discursos em Lacan, marca o destaque devido também a pesquisadores contemporâneos, inclui os nacionais cujos objetos emergem do encontro entre a Psicanálise e a Educação, permitindo assim as devidas contextualizações quanto à nossa, digo brasileira, experiência no campo da Educação.

Sabemos que uma educação acontece e, sendo assim, ela é possível. Entretanto, muitas vezes essa educação acontece ao revés do que foi previsto e esperado pelos pais e educadores, é nesse sentido que Freud a entende impossível. A impossibilidade da educação cunhada por Freud não tem, em absoluto, nada a ver com as dificuldades do ato educativo com que lidamos cotidianamente. Trata-se de uma impossibilidade fatural, de poder assegurar que os desejos das crianças estejam sob o controle dos pais ou educadores; aponta para o paradoxo existente nestas três profissões: governar, analisar e educar, isto é, a existência de um poder que é exercido por alguns sobre os outros e o fato desse poder ser puro vazio, pura nulidade, a menos que esse outro faça por si próprio o trabalho essencial – executar, analisar e aprender. (LIMA, 2007, p. 11).

A impossibilidade de deter poder ou controle sobre o desejo do outro, aqui, no caso do aluno, talvez seja causa de uma das mais recorrentes queixas dos professores: “Eles não querem nada!” Essa é uma das grandes revoluções ocasionadas pela teoria psicanalítica na educação, ao ofertar conceitos como inconsciente e desejo, e ao apontar para as incongruências e descontinuidades do ato educativo. Escutar o funcionamento de alguns mecanismos psíquicos, dar-se conta de que o desejo só se instala na falta, e como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam-se transferencialmente, tem sido terreno fértil no campo de pesquisa psicanálise-educação.

Lima (2007) intitula sua dissertação *As Vicissitudes de uma Educação Psicanaliticamente Orientada*. Ainda neste tempo, farei algumas considerações quanto à escolha desse caminho por Lima: “uma educação psicanaliticamente orientada”, e minha escolha ao nomear o presente tempo: “por uma educação que consinta a falta”.

Durante a caminhada do mestrado, fui questionado quanto à escolha pelo “consentir a falta”, já que, em um primeiro olhar, quando o professor se queixa da violência, do salário, dos alunos, da família, das políticas, da escola e demais, ele estaria atestando os buracos da

Educação, e assim consentido a falta. A questão que me foi levantada alertava que, aparentemente, o problema não está em o professor consentir a falta, mas sim nele perceber que goza desse lugar, que, entre o desejo e a realidade, o professor sintomatiza em um movimento de “ceder do desejo”, no qual há um gozo presente no “ganho proveniente da doença”.

Ocorre que ratifico a escolha em “por uma educação que consinta a falta”, por entender que consentir é diferente de reconhecer. Parece-me que o professor reconhece, sim, os buracos na Educação, mas consentir esses buracos é não considerá-los como obstáculos ao ato docente e, assim, promover um novo encontro a cada falta. É permitir, tolerar e admitir a falta e então lidar com o desejo proveniente dela por outra via de gozo que não o sintoma, mas no encontro com o outro.

O caminho “por uma educação psicanaliticamente orientada” começa a ser vislumbrado já com Anna Freud (1895-1982), em seu livro *Psicanálise para Pedagogos*. Outros Psicanalistas internacionais dedicaram-se ao tema, como a francesa Maud Mannoni (1923-1998), em seu livro *Educação Impossível*, e o argentino Leandro de Lajonquière, que tem entre suas obras alguns clássicos no terreno da Psicanálise e Educação, como: *Infância e Ilusão (psico) pedagógica*, *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender* e *Figuras do Infantil*. Lajonquière, a quem tive o prazer de conhecer, fez estágio clínico na Ecole Experimental de Bonneuil (França) sob direção de Mannoni, em 1995, doutorado na Universidade Estadual de Campinas e é professor titular na Universidade de São Paulo e também em Paris.

Entre autores e pesquisadores nacionais, temos: Maria Cristina Kupfer, que desenvolve pesquisa na Universidade de São Paulo (USP) e na Associação Lugar de Vida (com foco na educação de crianças autistas e psicóticas). Entre suas obras, cito *Educação para o futuro: psicanálise e educação*; Marcelo Ricardo Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, dentre suas obras cito *O avesso do Modelo e Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*; Rinaldo Voltolini, da USP, com *Educação e Psicanálise*; e, em nível regional, temos minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Soares Ornellas, professora plena do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), programa ao qual esta pesquisa está vinculada, com *Imagem do outro ou imagem de si*, de 2001, *Afetos manifestos na sala de aula*, de 2005, *[Entre]vista: a escuta revela*, de 2011, *No balanço das redes sociais – Psicanálise e Educação*, de 2014, e *Afetos: que queres de mim?*, de 2017.

Segundo “Cartografia de Pesquisadores Universitários de Psicanálise e Educação no Brasil 2015” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2016), documento tornado público em 11 de junho de 2016, e que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), em 2015, tínhamos 157 profissionais trabalhando essa abordagem.

Esta pesquisa aproxima-se do eixo abaixo indicado de “Docência e mal-estar na educação”, com cerca de 40 profissionais no Brasil.

O trabalho demonstra uma razoável diversidade de temas e de pesquisadores em todas as regiões geográficas do país. Identificamos 157 profissionais que trabalham diretamente com Psicanálise e Educação ou têm este campo entre as abordagens que desenvolvem. Desse modo, dividimos o campo em 6 temas que foram assim agrupados: (1) Adolescência, violência e socioeducação, com 21 profissionais; (2) Infância, impasses com o saber, sofrimento e inclusão, com 58 profissionais; (3) Docência e mal-estar na educação, com 40 profissionais; (4) Linguagem, literatura e psicanálise, com 10 profissionais; (5) Psicanálise, educação e conexões, com 20 profissionais; e (6) Transmissão, ensino e aprendizagem, com 8 profissionais. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2016, p. 4).

Parto do pressuposto de que meus antecessores já marcaram as possíveis contribuições da Psicanálise para a Educação, onde pese e fique claro que “[...] a psicanálise pode transmitir ao educador, e não à pedagogia como campo instituído – uma ética, um modo de ver e entender a prática educativa” (LIMA, 2007, p. 8). Ou seja, não discutimos modelos. Lima (2007, p. 27) continua:

O cientificismo – e não a ciência – autoriza o ato educativo; o aluno é seu objeto de estudo, porém os professores jamais vão encontrar em suas classes essas crianças idealizadas por ela. O mal-estar do professor consiste hoje em estar demasiado preparado, esperando uma situação que nunca vem; o que vem é sempre o inesperado e com este não sabemos lidar, pois não há resposta a ser dada à educação pela psicanálise, o que há é uma brecha analítica para pensar uma possibilidade de agenciamento de algo que falha.

Quanto ao aluno ideal, uma pesquisa²³ realizada na França com estudantes universitários aponta que apenas 19% dos estudantes buscam a compreensão do sentido do saber. Os resultados da referida pesquisa provavelmente não correspondem ao cenário

²³ Paivandi (2012, p. 40) apresenta um quadro e resultados de uma pesquisa em que as entrevistas conduzem à identificação de quatro perspectivas dos alunos quanto à aprendizagem nas universidades: Compreensiva (19%), Performance (36%), Minimalista (34%), e Desimplicação (11%). Entre outras características de cada perspectiva, basta aqui citar que, na Compreensiva, o aluno busca “compreender o sentido do saber”; na Performance, o aluno busca “finalizar as matérias e obter boas notas”; na Minimalista, o aluno busca “fazer de tudo para passar”; e, na Desimplicação, o aluno apresenta “incompreensão do sentido do saber”.

brasileiro, cujo percentual pode ser ainda menor. No entanto, na contramão da realidade, parece que somos preparados e preparamos nossas aulas apenas para esse pequeno percentual de alunos “ideais”.

Falamos da docência na contemporaneidade. Voltemos ao que Freud nos traz referente ao trabalho:

Não havendo uma disposição especial que prescreva imperiosamente a direção dos interesses vitais de alguém, o trabalho acessível a todos pode ocupar o lugar que lhe é proposto pelo sábio conselho de Voltaire. Não é possível, nos limites de um panorama sucinto, examinar satisfatoriamente a importância do trabalho para a economia libidinal. Nenhuma outra técnica para a condução da vida prende a pessoa tão firmemente à realidade como a ênfase no trabalho, que no mínimo a insere de modo seguro numa porção da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que oferece de deslocar para o trabalho e os relacionamentos humanos a ele ligados uma forte medida de componentes libidinais – narcísicos, agressivos e mesmo eróticos – empresta-lhe um valor que não fica atrás de seu caráter imprescindível para a afirmação e justificação da existência na sociedade. A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis através da sublimação, pendores existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados. E, no entanto, o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalha apenas forçada pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa natural aversão humana ao trabalho. (FREUD, 2011, p. 24).²⁴

Considerando o posicionamento freudiano acima, cabe pensar: onde tem falhado o processo de sublimação do professor na contemporaneidade, tendo em vista que o trabalho possivelmente seria a mais segura forma de condução da vida do sujeito pela via do deslocamento dos componentes libidinais? Recai-mos nas discussões do tempo anterior, quanto às peculiaridades da contemporaneidade e suas influências sobre os sujeitos e suas relações. Em muitos casos, o professor dificilmente consegue entrar em sala de aula disposto a novos encontros e aberto ao inusitado, possibilitando que esse ato possa proporcionar prazer.

No meu processo de construção de conhecimento, desde o ingresso no mestrado e no grupo de pesquisa liderado por minha orientadora, foram diversos os encontros, eventos e escutas que me proporcionaram pensar sobre o par psicanálise e educação. As falas de dois psicanalistas convidados foram de suma importância.

Um deles, o psicanalista Cláudio Carvalho,²⁵ na qualidade de palestrante convidado em reunião ordinária do Geppe-rs,²⁶ em 22 de setembro de 2015, quando questionado sobre o

²⁴ Citação da nota de rodapé da obra indicada.

²⁵ Psicanalista, analista membro e vice-presidente da Associação de Psicanálise da Bahia (APBa) e colunista do jornal A Tarde.

que a Psicanálise teria a oferecer nesse encontro Psicanálise-Educação, diz: “Num mundo como o nosso onde o bom é o igual, creio que uma das principais contribuições que a psicanálise pode ofertar para a educação é a defesa de que o diferente não é ruim”.

Já o psicanalista e psiquiatra Mário Nascimento, na qualidade de palestrante convidado em reunião ordinária do Geppe-rs, em 17 de novembro de 2015, quando questionado sobre o que a Psicanálise teria a oferecer nesse encontro Psicanálise-Educação, lembra que a finalidade última de uma análise é a identificação da “diferença pura”, quando o sujeito, dando-se conta de sua falta e incompletude, consciencializa algo sobre seu sintoma e seu desejo, sendo então possível, a partir daí, consentir, então, o sintoma do outro, o desejo do outro e a diferença do outro. Para o psicanalista, assim como na análise, quando o processo desemboca no entendimento de que a responsabilidade do analista é sobre si mesmo, assim como a responsabilidade do analisando é sobre si mesmo, nas relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender há de se buscar o mesmo, que professor, assim como aluno, assumam as responsabilidades sobre seus compromissos. Algo que me parece fundante, pois, ao serem vistos e consentidos como sujeitos de desejo, e assim se reconheçam, espera-se que deixem de existir culpados.

Mário Nascimento faz questão de enfatizar que prefere falar em consentimento da existência do outro do que respeitar a existência do outro, pois, para ele, o significante “respeitar” vem historicamente carregado de uma sensação de obrigação de fazer, motivo pelo qual o consentir parece-lhe mais adequado. Parece-me que a ideia foi sugerir que, nas relações eu-outro, não há de haver uma obrigação de aceitação do outro, mas o entendimento do sujeito de que sua existência dar-se-á unicamente quando do real consentimento da existência do outro.

Ainda baseado na fala de Mário Nascimento, é importante registrar o alerta que ele faz de forma veemente: “O saber não é todo [...]”. Retomando David Hume, fala da incompletude e insuficiência de qualquer campo do saber quando da tentativa de dar conta do entendimento do fenômeno do sujeito. Para o psicanalista, é preciso descompletar sem negar a importância da ciência, da filosofia, da literatura, da arte e da própria psicanálise, desmitificando assim qualquer falsa superioridade ou hierarquia entre os campos do saber.

A destituição hierárquica dessas falsas superioridades entre campos de supostos saberes parece ser – e se não é, precisa ser – a marca do movimento contemporâneo na

²⁶ Geppe-rs (Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais), vinculado ao PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), na Lpq2 – Linha de Pesquisa em Educação Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

educação. Nesse sentido, Hetkowsk, Boneti e Almeida (2010) organizam obra intitulada *Inclusão Sociodigital: da teoria à prática*, na qual os pressupostos da contemporaneidade os remetem a compreender:

[...] a construção de novos horizontes teóricos e práticos, marcados pelo compromisso, pela ética e pelo respeito entre diferentes, descortinando a (re)construção e a (re)significação dos processos educativos, sociais, políticos, econômicos, ambientais, culturais e tecnológicos. Desta forma, refletir ou contextualizar a contemporaneidade não significa localizá-la em um tempo cronológico, mas relacioná-la a uma lógica constitutiva de cada ser humano, ou seja, o tempo histórico-social, aparentemente linear, deixa fissuras e brechas, as quais possibilitam que outras concepções, além daquelas firmadas na racionalidade científica, se constituam e se efetivem como novos discursos. (HETKOWSKI; BONETI; ALMEIDA, 2010, p. 2).

Os autores utilizam-se das teorizações de Santos (2000) a fim de escutar a contemporaneidade como uma sempre nova possibilidade, mesmo sob condições adversas, de “dar significado a objetos e ações e, por conseguinte, de uma outra capacidade de produzir e interpretar” (HETKOWSKI; BONETI; ALMEIDA, 2010, p. 2).

Interromper a busca incessante por culpados e nos implicarmos com a educação perpassa um exercício muitas vezes penoso, de deixar de satisfazer-se da impossibilidade. A insegurança gerada quando nos lançamos ao desconhecido, quando deixamos o “lugar seguro” de nossas convicções e arriscamos o que é possível ser construído no contato com o(s) outro(s), ao passo que pode assustar, oportuniza novas elaborações untadas de potencial criativo.

2.3.3 Escuta e o professor sujeito

Mendes (2009, p. 26), em sua dissertação de Mestrado, diferencia o ouvir e a escuta. A autora postula que tais significantes se confundem por semelhanças epistemológicas. O ouvir vem do latim *audire* (ouvido/audiência), diretamente ligado ao sentido da audição; já o escutar também vem do latim *a(u)scultare* (aplicar o ouvido a),²⁷ no sentido de estar atento para ouvir. A autora considera o ouvir uma ação mais superficial, já o escutar avança rumo à compreensão: “[...] escutar implica ouvir, mas quem ouve não necessariamente escuta” (MENDES, 2009, p. 26).

Macedo e Falcão (2005), em artigo intitulado “A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta”, dedicam-se então a falar desse escutar que avança. E trazem Freud quando consideram que ele “[...] inaugura novos tempos: o tempo da palavra como forma de acesso

²⁷ Mendes recorre a Cunha (1986).

por parte dos homens ao desconhecido em si mesmo e o tempo da escuta que ressalta a singularidade de sentidos das palavras enunciadas” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 65).

Macedo e Falcão (2005, p. 65) falam das palavras que por vezes desvelam como por vezes velam, e lembram que na relação analista-paciente “[...] um chega com palavras que demandam um desejo de ser compreendido em sua dor, o outro escuta as palavras para ver nestas as vias de acesso ao desconhecido que habita o paciente”.

A capacidade de ir além da ciência de sua época está intimamente ligada à possibilidade de Freud de buscar nas palavras de seus pacientes e em suas próprias – mais do que padrões de adaptação à moral e costumes vigentes – uma fala atravessada pelo inconsciente e pela sexualidade: mensagens cifradas e enigmáticas que demandaram outra qualidade de escuta para serem compreendidas. Ao se deparar com o sofrimento histérico, Freud pôe-se a escutar um corpo que fala; nos sonhos descobre a capacidade dos elementos se condensarem e se deslocarem, criando uma outra cena; nos lapsos percebe a expressão de algo, via uma inesperada inabilidade na execução de atos ou falas até então exitosas. Ao dar cada vez mais espaço para o que escutava de forma diferente, no contato com seus pacientes, Freud pôde construir “tanto um novo ramo do conhecimento quanto um método terapêutico”. (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 66).

É dessa escuta que se fala nesta pesquisa, dessa escuta que se institui como meio de acesso a um conhecimento, como chave da intersubjetividade, e que enquanto abordagem clínica de orientação psicanalítica foi reconhecida como ferramenta para recriação da profissão docente.²⁸

Cabe aqui então a ressalva de que, no que tange à análise e interpretação da fala do sujeito, embora inicialmente quem escuta esteja revertido de um *saber* sobre a demanda do outro, esse é *um suposto saber*. Embora essa posição de saber precise ser mantida pelo analista perante o paciente no início do tratamento, na perspectiva pessoal do analista “[...] é somente ao assumir a posição de quem não sabe a respeito de quem chega com uma demanda de ajuda que o analista poderá efetivamente exercitar a escuta analítica” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 69). Por isso, busca-se no próprio professor os possíveis caminhos de amalgamar seus afetos ambivalentes quanto a sua docência.

Vale ressaltar que, quanto ao exercício da escuta, essa também traz suas limitações:

A teoria psicanalítica não pode ocupar o lugar da história de vida do paciente. Os fantasmas do analista não podem ensurdecê-lo no encontro com o paciente. Desta forma, o famoso tripé – formação teórica, atividade de supervisionar-se e análise pessoal – constitui os recursos na qualificação do processo de escutar o outro. A própria história da psicanálise, nos relatos clínicos de Anna O. e Dora, atestam os riscos da “surdez” do analista. (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 72-73, grifo do autor).

²⁸ Essa temática será ampliada em tempo posterior, quando tratarei dos percursos metodológicos da pesquisa.

Resgato vividamente experiência em uma sessão de supervisão. Eu havia levado um caso de uma criança que acompanhava para a supervisão; ao discorrer sobre o caso, minha supervisora me fez alguns questionamentos a respeito do pai, e sou pego por uma sensação estranha, visto que faço anotações das entrevistas preliminares com o sujeito e seus pares para o rascunho de um processo, acredito ser minucioso na avaliação dos pares afetivos pai-criança, mãe-criança, pai-mãe e da tríade pai-mãe-criança, mas naquele momento em que sou questionado sobre o pai, nada me vem em mente. Nesse momento me dou conta de que não era a primeira vez que ela me trazia alguma questão sobre o pai de algum paciente, e que eu titubeava em responder, e então verbalizo isso, e uma intervenção é feita no que tange a um *aparente não poder ou não querer saber do pai*, que então faziam parte de meus fantasmas. Tal (im)possibilidade de *saber do pai* foi levada para minha análise. Os resultados disso na capacidade de escuta e consequente capacidade de intervenção, no caso em tela, como provavelmente em tantos outro, é incomensurável.

Tal fato deve inclusive ter lugar na escolha do *amódio* como objeto de pesquisa.

Penso ser essa a melhor tentativa de descrição da diferença entre ouvir e escutar. Sim, em alguns momentos eu ouvia e não escutava. Para além, ou antes mesmo de ser capaz de escutar a repetição, a falha, o lapso, e o corpo do paciente ao ponto de ofertar ao analisando que o mesmo se escute, somos também sujeitos.

Professor-sujeito é uma proposta que Ornellas (2016) tem defendido em suas aulas e publicações. A autora pensa que o professor, na contemporaneidade, pode vislumbrar processos constitutivos nos quais a subjetividade assuma o lugar do adestramento técnico e da ética do bem, e assim, escape da repetição em busca da criação. A proposta é que, através da fala do docente, o seu dizer possa refletir sua condição de sujeito faltante, logo, sujeito de desejo, e que a escuta seja um dispositivo na educação.

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes e revelados no professor-sujeito presente no mal-estar na escola que se faz preciso olhar a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e a saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio e o ruído, o prazer e o desprazer do seu processo de aprender. Esse mundo desejante que habita diferentemente em cada sujeito estará sempre preservado cada vez que um professor, desejando ser sujeito, renunciar ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. Essa relação é constituinte do sujeito e permite articular várias rotas possíveis para se pensar a cultura e a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno. A noção de inconsciente ainda é estranha à educação, porque é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual não se sabe. (ORNELLAS, 2016, p. 21).

Ornellas²⁹ diz que “[...] é chegada a hora de nomear esse professor de professor-sujeito, ora é ausência, ora é presença, pensa que sabe o que diz, mas confessa quase nada saber e indaga: quem é esse sujeito *falasser* que marcado pela divisão da palavra bem dita, mal dita faz gozo na falta?”.

²⁹ Fala durante a disciplina *Tópicos Especiais: Educação, Psicanálise e Subjetividade*, ministrada pela Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ornellas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

3 TEMPO DE COMPREENDER

O tempo de compreender será dividido em dois tempos: um deles refere-se ao mergulho na teoria, e o outro contempla a imersão no campo empírico.

3.1 TEMPO DE COMPREENDER: O TEÓRICO

Levantadas e discutidas as questões apontadas no *instante de ver*, no que tange ao problema e objetivos desta pesquisa, será preciso agora buscar o aporte teórico sobre o *amódio*, sobre esse neologismo lacaniano que, neste texto, metaforizado com o significante “pérola”, oferta caminhos de sentido no presente estudo.

A proposta será inicialmente apresentar o conceito, retomar a relação binária do amor-ódio na filosofia, as elaborações freudianas que já avançavam no sentido de incluir um terceiro ao colocar a indiferença no jogo entre o amor e o ódio, chegando a Lacan, que busca amalgamar os dois afetos e, para além de tratar dessas duas paixões (o amor e o ódio), fala também sobre a paixão da ignorância.

Em seguida, o material empírico será minuciosamente apresentado e discutido, desde os primeiros passos até o surgimento dos núcleos de análise que fizeram marca no campo empírico.

3.1.1 *Amódio*: laço estruturante

É no texto *O Saber e a Verdade* que Lacan (2008b) trata da enamoração feita de ódio e de amor: um *amódio*. O autor afirma que esse é o “[...] relevo que a psicanálise soube introduzir para nele inscrever a zona de sua experiência” (LACAN, 2008b, p. 97). E continua:

Fiz notar, da última vez, que não é por nada que Freud se arma com o dito de Empédocles de que Deus deve ser o mais ignorante de todos os seres, por não conhecer de modo algum o ódio. A questão do amor é assim ligada à do saber. Eu acrescentava que os cristãos transformaram esse não-ódio de Deus numa marca do amor. É aí que a análise nos incita a esse lembrete de que não se conhece nenhum amor sem ódio. Muito bem, se esse conhecimento nos decepciona, que foi fomentado pelo curso dos séculos, e se precisamos hoje renovar a função do saber, é talvez porque o ódio nele não foi, de modo algum, posto em seu lugar. (LACAN, 2008b, p. 97).

Embora o neologismo lacaniano date de 1973, no Seminário XX – *Mais, ainda* –, é entre 1960 e 1961, no Seminário 8 – *A transferência* – que o psicanalista se dedica a tratar da

Mola do Amor utilizando-se do Banquete de Platão, momento no qual o *amódio* já se fazia presente enquanto sentido, quando Lacan (2010, p. 26) diz: “Parece que o amor, no seu acoplamento primordial com o ódio, é um terreno evidente por si”.

A letra de Lacan, ao marcar o movimento cristão do não-ódio como marca do amor, é algo tão vivo que, em um dos encontros com os professores-sujeitos desta pesquisa, durante meus primeiros contatos na fase de afinação (testagem) dos instrumentos, a temática trabalhada foi uma exaustiva tentativa de conceituar e analisar o que era o ódio docente, como se não coubesse ódio nesse lugar, ratificando o posicionamento lacaniano de que a renovação da função do saber carece de que o ódio seja posto em seu lugar.

Sobre essa temática, Jeha (2004)³⁰ analisa a obra *A parte do diabo*, de Maffesoli (2004), e embora teça críticas contundentes por entender que o autor não explica nem redime várias contradições encontradas no livro, assume a existência de “umas poucas boas ideias” no texto. Parece-me que, quando Jeha (2004, p. 369) classifica a obra de Maffesoli como “um livro com validade vencida”, tais considerações intentam ser baseadas mais na defesa, pela obra, do paradigma pós-moderno do que necessariamente uma crítica ao tema que visa a reintegração do mal ao mundo. O autor, em suas considerações, chega a dizer que melhor teria sido a editora traduzir e publicar uma obra de Lipovetsky (*Les temps bypermodernes*), na qual o também francês “denuncia a falácia do pós-modernismo, arrependido de ter ajudado a popularizar a noção de que tal período tivesse existido”. Jeha (2004, p. 370) indica que: “Grosso modo, filósofos e teólogos discutem o problema do mal, que se resume a esta pergunta: se Deus é bom e onipotente, então como pode permitir o mal? Ao contrário deles, os sociólogos buscam explicar os processos pelos quais o mal se faz presente nas sociedades”, e assim anuncia o tema do livro:

[...] confunde-se fazer o bem com extinguir o mal e disso resultam os piores crimes. É preciso, diz o autor, aceitar a complexidade da natureza, o relativismo cultural e o tribalismo emocional. Em vez de tentar acabar com o mal, deve-se acolhê-lo como parte integrante do mundo. (JEHA, 2004, p. 365).

O autor acima retoma Maffesoli (2004, p. 27), que diz que não há como negar que o mal nos persegue sob diferentes formas: “agressividade, violência, sofrimento [e] pecado”, no entanto a cultura ocidental se recusa a aceitá-lo como parte da natureza humana e, ao passo que tenta eliminá-lo, o faz retornar com maior ímpeto. Assim, seria melhor “tomá-lo como ‘também’ um elemento do mundo”. Esse conflito estrutural refere-se:

³⁰ Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Estudos Literários, atua na área de letras com ênfase em “o mal na literatura”.

[...] à existência do bem e do mal no mundo um binarismo onipresente que se traduz em amor-ódio, atração-repulsão, generosidade-egoísmo [...] Esse dualismo incontrolável traz à luz o outro, o estrangeiro, o recalcado, o negado. Com isso rui o “totalitarismo ontológico”, isto é, Deus, Ser, perfeição, que, a bem da verdade, nunca teria conseguido se sustentar por muito tempo. (MAFFESOLI, 2004 apud JEHA, 2004, p. 366).

Para Jeha (2004), o posicionamento de Maffesoli (2004, p. 82) é de que, ao torná-lo comum (o mal), e assim incorporá-lo, nós o suportaremos mais facilmente. Reconhecer sua existência seria então falar de nós mesmos, desse nosso lado negado, e assim “reconciliar-se com a alteridade”. O bem e o mal convivendo em tensão dinâmica. Algo, digamos, *amodioso*.

Voltando a Lacan (2008b, p. 12), “[...] o amor demanda amor. Ele não deixa de demanda-lo. Ele demanda... mais... ainda. Mais ainda é o nome próprio dessa falha de onde, no Outro, parte a demanda do amor”. Se é na falha do Outro que se demanda o amor, o homem há de ser o Outro de Deus. Nisso que no homem não é completo, há lugar de demanda do amor de Deus. Mas posto assim, talvez eu deva perdão a Deus, pois o coloquei na condição de sujeito, faltante, instituído pelo discurso, fruto da linguagem, logo, destronando-o novamente, e assim permanecendo sempre a falta.

Blá-blá-blás³¹ deixados de lado, voltemos às elaborações lacanianas sobre o amor no seminário “mais... ainda”. Segundo Lacan (2008b, p. 13), existe sempre uma tensão para Um, um desejo de ser Um, porém esse desejo “só nos conduz à visada da falha”, pois esse Um só se aguenta pela essência do significante, e continua, chamando de “papo furado” a existência da substância do objeto ao afirmar que o amor em sua essência é narcísico, logo impotente ainda que recíproco, exatamente por ignorar que é apenas o desejo de ser Um, mantendo-se esteio da insatisfação e da impossibilidade.

É preciso aqui fazer uma marcação quanto à reciprocidade do amor e a não reciprocidade do gozo que, enquanto sexual, é fálico, está no prazer do órgão e não se relaciona ao Outro como tal. Em momento seguinte, quando voltar à teoria das pulsões, tais diferenciações serão importantes na tentativa de compreensão e possível avaliação das manifestações *amodiosas* docentes. O que do professor é gozo? O que é amor? E o que o outro tem a ver com isso?

Souto (2012), em artigo apresentado na Escola Brasileira de Psicanálise (EBP), nos lembra que, na análise, não se faz mais do que falar, e que esse falar, basicamente, concerne em falar das relações do sujeito com o outro, ou seja, do amor. Souto (2012) lembra que, no

³¹ Lacan (2008) utiliza a expressão blá-blá-blá quando faz referência ao princípio do prazer, e à retórica. O universo é uma flor de retórica e o eu pode ser também flor de retórica.

gozo, gozamos do corpo do Outro, desse Outro que só podemos abordar parcialmente, aquilo que do Outro pode satisfazer o desejo do sujeito. Já o amor, esse se dirige ao Outro. Mas, como o Outro não existe, Lacan coloca o amor como signo, como algo que, para alguém, toma o lugar de uma outra coisa. Essa seria então a razão pela qual o amor enquanto signo não se confunde com o gozo.

3.1.2 Sobre o amor (e o ódio)

Amor? Amor e ódio? Amor ou ódio? *Amódio!*

3.1.2.1 Olhar sobre as teorias medievais do amor

Quinet (2014, p. 82, grifo do autor) retoma as teorias medievais do amor³² e identifica que o problema do amor na Idade Média se encontra resumido na questão: “Será que o homem ama naturalmente a Deus mais do que a si mesmo?” O autor faz referência de que “[...] na Idade Média, Deus é considerado um ser real, pessoal, vivo, a totalidade do Bem, objeto do amor recomendado às *criaturas*, único fim derradeiro”. E informa que, diante dessa questão, duas concepções de amor são abordadas nos séculos XII e XIII: a concepção física e a concepção extática.

Quanto à teoria física do amor, o autor identifica que o amor, em São Tomaz de Aquino, vem no lugar do Bem Supremo de Aristóteles:

Ela é chamada de *teoria greco-física* devido a sua referência aristotélica. Pois *física* não significa aqui corporal, mas natural. E *natural*, para Aristóteles e São Tomás, é o homem procurar seu Bem. Se o homem ama naturalmente seu próprio bem ele deve necessariamente amar aquilo do qual depende: Deus, que é a condição necessária de sua existência. *Física* faz, portanto, referência a *physis* (natureza), pois, assim como a física é uma ciência natural, o amor a Deus é natural, físico. (QUINET, 2014, p. 83, grifo do auto).

O autor demonstra como a psicanálise pensa tal pressuposto:

Lacan mostra em seu seminário como a ética da psicanálise entra em desacordo com a ética de Aristóteles (Ética a Nicômaco), para quem, se toda ação tende para um bem qualquer, há somente um bem último que constitui sua visada: o Bem Supremo, que represente para os homens o que é o alvo para os arqueiros. Esse Bem Supremo, compreendido como a felicidade, consiste na atividade teórica, a contemplação, que basta a si mesma, possuindo plena suficiência. Trata-se da atividade do sábio que, sendo um homem feliz, prescinde, salvo o mínimo, de tudo material. É a

³² No trabalho em questão, o autor retoma as teorias medievais do amor, seguindo o proposto por Lacan como ponto de partida para se entender a natureza da loucura.

atividade divina por excelência, que permite separar os homens dos animais, fazendo-os participar da natureza de Deus, cuja atividade concebível é a contemplação, pois não é possível conceber-se um Deus que trabalhe. Não foi preciso muito mais para que um São Tomás de Aquino colocasse Deus no lugar de Bem Supremo e a beatitude no lugar da contemplação. A beatitude, segundo este, consiste em nada menos do que a abolição do desejo, pois ela “não seria o fim último se depois dela ainda houvesse algo por desejar”. Trata-se aqui de éticas da completude, éticas do Bem, sendo ao final a verdade revelada por completo. A psicanálise nos ensina o contrário disso, ou seja, que não há Bem Supremo, e que a completude é da ordem do imaginário, pois o sujeito é marcado pela falta, falta-a-ser: seu complemento está perdido para sempre. Na verdade ele nunca esteve presente – condição necessária ao desejo. A inacessibilidade ao Bem Supremo é o que Freud articulou com a lei de proibição do incesto. O objeto que poderia completar o sujeito, trazendo-lhe a satisfação total de seu desejo, é um objeto perdido. Em seu lugar resta um furo, designado como a Coisa freudiana, produto da operação da linguagem sobre o real do vivente. *Das Ding*, a Coisa [...] é redefinida por Lacan como “o que do real padece do significante”. Nessa teoria física do amor a Deus, trata-se portanto de uma teoria de encontro com a Coisa, achado da *das Ding*, pela via do amor ao Outro divino. (QUINET, 2014, p. 83-84).

Já sobre a teoria extática do amor, Quinet (2014) informa ser mais difícil de definir por não ter chegado a se constituir em conjunto doutrinário. Segundo o autor, a teoria extática se opõe à física por comportar o aniquilamento da razão.

O termo *êxtase* significa etimologicamente a ação de estar fora de si, transportar-se para fora de si mesmo. Trata-se de uma concepção do amor dualista, violento, irracional e antinatural. A ideia do amor de pessoa a pessoa da concepção extática do amor se sobrepõe à ideia do amor natural da teoria física. Se nesta conforme a descrição de São Tomás de Aquino, a personalidade individual é concebida como uma participação de Deus entrando assim na natureza, na concepção extática, trata-se de uma personalidade independente da divindade. Na concepção física, a unidade é a razão de ser e a finalidade do amor. Na extática, a dualidade é um elemento essencial e necessário do perfeito amor. Aqui o amor de si não está em continuidade com o amor de Deus – o amor de si, amor egoísta, nem mesmo é digno de ser chamado de amor. Para amar é preciso o outro, diferente de si. A dualidade do amor está implicada nas duas fórmulas amplamente empregadas na Idade Média (tal como se encontram em Guillaume d’Auvergne): ‘o amor é uma laço’; ‘o amor é um dom’. À harmonia do amor físico se opõe a ruptura, aniquilamento, morte no amor extático. Se o primeiro é profundamente natural e aí o sujeito encontra sua alma, o segundo é antinatural, aniquilador, fazendo o sujeito perder sua alma. Neste último o amor é essencialmente mortificante, mas a morte que o amor proporciona é preciosa e suas feridas são desejáveis – daí ser ele antinatural e aniquilador. (QUINET, 2014, p. 85).

O autor compreende que, enquanto na concepção física, para que haja harmonia é preciso que se deseje o Bem e que haja esforço para proporcioná-lo, na concepção extática, o homem, ao amar Deus, se transportaria para o centro de tudo, esvaziando-se de si mesmo, em um ideal de gratuidade, de desinteresse radical. Em ambas as concepções do amor ao Outro divino, encontra-se a noção de possessão espiritual. Quinet (2014) então recorre ao uso que Lacan deu a essas duas concepções:

No seminário XX, Lacan retoma a distinção promovida pelo abade Rousselot entre os dois tipos de amor a Deus e situa o gozo dos místicos do lado do não todo [...] que se refere ao gozo feminino, diferenciado do gozo fálico. E utiliza a teoria do amor físico para se referir ao gozo do ser que encontramos na Ética de Nicômaco de Aristóteles. [...] Ora, se o objeto pequeno a é definido neste mesmo Seminário como semblante de Ser, esse gozo do ser é também da ordem do semblante e deve, portanto, ser articulado com o gozo fálico. A crítica de Lacan à tradição filosófica que se estende de Aristóteles a São Tomás de Aquino começa em seu seminário sobre a Ética da Psicanálise e continua em *Encore*. Se no primeiro ele criticou a noção de Bem supremo, no segundo mostra a miragem de um gozo harmônico. A “relação de ser a ser não é essa relação de harmonia que desde sempre nos arruma a tradição em que Aristóteles, que só vê aí gozo supremo, converge com o cristianismo para o qual se trata de beatitude. Isso é de embaraçar em uma apreensão de miragem”. (LACAN, 2008 apud QUINET, 2014, p. 88).

É na concepção da impossibilidade de controle racional que a psicanálise se estabelece.

3.1.2.2 Proposta de amor reconsiderado

Na obra *Amor: uma história*, de Simon May (2012),³³ o autor, ainda no prefácio, relata ter se deparado repetidas vezes com o seguinte impasse, ao optar por uma filosofia do amor: seria uma filosofia inútil (o amor não pode ser definido) ou uma causa fadada ao fracasso (definir o amor seria degradá-lo)?

Quanto aos críticos que defendem a impossibilidade de filosofar sobre o amor, na defesa de que o amor é um saber não capaz de ser estudado, ficando apenas na esfera da sensação, o autor observa que outros afetos parecem não padecer do mesmo trágico destino:

É interessante observar que esses críticos raramente veem outras emoções da mesma maneira. Quase ninguém acredita que filosofar sobre compaixão, ou generosidade, ou lascívia, ou respeito, ou anseio pela imortalidade destruirá a capacidade de experimentar esses sentimentos; ou que a motivação para fazê-lo revela a incapacidade para isso – de tal modo que um interesse, digamos, pelo ódio refletiria nossa incapacidade de odiar o bastante [...] (MAY, 2012, p. 7).

May (2012) continua lembrando que nem sempre foi assim, e entende esse movimento de colocar o amor na condição de indefinível como fechar os olhos para Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Spinoza e Schopenhauer.

Parece-me que se torna socialmente preferível guardar ao amor um lugar “puro” – do não-ódio, e assim, ao se defender a possibilidade, ou melhor, a (im)possibilidade de definição do amor, apresenta-se uma espécie de mecanismo de defesa no intuito de não se deparar com o ódio, ao não querer saber sobre o amor.

³³ Professor visitante de Filosofia no King’s College – Universidade de Londres.

“O amor faz-se de Deus” é um capítulo no qual May (2012) desenvolve a ideia de que a fé no amor, tida como única forma democrática e universal de salvação, aberta ao homem moderno, é o resultado de uma longa história religiosa que viu o amor divino como origem do amor humano e como modelo a ser imitado. Ocorre que o amor humano tornou-se independente em razão de um declínio na fé religiosa, e tal fato só se tornou possível porque, desde o fim do século XVIII, o amor preencheu cada vez mais o vácuo deixado pela retirada do cristianismo. A máxima “Deus é amor”, segundo o autor, teria sido invertida em “o amor é Deus”.

Essa divinização do amor humano torna-se mais óbvia quando somos pessoalmente confrontados com uma perda severa, do tipo que esvazia de súbito nossas vidas de significado e esperança. Diante da fragilidade de nossas realizações, posses, saúde, empregos; do sofrimento impotente da doença, da pobreza, da perda de um ente querido, do terrorismo ou do desemprego, o amor é convocado como a única medida de valor a que a maioria dos ocidentais, sejam eles crentes religiosos ou não, podem se apegar. (MAY, 2012, p. 15).

Considerando a passagem acima em interlocução com a presente pesquisa, não se pode deixar de observar o esvaziamento de significado no fazer docente para muitos dos professores na contemporaneidade, tornando ainda mais válido pesquisar como o amor e o ódio (amor/ódio) são convocados pelos sujeitos frente à fragilidade de suas (nossas) realizações.

May (2012) fala da liberdade, que seria outro candidato perene a uma religião de massa, mas que não funciona, embora universalmente aclamada no mundo contemporâneo. Ela, a liberdade, “não pode, tal como o amor, atribuir valor a *qualquer coisa* genuinamente feita em seu nome. Nem todo aumento da liberdade é necessariamente bom no mesmo sentido em que pensamos que todo aumento de amor é” (MAY, 2012, p. 16, grifo do autor). Entendo tal diferença pelo valor e importância que o Outro tem na constituição do sujeito.

May (2012, p. 15) não ignora a existência de outras perspectivas para o amor que não a de origem no amor divino:

Por exemplo, há hedonistas como Ovídio que nos aconselham a desfrutar as delícias da corte, do sexo e da imaginação amorosa enquanto durem; a cultivá-las como um divertimento ou arte refinada; nos precaver diante da loucura de “enamorar-se”; e não nos deixar comover pela miragem de um significado mais elevado do amor. Há deflacionistas como Schopenhauer que veem o amor apaixonado, com todos os seus ideais e ilusões, como as maquinações de um impulso reprodutivo que visa a deixar suas pessoas obsedadas uma pela outra por tempo suficiente para produzir e criar a geração seguinte. Há defensores do amor amizade, como Aristóteles e Montaigne, para quem a devoção de um bem-estar de um outro que experimentamos como nosso “segundo eu” é mais conducente ao nosso florescimento que o amor que se esforça por tomar o céu de assalto – e, pelo menos para Montaigne, igualmente intensa. Há, mais recentemente, psicanalistas, começando por Freud, que descrevem o amor

como uma busca primal e muitas vezes regressiva de gratificação física e união protetora, e sua maturação como a libertação de seus padrões infantis. E há aqueles, como Proust, que veem o amor entre seres humanos em geral como uma missão cruel, volúvel e com frequência ilusória para escapar de nós mesmos na segurança e novidade de outrem.

E continua:

Outros ideais, contudo, como igualdade racial e de gênero, ou proteção do ambiente e direitos dos animais brotaram; mas por mais nobres, vitais e revolucionários que sejam, nenhum deles fornece a justificativa final do objetivo e significado da vida pela qual a mente ocidental ainda anseia. Quanto mais individualistas nossas sociedades se tornam, mais podemos esperar que o valor do amor, como a fonte suprema da felicidade proporcionada por uma relação segura e da redenção, continue se elevando. No deserto dos ídolos ocidentais, apenas ele sobrevive intacto. (MAY, 2012, p. 17).

É na falha, no impossível da dita relação segura citada pelo autor que a psicanálise então continua a fazer eco na história do amor.

É primoroso o trabalho do autor a dedicar capítulos para cada uma das formas de conceber o amor descritas na citação acima. May (2012), no entanto, diz que o amor desempenha papel importante na satisfação de nossas necessidades religiosas para que o modelo divino seja desalojado, acreditando haver outra maneira de se pensar o amor sem se desfazer das necessidades universais por trás dele e evitando ao mesmo tempo as explicações tanto divinas como deflacionárias que lhe são dadas. E continua: “[...] nessa visão o amor nem é um compromisso incondicional com o bem-estar de outros em benefício deles mesmos, nem pode ser reduzido a exigências de reconhecimento, intimidade, procriação ou gratificação sexual” (MAY, 2012, p. 19).

O posicionamento do autor parece corroborar o entendimento psicanalítico de que no amor, é preciso haver reciprocidade, salvo contrário recaímos em satisfações pulsionais e falsas alteridades, quando o reconhecimento do outro dá-se pelo resultado disso no sujeito, ou quando o sujeito se objetiviza preso ao gozo que gera no outro.

A proposta de May (2012, p. 19) é um amor reconsiderado, sendo este o “enlevo que sentimos por pessoas e coisas que inspiram em nós a esperança de uma fundação indestrutível para nossa vida”. Para o autor, a nossa necessidade de amor dá-se por precisarmos nos sentir em casa no mundo...

[...] enraizar nossa vida no aqui e agora; dar a nossa existência solidez e validade; aprofundar a sensação de ser; capacitar-nos para experimentar a realidade de nossa vida como indestrutível (ainda que aceitemos também que ela é temporária e terminará com a morte). Esse é o sentimento que chamo de “enraizamento ontológico” – a ontologia sendo aquele ramo da filosofia que lida com a natureza e a experiência da existência. Minha sugestão é que só amaremos aquelas (muito raras)

peças, coisas, ideias, disciplinas ou paisagens que podem inspirar em nós uma promessa de enraizamento ontológico. Se pudermos, nós as amaremos sejam quais forem suas qualidades [...] pois o empenho predominante do amor é encontrar um lar para nossa vida e ser. (MAY, 2012, p. 19).

É no conceito de lar que May (2012) inscreve o amor, em um sentido para viver e ser. E faz uma consideração possivelmente irrefutável: “[...] longe de ser incondicional, o amor está inevitavelmente condicionado a essa promessa de enraizamento ontológico” (MAY, 2012, p. 20). Já na letra psicanalítica, todo amor é narcísico. Voltaremos a essa distinção mais adiante.

Sobre o ódio, May (2012, p. 323) diz que

[...] ele não é o oposto do amor, pois ele ainda exemplifica a virtude cardeal do amor: a atenção à outra pessoa. De fato, o ódio muitas vezes a fomenta, faz com que fixemos no outro, e precisamente naquelas qualidades que exercem o maior poder ontológico sobre nós, em outras palavras, precisamente nas qualidades que podem evocar amor.

Por mais que pareça clichê, ainda não houve perda de potencial na pergunta amplamente utilizada no universo “psi”: por que o outro te incomoda tanto?

É válido ressaltar que “a própria essência do amor é fracassar” (MAY, 2012, p. 266), já que, por mais que nossos objetos de amor correspondam ao seu anseio, ele é insaciável.

A recusa do amor a aceitar esse fracasso leva necessariamente à violência. Embora indivíduos sensatos consigam chegar perto da aceitação, o bebê (e o infantil no adulto) obviamente não consegue. E assim destruído por uma sensação de impotência ele é terno em relação aos objetos amados, mas brutal em seu desejo por eles. Afirma-os, quer eles retribuam ou não o seu amor; mas quando não o fazem, também anseia por vingança. A vingança, é claro, não precisa ser dirigida para a causa original de seu sofrimento. A experiência cotidiana confirma com demasiada frequência a afirmação de Freud de que “atos de vingança podem ser dirigidos contra as pessoas erradas” porque a punição “deve ser promulgada mesmo que não recaia sobre os culpados”; se o amor for suficientemente frustrado, sugere Freud, estará sempre à procura de bodes expiatórios. (MAY, 2012, p. 266).

Basta observarmos o atual cenário político nacional para identificarmos as mais diversas figuras públicas e instituições que parecem ocupar o lugar de bodes expiatórios sobre os quais movimentos de vingança são deflagrados. Sem querer aqui abrir espaço para discussões políticas, e apenas a título de exemplificação, é possível observar que alguns daqueles historicamente favorecidos do ponto de vista de acesso à educação e serviços voltam-se contra aqueles que trazem em seus projetos propostas de emancipação social, e alguns daqueles que foram privados do acesso à educação, participação e visibilidade social, quando hoje galgam esses espaços, defendem discursos de reivindicação do seu lugar, na

mesma dinâmica opressor-oprimido. Em nenhum dos movimentos, o reconhecimento de outro na perspectiva da alteridade parece conduzir as ações.

Parece que, num entendimento mais generalizado, a ambivalência sempre é vista negativamente.

Embora Lacan não tenha desenvolvido de maneira extrema o neologismo *amódio*, este parece portador de potencial na busca por novos caminhos na contemporaneidade.

Na crise de identidades³⁴ dos nossos tempos, na falta desse sentimento do ser, a violência anuncia tempos ainda mais difíceis.

Evidencia-se então um potencial secundário nesta pesquisa, na medida em que, voltar a tratar do amor para além do referencial romantizado, e se nos permitirmos falar do ódio na educação, é possível que possamos tratar do *amódio* como laço estruturante a ser escutado pelos docentes.

3.1.3 *Amódio* e a pesquisa acadêmica

Quando da escrita deste tempo,³⁵ fiz um levantamento na internet no Banco de Teses e Dissertações da Capes, nas bibliotecas digitais da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas Unicamp), assim como nos trabalhos aceitos na 37ª Reunião Nacional da ANPED, ocorrida em 2015, quanto a trabalhos que versassem sobre: amor, ódio, ambivalência afetiva e *amódio* vinculados à docência em programas de pós-graduação em educação.

Não descarto a possibilidade de faltar-me conhecimento sobre os mecanismos de pesquisas, fato que relativiza esses dados.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, só constam os trabalhos defendidos em 2011 e 2012, entre os quais não foram encontrados trabalhos quando pesquisadas as palavras amor e ódio. Para ambivalência afetiva foram encontrados 7 resultados; destes, nenhum sobre ambivalência afetiva docente ou na área de educação.

Na Unicamp, foram encontrados 4 trabalhos quando pesquisadas as palavras amor e ódio: um sobre medo na teoria winnicottiana; um sobre pais agressivos; um sobre saúde mental de adolescentes; e um sobre amor e ódio do professor. Este último foi de suma importância na composição do referencial teórico desta pesquisa. Quando pesquisado ambivalência afetiva, não foi encontrado nenhum resultado associado à docência.

³⁴ Vide os escritos de Stuart Hall sobre a identidade cultural.

³⁵ Pesquisas realizadas em 09 de janeiro de 2016.

Dos trabalhos aceitos na ANPEd 2015, no GT-08, Formação de Professores, nenhum trabalho apresentava em título ou palavras-chave as palavras pesquisadas.

Sobre o amor e o ódio do docente, Guimarães (1999) entra nesta relação, retomando Eurípidés na tragédia grega de 400 a.C., com Medeia, para mostrar como nossas ações em grande parte são, digamos, motivadas por amor ou ódio. Para atender às demandas acadêmicas da pesquisa, ela diz:

Pode ser considerada científica uma pesquisa voltada para depoimentos, para encontros regidos pela aceitação da subjetividade? Quando pensamos em conhecimento, sempre procuramos adjetivá-lo de antemão: conhecimento relevante, racional, empírico, científico, do senso comum, ideológico, entre outros. Em geral, tais qualificações nos remetem a uma apreciação dicotômica com relação a sua utilidade, finalidade e natureza, onde se mantém a dinâmica perversa de legitimação de um determinado conhecimento em detrimento de outro. Essa dinâmica, herança de uma visão positivista, está presente em nossos espíritos mesmo quando se trata das relações humanas corriqueiras, onde, em tese, não seria necessário que uma ideia qualquer prevalecesse sobre uma outra. No entanto, o que se observa é um imenso enredo de disputa de forças, onde as ideias, ou os sujeitos que as representam, valem na proporção de sua inserção e capacidade de hegemonia. Inseridos, a priori, nessa lógica, devemos, portanto, enfrentá-la, sem nos esquecermos da poderosa rede que nos impele, a todo o momento, para dentro dela. Nosso desafio é o de sermos capazes de questioná-la na exata medida em que nos percebemos seus herdeiros e, por que não dizer, muitas vezes seus ilustres e involuntários defensores. Mas, diante desse quadro, por onde começar? Haveria um ponto inicial onde teria se originado esta ou aquela qualidade? Encontraríamos em nós mesmos ou em nossas produções e ações um “fio de meada” capaz de desvendar relações de causa e efeito? Eis nossa primeira armadilha. Somos seres indissociáveis em nossas crenças, vontades, necessidades, indagações, dificuldades, perversidades. O ponto inicial para a reflexão sobre nossa forma de inserção no mundo é um ponto escolhido em um determinado momento. Ele deve ser o pretexto e o detonador da reflexão de uma série de relações que se estabelecem nesse enredo que nos faz como somos. (GUIMARÃES, 1999, p. 22-23).

A autora adentra uma discussão sobre o que seria o conhecimento científico e o não científico, objetividade e subjetividade, e após vasta argumentação, parece corroborar o posicionamento que hoje alguns autores têm, de que a Academia sabe muito de método, mas pouco de conhecimento, por entender (a autora) que somos sujeitos únicos. Ela conclui com Morin recuperando Popper:

[...] se a objectividade científica se fundamentasse na imparcialidade ou na objectividade do sábio individual, nesse caso, devíamos pôr todos luto pelo facto. [...] E, aliás, todos o sabem muito bem, muitos grandes espíritos, prêmios Nobel, sábios eminentes comportam-se, fora dos seus laboratórios, como seres passionais, sujeitos a pulsões, com opiniões sobre a sociedade e sobre a política tão dignas de dó como as de qualquer outro cidadão e ainda mais lamentáveis se considerarmos o prestígio de que gozam e os erros que propagam. (MORIN, 1990 apud GUIMARÃES, 1999, p. 25).

Dando continuidade a essa discussão, a autora traz Villela (1995 apud GUIMARÃES, 1999, p. 25) e retoma Freud, que “[...] considera que todos os fenômenos são passíveis de

serem objeto de investigação da ciência e que na radicalidade não há nada que possa ser expurgado do domínio dos interesses possíveis da ciência, inclusive certos fenômenos eventuais e mesmo absolutamente singulares”. E retoma Morin (1990 apud GUIMARÃES, 1999, p. 145, grifo do autor) quando entende que assumimos que “[...] a ciência desenvolve-se, não só apesar do que há nela de não-científico, mas também **graças** ao que há nela de não-científico”.

Guimarães (1999) se debruça sobre a realidade psíquica e a realidade externa e retoma Freud e todo o funcionamento do aparelho psíquico para defender que, embora sejam instâncias distintas, não se anulam ou se excluem. Nessa relação sujeito-objeto, a autora descreve os processos de deslocamento e condensação, entre representações e afetos. Questiona-se, então: “Como acessar o real através da racionalidade, se esta última pode estar a serviço de determinações inconscientes?” (GUIMARÃES, 1999, p. 31). Momento no qual o método clínico e a interpretação ofertam a possibilidade de obtenção de sentido a partir da psicanálise, o que já é um nó epistemológico na medida em que é o próprio sujeito que cria formas explicativas para si próprio, embora aquilo que o sujeito expresse não esgote o próprio sujeito, seja apenas seu traço legível e reconhecível.

Em uma tentativa de dar *corpus* epistêmico, Guimarães (1999) passa a trazer Freud, Klein e Bion para falar do saber/fazer psicanalítico quanto ao tornar consciente o inconsciente, as ansiedades, repetições e defesas, num processo onde a fala sempre denuncia uma falta.

Do ser tudo, contentamo-nos com o ser tudo para alguém, que, no primeiro momento de nossas vidas parece realizar-se na relação com a mãe. Porém, esta é mais uma ilusão provisória. Progressivamente, abandonamos a ilusão de sermos tudo e, mais tarde, a de sermos tudo para alguém. Da sequência de perdas, sobra-nos a satisfação através da realização sexual e de nossa entrada no campo da linguagem. Somos todos seres afetados pela perda da coisa em nome da palavra; esse é o elo social permitido pelo discurso e que nos faz comuns, faz-nos compartilhar, de certa forma, de uma mesma condição. E essa falta se perpetua pelas gerações, como dívidas acumuladas e que devem ser pagas por quem quer que as herde. Estas dívidas se traduzem em demandas inconscientes que o sujeito carrega e a partir das quais se relaciona com o mundo. (GUIMARÃES, 1999, p. 36-37).

Como não levar em consideração as faltas acima indicadas e suas perpetuações para e nos sujeitos docentes e seu fazer?

Guimarães (1999) lembra que é dessa teia que surge o imaginário, e, indo ainda mais longe, defende que desejos e fantasias podem e devem constituir-se em objeto de estudo, quando o objeto é também sujeito, pois a realidade a que se refere o sujeito/objeto é também a realidade representada por ele, em interação com sua realidade psíquica e, às vezes, assolada

pelo conteúdo recalcado. Ao que tudo indica, a única saída para a complexidade desta situação é a tarefa interpretativa, isto é, a busca de um sentido mais profundo.

A autora passa então a tratar de seu objeto, que parece ser a memória. Para tanto, passa por Freud (1981 apud GUIMARÃES, 1999), o trauma e o recalque; autores que pesquisam autobiografia, como Cañas e Bajo (1994 apud GUIMARÃES, 1999), e o posicionamento defendido por eles de que existe uma tendência significativa de que recordemos mais de fatos afetivamente positivos; e chega a Lacan e a constituição do sujeito enquanto sujeito da falta e dependente do outro. E, ao falar em memória, desemboca a falar de tempo, e do tempo de si mesmo de cada sujeito. E lembra que Freud (1981 apud GUIMARÃES, 1999) afirma que processos que se desenvolvem no sistema inconsciente deixam marcas no sistema consciente, e os restos mnêmicos cujos processos não tenham chegado à consciência são mais fortes e permanentes. Isso significa que as recordações mais fortes e vívidas podem ser justamente aquelas que denunciam processos inconscientes menos acessíveis ao sujeito e, ao mesmo tempo, mais determinantes em suas ações. Momento no qual a autora passa a tratar das possibilidades de utilização da psicanálise no campo social. Por essa via, Guimarães (1999, p. 47) considera que:

Amor e ódio parecem ser aspectos basilares na construção das relações humanas. A partir dos pressupostos da psicanálise já apontados, estes sentimentos são constitutivos de todo ser humano e originados na íntima relação entre o interior e o exterior. Além disso, marcam de forma inevitável nossas escolhas, nossas impressões e avaliações sobre o mundo e as pessoas; no caso deste estudo, sobre alunos, professores, escolas. Por estas razões, pensar a metodologia de ensino de um professor, sua relação com sua antiga escola, com seus antigos professores ou alunos, significa pensar em um cruzamento entre o mundo de que pôde se apoderar o sujeito em função de sua capacidade de lidar com suas pulsões de vida e de morte, na complexa relação com aquilo que o mundo pôde lhe oferecer. Neste sentido, as atitudes racionalmente construídas são respostas nem sempre tão lúcidas quanto parecem e nem sempre produto daquilo que costumamos chamar por consciência.

A autora trata amor e ódio a partir da teoria das pulsões de Freud: princípio do prazer e princípio da realidade. Capacidade de obtenções substitutivas de prazer. A autora traz Klein (1957 apud GUIMARÃES, 1999) e seu trabalho sobre inveja e gratidão, e chega a Bollas (1992 apud GUIMARÃES, 1999), que tem uma concepção particular sobre a destrutividade do ódio:

Apesar de ter como ponto de partida as mesmas categorias, formuladas por Freud, de pulsão de vida e pulsão de morte, afirma que existe um ódio não destrutivo na intenção, mesmo podendo ter consequências destrutivas. Para ele, esta seria a atuação de uma forma inconsciente de amor quando este não está disponível. A esse mecanismo, Bollas dá o nome de *ódio amoroso*. O ódio amoroso não poderia ser creditado, portanto, a impulsos destrutivos referentes à pulsão de morte, pois não teria o objetivo de destruir o objeto e sim de preservá-lo do vazio. Nesse sentido, o

ódio seria uma *garantia provisória de vida psíquica*. Como exemplo disso, Bollas cita casos de famílias incapazes de demonstrar amor. Os filhos destas famílias veem as manifestações de amor como não-válidas, pois os pais reagem a elas como a um insulto. O resultado disso é que a verdade fundamental passa a ser o ódio, e tornar-se um objeto odioso para os pais é a saída mais segura para tê-los por perto. (GUIMARÃES, 1999, p. 53, grifo do autor).

Para entendimento das manifestações *amodiosas* docentes, também retomarei as elaborações teóricas sobre as pulsões. Isso se justifica quando observamos que parte dos discursos e ações dos docentes parece atender muito mais a demandas pulsionais inconscientes dos próprios docentes do que ao processo de ensinar e aprender.

3.1.4 Amor e seus inversos: amor-ódio, amor-indiferença e amor-amar ser amado

Lacan (2008a, p. 171-172) retoma seu discurso sobre a pulsão após lembrar que ele mesmo colocou a transferência como “[...] aquilo que manifesta na experiência a atualização da realidade do inconsciente, no que ela é sexualidade”, para chegar ao ponto de mostrar que “em relação à finalidade biológica da sexualidade, isto é, a reprodução, as pulsões, tais como elas se apresentam no processo da realidade psíquica, são pulsões parciais”.

Birman (2009) retoma o que entendemos por pulsão ao lembrar que, para Freud, tal conceito era fundamental, embora ainda pudesse parecer confuso quando de suas utilizações primeiras, e que, sem ele, a prática científica da Psicanálise não poderia se iniciar, tampouco se sustentar.

Louzada e Hwang (2015), em um levantamento histórico das teorias das pulsões, observam que:

- a) 1905 – Freud introduz o conceito já na primeira edição de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Momento no qual a **pulsão sexual é entendida como o representante psíquico de estimulações constantes e endógenas**. Um conceito limítrofe entre o psíquico e o somático. As pulsões poderiam ser então entendidas pela sua variação quanto a objetos e finalidades e surge então na mesma obra a noção de pulsões parciais, ao observar que, na infância, tais pulsões estão ligadas às zonas erógenas, e nos adultos tais zonas funcionam como forma de prazeres preliminares e na perversão³⁶;
- b) 1910 – *A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão*. Freud sugere o dualismo pulsional, no qual o conflito psíquico seria resultante da

³⁶ Perversões aqui entendidas como as possíveis subordinações dos orgasmos de forma imperiosa a certas condições extrínsecas que podem, por si sós, proporcionar o prazer sexual.

dissonância entre a *pulsão sexual* (a favor da sexualidade, da descarga das tensões e da obtenção de prazer) e a *pulsão do eu* (a serviço da conservação do sujeito);

- c) 1911 – *Formulações sobre os princípios do funcionamento psíquico*. A *pulsão sexual* passa a ser entendida como o princípio do prazer, e a *pulsão do eu* como o princípio da realidade;
- d) 1914 – *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Freud abandona a terminologia *pulsão do eu* com a afirmativa de que o eu é um objeto que deve ser investido pela *pulsão sexual*. Passamos então a tratar da libido do eu (quando o investimento da *pulsão* é no próprio eu) e libido objetal (quando o investimento da *pulsão* são objetos externos), observada a relação indiretamente proporcional, visto que, quanto maior a libido objetal, menor a libido do eu, e vice-versa;
- e) 1915 – *As pulsões e suas vicissitudes*. Freud retoma a diferença de impacto no aparelho psíquico quanto aos estímulos externos e internos, presente já em 1895 (Projeto para uma Psicologia Científica), demonstrando ser possível ao aparato psíquico optar pela fuga no caso de estímulos externos, e sendo impossível fugir no caso de estímulos internos, sendo nesses casos obrigatória alguma modificação no mundo externo no sentido de prover a satisfação. Freud, nesse texto, reintroduz os elementos acerca do funcionamento da *pulsão* que haviam sido indicados nos três ensaios: fonte, finalidade e objeto; e acrescenta então outro elemento: a pressão. Sobre os elementos da *pulsão*, nos dizem Louzada e Hwang (2015, grifo do autor):

[...] *fonte* [*Quelle*] (processo somático que ocorre em um órgão ou parte do corpo, mas em termos de via mental só chegamos a conhecê-lo através das finalidades pulsionais); *finalidade* [*Ziel*] (satisfação e só pode ser alcançada através da eliminação do estado de estimulação, conseguida por um caminho direto ou através da combinação de várias finalidades mais próximas ou intermediárias que se combinam e se intercambiam umas com as outras, no sentido de chegar à finalidade última); e *objeto* [*Objekt*] (através de um objeto que a *pulsão* consegue alcançar sua finalidade). Ele ainda acrescenta mais um elemento, a *pressão* [*Drang*], se caracterizando por ser uma pressão constante e é a própria essência da *pulsão*. Ela é seu fator motor, sua quantidade de força que se configura em uma exigência de trabalho ao psiquismo. Para Freud toda *pulsão* é ativa e só pode falar em passividade pulsional quando referido a *finalidade*.

- f) 1920 – *Além do Princípio do Prazer*. Freud retoma o fator econômico do aparelho psíquico, apresentado em sua primeira tópica, como um sistema destinado a tentar manter a quantidade de excitação mínima possível, segundo

a concepção de que diminuição da excitação levaria à sensação de prazer, ao passo que o aumento levaria ao desprazer. Ocorre que a experiência analítica demonstrava essa visão um tanto insatisfatória, visto que a ambivalência afetiva, o masoquismo e a própria compulsão à repetição apontavam para o fato de que o acontecimento traumático que deveria ser esquecido era na verdade repetido quer em sonhos, quer em atuações, quer de outras formas. Pensa-se então na ambivalência como parte constituinte do sujeito, e na coexistência então da *pulsão de vida* e da *pulsão de morte*.

Em vista disso Freud postula a existência de uma tendência inerente ao organismo vivo a reconduzi-lo a um estado anterior de coisas, ou melhor, fazê-lo retornar ao estado original das coisas que é o estado inanimado, uma vez que a vida compareceu como um elemento perturbador externo a esse estado inicial (FREUD, 1920, p. 53-54). Esse impulso será denominado Pulsão de Morte e através dele Freud irá elaborar sua última teoria das pulsões, ao mesmo tempo em que introduz a segunda tópica do aparelho psíquico. Nesta nova teoria, a oposição não mais se dará entre pulsões sexuais, a serviço do princípio do prazer e pulsões do ego, de caráter autoconservativo, mas entre Pulsão de Morte e Pulsão de Vida (FREUD, 1920, p. 73). Estas últimas se contraporiam às de Morte, fazendo com que as unidades vitais mantenham-se em funcionamento e constituam unidades cada vez mais complexas e evoluídas, de modo a criar caminhos cada vez mais afastados, ou desviados do objetivo final da Pulsão de Morte, que é o retorno ao inorgânico. A Pulsão de Vida impeliria o organismo em direção a formas cada vez mais diferenciadas, tendo um caráter unificador e, portanto, de natureza sexual. A Pulsão de Morte, pelo contrário, impele o organismo no sentido de uma descarga imediata. Esta por sua vez resultaria, em última instância, no esforço mais fundamental inerente a toda substância viva que é o retorno ao estado inanimado, com a eliminação de toda tensão existente (FREUD, 1920, p. 53-61, 58-59, 83-85). (LOUZADA; HWANG, 2015).

Desses textos, os dois últimos aqui merecem uma atenção especial.

Freud, em “As pulsões e suas vicissitudes”,³⁷ de 1915, descreve que nenhuma ciência começa por conceitos claros e bem definidos, e sim pela descrição de fenômenos que são agrupados, ordenados e relacionados, sobre os quais são aplicadas algumas ideias abstratas, tão indispensáveis quanto o fenômeno estudado em si. Segundo o autor, tais ideias abstratas é que serão os futuros conceitos fundamentais da ciência.

Assim, Freud (2010, p. 53) inicia discussões sobre instinto (*Trieb*), primeiramente a partir da fisiologia, que ofereceu o conceito de “estímulo”, segundo o qual:

Um estímulo que vem de fora para o tecido vivo (a substância nervosa) é descarregado para fora por meio da ação. Esta ação se torna apropriada na medida em que subtrai a substância estimulada à influência do estímulo, afasta-a do raio de ação dele. Mas qual a relação entre o “instinto” e o “estímulo”? Nada nos impede de incluir o conceito de instinto naquele de estímulo: o instinto seria um estímulo para a

³⁷ Ou “Os instintos e seus destinos”, como prefere Paulo César de Souza, que assina a tradução das obras completas publicadas pela Companhia das Letras, e que é atualmente o mais respeitado tradutor dessas obras.

psique. Mas logo somos advertidos para não equiparar instinto e estímulo psíquico. Evidentemente existem, para a psique, outros estímulos além dos instintuais, aqueles que se comportam de maneira bem mais semelhante à dos estímulos fisiológicos. (FREUD, 2010, p. 53).

Dito isso, o autor inicia uma distinção ao afirmar que o estímulo instintual não provém do mundo exterior ao organismo, atua de forma diferenciada sobre a psique e requer outras ações para ser eliminado. No caso do estímulo, ele atua de forma única: a luz do sol incidindo nos olhos nos leva a uma resposta física de proteção, fechando os olhos, por mais que o ato (a resposta) de fechar os olhos se repita, essa é a forma de abolição do estímulo. Já o instinto não atua como uma força momentânea de impacto, mas sempre como uma força constante. Como ele não atua de fora, mas do interior do corpo, a fuga não se apresenta como opção, neste caso.

Nesse momento, Freud (1996) retoma suas elaborações sobre necessidade e satisfação, que estão originalmente trabalhadas nos Três Ensaio de 1905.

Freud (1996), nos “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, discorre sobre necessidade e satisfação. O autor observa que, seja em humanos ou não-humanos, há necessidades tanto nutricionais (fome) como sexuais (de união sexual, ou pelo menos de atos que levem nessa direção). Em português, temos a palavra fome para designar a necessidade de nutrição; ocorre que, na ausência de uma palavra que possa de forma equivalente nomear a necessidade de buscar a união sexual, a ciência então vale-se do termo “libido”.

Faz-se então necessário observar que, em nota acrescentada em 1910, ele registra que a palavra alemã *lust* (“prazer”, “desejo”) “[...] é ambígua e designa tanto a sensação de necessidade como a de satisfação” (FREUD, 1996, p. 128).

Na nutrição, o alimento é aquilo que falta. Comer é então “sanar” a necessidade de nutrir-se, e ao comer sentimos a satisfação gerada por esse “sanar”. O alimento é o objeto, o comer é a ação para a qual a pulsão impele. Aqui, sabe-se o que falta!

Freud (1996) observa, no entanto, que, no que tange à necessidade de satisfação da pulsão sexual, as relações entre desejo e prazer, assim como entre objeto e alvo, apresentam grandes números de desvios³⁸ (considerando a suposta norma social), e utiliza-se da fábula poética da “divisão do ser humano em duas metades (homem e mulher) que aspiram a unir-se de novo no amor” (FREUD, 1996, p. 129). Já que existem desvios quanto ao objeto, começa-se a supor que a necessidade não é de um objeto específico, mas dos efeitos gerados pela

³⁸ Freud dedica-se a falar desses “desvios”: a inversão; animais e pessoas sexualmente imaturas como objetos sexuais; desvios quanto ao alvo sexual, no caso do uso sexual da mucosa dos lábios e da boca, assim como o uso do ânus; o fetichismo; os alvos sexuais provisórios; bem como o sadismo e o masoquismo.

busca dele, pela busca que, por vezes, se confunde em tê-lo ou unir-se a ele. União essa, aqui, somente capaz pela metáfora do amor. Registra-se a primeira vez em que o significante amor surge no texto.

Parece então oportuno frisar também a palavra fábula! Esse conto de fadas que remete à impossibilidade, à não realidade, à impossibilidade de se saciar a falta, e que mais adiante ocupará lugar de destaque quanto ao posicionamento lacaniano da impossibilidade de se fazer “Um”.

Quanto à pulsão sexual, não há como se falar exatamente daquilo que falta, daquilo que alimenta, do objeto da pulsão, salvo por meio de uma metáfora. Entre objetos e ações, parece que vivemos em busca de uma união que ultrapassa o mero encontro dos sexos ou o apaziguamento da pulsão. Parece que vivemos em busca de um “unir-se”, um unir-se que, retomando a fábula, parece usar (precisar) do amor como uma espécie de bengala subjetiva que torna minimamente possível suportar a impossibilidade de se fazer “um”.

É ao discorrer sobre a inversão que Freud (1996) abre as portas para podermos entrar e pensar em uma possível independência entre o objeto e a pulsão. Segundo ele: “[...] somos instruídos a afrouxar o vínculo que existe em nosso pensamento entre a pulsão e o objeto. É provável que, de início, a pulsão sexual seja independente de seu objeto, e tampouco deve ela sua origem aos encantos deste” (FREUD, 1996, p. 140). Tal entendimento será útil quando avançarmos na discussão sobre a necessidade de satisfação presente nas mais diversas modalidades e tentativas de relação entre os sujeitos. Como identificou Freud (1996, p. 141), em nota acrescentada em 1910: “[...] a índole e o valor do objeto sexual passam para segundo plano. O essencial e constante na pulsão sexual é alguma outra coisa”. E continua:

A diferença mais marcante entre a vida amorosa da Antiguidade e a nossa decerto reside em que os antigos punham a ênfase na própria pulsão sexual, ao passo que nós a colocamos no objeto. Os antigos celebravam a pulsão e se dispunham a enobrecer com ela até mesmo um objeto inferior, enquanto nós menosprezamos a atividade pulsional em si e só permitimos que seja desculpada pelo mérito do objeto. (FREUD, 1996, p. 141).

Algo aqui me faz lembrar de um paciente que tinha uma vida sexual intensa e que chegou à seguinte conclusão: “Eu gozava para sentir prazer, mas na verdade é o inverso, é preciso sentir prazer para poder gozar”. Pensar essa inversão tem me ocupado bastante desde então, e corrobora que, na pulsão sexual, o essencial é outra coisa.

Voltando ao texto de 1915, se, para os estímulos (externos e internos), cabe uma ação específica, já as pulsões carecem de outros destinos. Já aqui Freud (1996) anuncia que, ao

sistema nervoso cabe então eliminar os estímulos que lhe chegam ou reduzi-los ao mais baixo nível possível.

Sobre essa função do aparelho psíquico em buscar manter certo equilíbrio, Lacan (2008a) vai chamar de homeostase das tensões internas, e é em razão desse caráter homeostático do sistema que a sexualidade só entra em jogo em forma de pulsões parciais, sendo então a pulsão a forma pela qual a sexualidade participa da vida psíquica. Lacan (2008a), considerando os dois extremos da experiência analítica como o recalque primordial e a interpretação, dá para a interpretação a capacidade de apontar para o desejo, desejo ao qual em outro sentido ela é idêntica. “O desejo é, em suma, a própria interpretação” (LACAN, 2008a, p. 173). E continua:

Essa sexualidade, por se impor tão cedo, *eu quase diria cedo demais*,³⁹ nos fez passar depressa demais pelo exame do que ela representa em sua essência. É, a saber, que em relação à instância da sexualidade, todos os sujeitos estão em igualdade, desde a criança até o adulto – que eles só têm a ver com aquilo que, da sexualidade, passa para as redes da constituição subjetiva, para as redes do significante – que a sexualidade só se realiza pela operação das pulsões, no que elas são pulsões parciais, parciais em relação à finalidade biológica da sexualidade. (LACAN, 2008a, p. 172, grifo nosso).

Ainda segundo Lacan (2008a, p. 176-177), sendo a finalidade última da pulsão a biológica, e podendo ser a pulsão “satisfeita” sem ter atingido seu alvo, isso faz dela uma pulsão parcial, cujo alvo não é outra coisa senão o retorno ao circuito. Lacan (2008a, p. 176-177) continua retomando a metáfora freudiana *da boca que se beijaria a si mesma*, reforçando o conceito de objeto perdido *a*, afirmando que o objeto *a* não é a origem da pulsão oral, tampouco é introduzido a título do alimento primitivo, e afirma que “é introduzido pelo fato de que nenhum alimento jamais satisfará a pulsão oral, senão contornando-se o objeto eternamente faltante”.

Faz-se importante registrar que o autor nega a condição espiral na constituição e movimentação das pulsões, como se a pulsão anal se produzisse a partir de um processo de maturação sequencial à pulsão oral. A passagem da pulsão oral para a anal se dá pela intervenção de algo que não é do campo da pulsão, mas pela intervenção, pelo reviramento da demanda do Outro.

Lacan envereda então para o que Freud falou da *Schaulust* (o ver e ser visto) e que Pimenta (2010) tratou como gozo escópico. Fala-se então da pulsão escópica: “[...] na teoria pulsional e na constituição da sexualidade, o campo escópico ocupa um lugar *sui generis*, pois não parte do que seria da ordem da necessidade nem se situa no nível da demanda, tomando

³⁹ Grifo referente ao ato falho que ele cometeria e do qual ele mesmo se deu conta.

de empréstimo os significantes de outras pulsões” (PIMENTA, 2010, p. 26). E, nesse sentido, teoriza:

A pulsão escópica e suas vicissitudes foram descritas por Freud. No entanto, é Lacan, no Seminário XI, que, descrevendo a esquizofrenia da visão e do olhar, marca sua diferenciação fundamental. Como afirma Antonio Quinet, o olhar em questão em Psicanálise não é um olhar do sujeito, é um olhar que incide sobre o sujeito. É um olhar que o visa: olhar inapreensível, invisível, pulsional. (PIMENTA, 2010, p. 26).

Pimenta (2010) nos mostra como Lacan defende que o sujeito é preso, manobrado e captado no campo da visão, em um quiasma⁴⁰ constituído pela conjunção do simbólico e do imaginário.

Como já vimos, é a pulsão escópica que confere o caráter de beleza ao objeto desejado do mundo sensível. Segundo Quinet, o gozo escópico (*Schaulust*) que esta pulsão proporciona é o gozo do espetáculo, mas traz também o horror, causado pelo desvelamento do objeto. O olhar, não se pode se ver a não ser à custa do desaparecimento do sujeito, pois toda pulsão é também pulsão de morte. As instâncias do ideal do eu I(A) e do supereu são passíveis de ser representadas reciprocamente pelas versões do pai, a saber, pai desejo e pai-gozo. O ideal do eu é o herdeiro do pai pacificador da lei do desejo e do amor narcísico, enquanto a vertente superegoica aponta para o pai gozador. O gozo se presentifica no olhar do pai, visando o sujeito sob a forma de supereu. A instância do ideal do eu é o suporte simbólico da identificação imaginária. O ponto do ideal do eu é aquele onde o sujeito se verá visto pelo Outro. Trata-se do ponto no Outro do significante a partir do qual o sujeito se vê como susceptível de ser amado por aquele que vem ocupar o lugar do Outro. *É o lugar onde o sujeito aguarda um olhar de amor, o reconhecimento de seu valor, um olhar de aprovação para seus atos. É no Outro que o sujeito busca sua imagem ideal, ou seja, o paradisíaco da realização ilusória do eu ideal.* (PIMENTA, 2010, p. 29, grifo nosso).

O grifo acima justifica-se quando pensamos no lugar ocupado pelo docente em sala de aula na relação com os estudantes, e como esse lugar pode atender à demanda da pulsão escópica.

Lacan (2008a, p. 178) continua com a *Schaulust* ao lembrar que ela se manifesta na perversão, sublinhando que a pulsão não é a perversão, e sim o fato de, na perversão, “[...] o sujeito ainda não estar de modo algum colocado. Ao contrário, o que define a perversão é justamente o modo pelo qual o sujeito aí se coloca”. Continua em uma leitura do voyeurismo, onde o que se procura ver é o objeto enquanto ausência, não importando que tipo de fantasia de presença ele faça; ele não procura o falo, mas justamente sua ausência. “O que se olha é aquilo que não se pode ver”, a pulsão só se completa verdadeiramente em sua forma invertida, em sua forma de retorno, que é a verdadeira pulsão ativa. Assim como no exibicionismo, em que o que é visado pelo sujeito é o que se realiza no outro.

⁴⁰ Sobre quiasma, sugiro ver Quinet (2002).

“O caminho da pulsão é a única forma de transgressão que se permite ao sujeito em relação ao princípio do prazer” (LACAN, 2008a, p. 180). Percebemos isso quando o sujeito dá-se conta de que seu desejo é apenas vão contorno da pesca, do fígamento do gozo do outro, já que, uma vez o outro intervindo, ele se aperceberá que há um gozo mais além do princípio do prazer.

Segundo Lacan (2008a, p. 183-184), “[...] a libido não é algo de fugaz, de fluido, ela não se reparte, nem se acumula [...] a libido deve ser concebida como um órgão, nos dois sentidos do termo, órgão-parte do organismo e órgão instrumento”. Entendamos órgão enquanto parte do organismo pela função vital por ele exercida, assim como coração, fígado e rins têm suas funções, e órgão enquanto instrumento pelas oscilações, digamos, de ritmo, intensidade e volume.

Para Lacan (2008a, p. 184), “Pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo”. Reside aí o motivo do amor ser sempre narcísico.

Lacan (2008a) retoma posicionamento de Freud no qual este coloca de um lado as pulsões parciais, e de outro lado o amor, quando afirma: “não é a mesma coisa”. Segundo Lacan (2008a, p. 185), “As pulsões nos necessitam na ordem sexual – isso, isso vem do coração. Para nossa surpresa, ele nos ensina que o amor, do outro lado, ele vem do ventre, é o que é rom-rom”. Encontramos aqui uma referência ao amor e à libido; ambos mexem com nossos corpos, nos demandam como os demais órgãos, fazem barulho, como o estômago a roncar de fome, o coração a galopar frente ao medo ou à euforia.

Segundo Cruxem (2012),⁴¹ o amor é em parte resultante das relações de cuidado da função materna, e faz laço com a autoconservação, já que essa qualidade barra a pulsão de morte. E retoma Lacan como citação direta, embora não referencie na fala: “O amor faz rum rum, dirige-se do estômago à autoconservação.”

Nessa tentativa de diferenciação entre as pulsões parciais e o amor, Lacan (2008a) observa que o próprio Freud, inicialmente, se contradiz ao dizer que a ambivalência pode passar por uma das características da reversão da pulsão. Mas, ao examinar melhor, o próprio Freud afirma que ambivalência e reversão não são de modo algum a mesma coisa.

Tentemos entender então a capacidade de reversão das pulsões. A psicanalista Cláudia Sampaio (2015), retomando a obra freudiana, lembra que a pulsão é um conceito situado entre o mental e o somático, opera como representante psíquico dos estímulos que se originam

⁴¹ Psicanalista, Professor do Departamento de Psicologia da UFC (Universidade Federal do Ceará), Mestre em Sociologia pela UFC.

dentro do organismo e alcançam a mente. A autora, que em sua letra opta pela utilização da tradução instinto ao invés de pulsão, em respeito ao próprio desenvolvimento da teoria no texto original de 1915, continua dizendo que o instinto gera uma necessidade que só pode ser eliminada através da satisfação (ainda que tal satisfação ocorra de modo alterado ou camuflado). O instinto requer, assim, um objeto para atingir sua satisfação, objeto esse que pode ser parte do próprio corpo do sujeito ou pode estar fora dele.

Ainda segundo Sampaio (2015), nas pulsões parciais há busca por prazer sempre. Mesmo que a pulsão passe por reversão para seu oposto (sadismo–masoquismo), ou passe por reversão cujo objeto seja o próprio eu (autotortura), não é a dor em si que traz prazer, mas a excitação sexual que vem com ela. Nesse contexto, nunca ocorre um esgotamento de um dos opostos.

Já na ambivalência, não falamos de uma mera reversão de conteúdo amor–ódio, pois, para o amor, temos três opostos: amor–ódio, amor–indiferença e amar–ser amado. Isso retoma e tem como base todo o processo de constituição do sujeito.

No início da vida mental o ego é estimulado (catexizado) pelos instintos e até certo ponto pode encontrar satisfação em si mesmo (narcisismo) através da autoerotização. Neste período do desenvolvimento o mundo externo não é tão investido de energia psíquica pelo indivíduo de forma geral, o que importa é o propósito da satisfação e não o objeto pelo qual é obtida. De forma que nessa fase o ego encontra em si o que é agradável e no mundo externo pode encontrar o que é agradável, indiferente ou desagradável. A relação do ego com suas fontes de prazer situa-se onde o ego ama somente a si próprio e é indiferente ao mundo externo, pois na medida em que o ego é autoerotizado não necessita do mundo externo, mas em consequência de experiências sofridas pelos instintos de autopreservação, ele adquire objetos daquele mundo e não pode evitar sentir como desagradáveis estímulos internos instintuais. Se os objetos oferecem prazer, o ego os introjeta (termo de Ferenczi – 1909), toma para si e o que causa desprazer é expelido (mecanismo de projeção) isolado por ser sentido como hostil. (SAMPAIO, 2015).

A autora nos faz observar que aprendemos a amar e odiar desde o início da vida.

Lacan (2008a) então fala desse caráter capcioso do amor. Altruísmo que se satisfaz em preservar o bem de quem? “Daquele que, precisamente, nos é necessário” (LACAN, 2008a, p. 187).

Lacan (2008a) afirma que a relação passividade–atividade é a única forma de se representar a oposição masculino–feminino, mas lembra que tal oposição jamais é atingida, ela escorre, se molda, se injeta. Nos jogos do desejo, para além da relação sexual, está algo do tipo: que valor tem para ti meu desejo? Ou seja, é como o meu desejo é valorado pelo outro que se dá a possibilidade de relação, embora a relação em si não exista.

Quanto à introjeção dos objetos externos por associação de prazer, e projeção dos objetos internos desprazerosos, citada por Sampaio (2015) acima, Lacan (2008a, p. 189) é

enfático ao afirmar que disso a psicologia afetiva, antes de Freud, deu conta, mas, no entanto, fracassou, pois nada nesse processo representa ainda “o Outro, o Outro radical, o Outro Como tal”. Lacan (2008a) coloca a constituição do Outro exatamente na falta, nisso que resta de insondável na diferença sexual, e fala da possibilidade de se atingir a dimensão do Outro na parcialidade das pulsões e em sua circularidade (fato de a pulsão retornar para se retroalimentar), pelo contorno do objeto “a”. O sujeito se institui na fala, no significante que surge no lugar do Outro.

Lacan (2008a) retoma o caráter escópico do amar–ser amado na redução do sujeito à condição de objeto propriamente dito. **Se fazer ver!** Depois inaugura o **se fazer ouvir**, do qual Freud não tratou, momento no qual nos lembra que os ouvidos são, no campo do inconsciente, o único orifício que não se pode fechar. Ao se fazer ver, temos uma flecha que retorna ao sujeito, ao se fazer ouvir, simplesmente vai para o Outro. Chegando ao **se fazer papar** da pulsão oral (chupar o que tem dentro da mão, sugar a mãe, reivindicando algo que está separado de si mas que lhe pertence); o **se fazer cagar** (para além da função dada ao cíbalo na neurose obsessiva, é preciso não retirar-lhe a relação com a sujeira, com a purificação, com a catarse).

Lacan (2008a) fala então da libido enquanto puro instinto de vida, de vida imortal, de vida irrepreensível. Os objetos “a” são apenas representantes, figurações da libido. “O seio – como equívoco [...] a placenta por exemplo – bem representa essa parte de si que o indivíduo perde ao nascer, e que pode servir para simbolizar o mais profundo objeto perdido [...]”. (LACAN, 2008a, p. 193)

Lacan (2008a) retoma o que chamou de axioma do significante, quando ele representa um sujeito não para outro sujeito, mas para outro significante. Uma maneira de tentar alcançar o posicionamento lacaniano quanto à representação de um sujeito para outro sujeito, na verdade de um significante para outro significante, é observar uma mulher (mãe) referir-se a sua cria (filho) como “meu filho”, ou nos casos nos quais o período de alienação não se deu a contento como “desde que nasceu”.

Para distinguir o campo pulsional e o campo narcísico do amor, Lacan (2008a, p. 195) diz: “No nível do amor há reciprocidade entre o amar e o ser amado”. Já no campo das pulsões, o sujeito é alimentado pela sua própria pulsão e há sempre um esforço imenso desprendido.

Em uma tentativa de (in)conclusão quanto aos aspectos mais teóricos, antes de adentrarmos os aspectos metodológicos da pesquisa, e trazendo a discussão para o âmbito das relações transferenciais na educação, em especial a relação professor e estudante, tentarei

abordar a história do amor na psicanálise com base em Silva (2015) e Lacan (2010) no Seminário 8 “A transferência”, quando ele se utiliza dos termos de origem grega *érastès* e *érôménos* ao analisar *O Banquete*, de Platão, para referir-se ao amor de transferência.

Em visita a Lacan (2010, p. 56), Silva (2015), em texto acerca do amor em psicanálise, acredita que, sobre o amor, só se pode falar algo a partir de uma referência discursiva pautada na noção de falta. O autor retoma as posições de amante (*érastès*) e de amado (*érôménos*) trabalhadas por Lacan com base nos discursos dos personagens em *O Banquete*, momento no qual esclarece-se o problema do amor já que, embora o que esteja em jogo no amor seja uma falta que supostamente seria suprida no encontro com o sujeito eleito e amado, esse encontro não está na ordem da completude, pois “[...] o que falta a um não é o que existe, escondido, no outro” (SILVA, 2015, p. 299).

Silva (2015), em sua análise sobre o amor, observa que tal temática recebeu ênfase em várias etapas da produção freudiana e, apenas com fins didáticos, destaca três vertentes principais: o amor edípico, a relação entre amor e histeria e o amor de transferência, sobre os quais afirma:

O amor pelos genitores culmina em uma interdição, a criança está designada a descobrir que não lhe é possível colocar-se como objeto da falta dos pais [...] Nos casos de histeria, identifica-se a ausência de uma reciprocidade amorosa, as mulheres analisadas jogavam com a dimensão da impossibilidade e não obtinham acesso ao campo do desejo do outro amado [...] No amor de transferência, a mesma situação é colocada: o analista é orientado a não sucumbir ao sentimento afetivo a ele destinado, devendo, assim, prosseguir com o tratamento analítico e buscar uma compreensão para o afeto suscitado naquela relação transferencial. Entre outras possibilidades, o amor pode ser uma manifestação de resistência da paciente [...] (SILVA, 2015, p. 300).

Silva (2015, p. 301) traz algumas considerações lacanianas no tocante ao amor:

No ano posterior à realização do Seminário sobre a Ética em Psicanálise, Lacan (2010) dedicou-se a abordagem de um tema crucial de causa analítica: a transferência. A discussão em torno dessa questão foi pautada na análise literária de um clássico e significativo texto da filosofia: o ‘Banquete’, de Platão. No início de seu discurso, Lacan faz alusão àquilo que existia nos primórdios da experiência freudiana com o saber da psicanálise: “no começo da experiência analítica, vamos lembrar, foi o amor” (LACAN, 2010, p. 13). Ele menciona o encontro de Joseph Breuer e Anna O. como aquilo que se encontrava antes mesmo de Freud demarcar a psicanálise como uma experiência discursiva e uma ética pautada na concepção de escuta do sujeito. O encontro do detentor de um saber, Breuer, com uma mulher desviante em relação à norma, produziria essa primordial tese de que no princípio estava posto o amor (LACAN, 2010, p. 17). Dissemina-se desse modo a concepção de que não somente uma mulher apaixonou-se pelo médico, mas este também se sentiu afetuosamente atraído por ela, de maneira que o compromisso social levava-o a destinar a paciente a outro médico. O distanciamento que Breuer tomou com respeito a Anna O. constituiu-se como resposta à demanda de amor da paciente por ele. Em anos posteriores, contudo, o mesmo Eros, a saber, o amor, encontraria um

novo senhor: Freud. Em outras palavras, mesmo com a troca dos médicos, o amor permanece em sua posição de senhor da própria situação estabelecida.

No tocante ao amor de transferência, Lacan (2010, p. 56-57) entende que o que caracteriza *érastès* (o amante) é ocasionalmente sua falta, e que ele não sabe do que se trata. Já o amado (*érôménos*), o objeto amado, este também não sabe, mas não sabe o que tem, o que ele tem não é apenas aquilo que na relação é convocado a revelar-se, mas também a tornar-se, atualizar-se. Assim, o amor é uma metáfora, “[...] é na medida em que a função do *érastès*, do amante, na medida em que ele é sujeito da falta, vem no lugar, substitui a função do *érôménos*, o objeto amado, que se produz a significação do amor” (SILVA, 2015, p. 304). A significação dá-se na mudança de posição, naquilo que Lacan (2010) fala de reciprocidade do amor, da capacidade de alternar nessas duas posições. Caso contrário, só há gozo.

Como nos diz Silva (2015, p. 304), “[...] o sujeito ama para ser amado a fim de atrair para si o desejo do outro”. Aqui podemos entender o que Lacan (2010) diz quando fala que todo amor é narcísico.

Em se tratando de relações transferenciais, faz-se então importante citar o agalma (LACAN, 2010, p. 174), passível de observação na relação das personagens Alcibíades e Sócrates em *O Banquete*, que faz referência a algo que é interno, que brilha no amado, mas algo que, por ser interno, está para além do belo, algo escondido, oculto, mas que faz brilhar, atrai a atenção.

[...] o amor de Alcibíades não é de uma para um, mas ao contrário, envolve necessariamente um terceiro; e mais: talvez o seu amor nem seja dirigido propriamente para Sócrates, mas a algo que ele possuiria – agalma – sem que, necessariamente, saiba exatamente de que é feito este objeto que é a causa do desejo de Alcibíades. (GUTMAN, 2009 apud SILVA, 2015, p. 305).

Em uma tentativa de tratar do *amódio*, em vários momentos do texto optei pela utilização da interlocução entre discursos filosóficos e psicanalíticos. No entanto, embora a filosofia seja multívoca, e nem toda ela volte-se para o “bem”, o recorte aqui exposto segue o entendimento de Ornellas:⁴²

[...] podemos demarcar uma diferença epistemológica entre ambos: a filosofia afirma que a verdade última centra-se numa posição ontogênica, haveria um ser que seria causa, a verdade coincidiria com este ser, um ser como origem, principio gerador do mundo ideal e material. Para a Psicanálise não haveria um ser a priori, a verdade é determinada pela singularidade do desejo que é sempre inconsciente, por isso não haveria verdade universal para a psicanálise, mas verdade do desejo de cada sujeito

⁴² Fala proferida por Larissa Ornellas, psicóloga, psicanalista e docente, em sala de aula no dia 29 de fevereiro de 2016, na disciplina psicopatologia, na graduação em Psicologia da Universidade do Estado da Bahia. Essa é a disciplina na qual cumpri crédito obrigatório de tirocínio docente do mestrado.

na sua singularidade. Neste sentido poderíamos pensar que a verdade do sujeito na psicanálise coincide com o seu ser. Ser determinado pela verdade do seu desejo que é sempre inconsciente. Com esta máxima: “La onde não penso, sou”, Lacan contraria o princípio cartesiano do *Cogito Ergo Sum*, penso logo existo. O discurso filosófico não deixa de obedecer a este princípio ontogênico do discurso científico, pois o ser estaria associado à noção de causa primeira, princípio fundador. Estaríamos falando da Ética do Bem, que para cada filósofo, desde os pré-socráticos, equivaleria à noção de um princípio ôntico causador. Ao tempo que, para a psicanálise, a Ética que a rege é a ética do Desejo que não é portanto universal, mas toca a singularidade de cada sujeito falante na sua singularidade.

3.1.5 Manifestações *amodiosas* docentes

O que apresento nesse instante surgiu quando do exercício da escrita proveniente das leituras e inserção no campo. Não configura núcleos de análise emergentes da pesquisa, embora pudesse ser associado a algumas das falas dos sujeitos. Apenas apresento estas que chamei de manifestações *amodiosas* no exercício docente. Tais manifestações, elencadas a seguir, surgem com base em minha experiência como aluno, como docente, como psicoterapeuta, e nos primeiros contatos com os professores sujeitos da pesquisa. Algumas questões serviram de base para a eleição das manifestações até então pensadas: Em que situações há amor? Em que situações há somente gozo? Em que situações o beneficiado é isoladamente o docente ou o estudante, sem assim atender às demandas do processo de ensinar e aprender? Em que situações o amor se demonstra por seus inversos?

É importante registrar que se trata de manifestações e não de estruturas rígidas. A experiência pode comprovar que o mesmo professor pode apresentar, em momentos distintos, manifestações diversas, em virtude do tipo de laço (ou falta de laço) existente entre ele e os demais sujeitos (aqui, em especial, os alunos). Não existe também nenhuma intenção de julgamento hierárquico entre as manifestações, ou do amor sobre o ódio. Cada sujeito docente, tocado pela cadeia discursiva em sua singularidade, pode responder de qualquer uma das formas abaixo, ou outras aqui não elencadas. Mesmo professores que tenham como marca de seu estilo docente o “amor pelo método”, ou o “amar quando do ser amado”, esses também geram agalma, tocam especialmente nas subjetividades de seus alunos, geram transferência e podem atender satisfatoriamente ao processo educativo.

Vamos então às tais manifestações:

- a) **O amor pelo amor** – Nesse caso, é imprescindível que haja por parte do professor o reconhecimento do aluno como sujeito de desejo. Aqui cabem as manifestações nas quais o docente consegue declinar do método, da programação, e assim buscar encontrar uma forma de conexão. Aqui há troca

das posições de amante e amado, o professor sustenta a posição sobre o seu suposto saber, mas também é faltante ao assumir sua incompletude, e ao permitir ao aluno existir enquanto sujeito de desejo. O desenvolvimento ocorre como consequência do movimento de amar para ser amado, de suscitar no estudante o desejo de ser mestre. Aqui há alteridade, há o reconhecimento do outro, da importância do processo para si e para o outro.

- b) O amor pelo método** – Síndrome de Gabriela.⁴³ O docente que, incapaz de lidar com a sua falta, apega-se ao método. Os estudantes não são sujeitos, são peças de um tabuleiro que precisam ser devidamente postas de forma a atender ao método do professor. O que importa é cumprir a programação, independente dos estudantes que consigam desenvolver-se ou não. Aqui cabem as manifestações nas quais o professor faz o que aprendeu a fazer, é incapaz de criar, utiliza-se de uma pedagogia que não contempla a diversidade da sala de aula. O professor apega-se ao método para tamponar a falta.
- c) O amor quando do ódio** – Aqui cabem as manifestações nas quais o professor, impactado com a falta de desejo do outro (o estudante), a falta de reconhecimento do outro, e com os desafios institucionais/sociais, sofre uma espécie de ferida narcísica, é implicado com sua castração e sua impossibilidade ao não conseguir/poder exercer a função para a qual se formou (pelo menos nos moldes e entendimentos tradicionais do que seja educar e formar), ou seja, não consegue ensinar, e assim passa a um movimento de negação do(s) outro(s), em especial dos estudantes, como se isolando-os ou expelindo-os de forma por vezes até sádica, como no ego infantil que projeta para fora de si o que lhe é desagradável ou desprovido de prazer.
- d) Amor quando da indiferença** – Aqui cabem as manifestações nas quais mais uma vez existe o apagamento do estudante enquanto sujeito. O professor por si só se basta. Ele não está na escola pelo desejo de ensinar, pela sua função de transformação de si, do outro e do mundo. Ele está ali cumprindo uma jornada de trabalho de X horas semanais, com uma programação curricular a cumprir, e assim o faz. Se o estudante aprendeu ou não, não importa. Ele, o professor, já sabe; se o estudante não sabe, problema deste último.

⁴³ Palavras de um dos professores do grupo de conversação durante um encontro.

e) **O amor quando do ser amado** – Esses casos são particularmente interessantes. Como normalmente não geram queixas por parte dos estudantes, esses casos, via de regra, acabam tendo avaliação positiva das instituições. Aqui cabem todos os professores que usam das relações no processo de ensino e aprendizagem para obter narcisicamente o olhar e amor do outro. Aqui importa se fazer ver, se fazer ouvir, ser “comido” pelos estudantes. Esses docentes “são o máximo”, os estudantes em sua maioria os adoram, as aulas são divertidas, o docente e sua vida tomam a condição de figura das aulas enquanto o conteúdo programado fica na condição de fundo. Alguns docentes conseguem utilizar-se desse seu perfil para criar janelas pulsionais e, assim, gerar agalma e conduzir as aulas com foco no processo de ensinar e aprender; outros sucumbem ao gozo especular, e o outro, o desejo do outro (do estudante), desaparece.

Quando o professor consegue identificar o que está inconscientemente em jogo quando de suas manifestações *amodiosas*, sua reação é surpreendente. Durante a pesquisa, em alguns momentos, foi possível presenciar tal fato.

4 AINDA EM TEMPO DE COMPREENDER

[...] viver é afinar o instrumento
de dentro pra fora
de fora pra dentro
a toda hora
a todo momento
de dentro pra fora
de fora pra dentro.
(FRANCO, 1991).

Na aposta de que pesquisar é um movimento contínuo, passemos à descrição das escolhas metodológicas e à imersão no campo empírico.

4.1 AINDA EM TEMPO DE COMPREENDER: O EMPÍRICO

Entre o desejo e a realidade, um caminho foi percorrido.

4.1.1 Percursos metodológicos

Che vuoi? Essa pergunta marca o percurso metodológico pensado, rascunhado, desenhado, apagado, repensado e, por fim (mas não acabado), adotado nesta pesquisa. Quinet (2009, p. 16), em visita à obra lacaniana, faz-nos perceber que a demanda de análise decorre da oferta de escuta por parte do analista, que a demanda de análise é correlata à elaboração de um sintoma analítico e que a “analísabilidade é função do sintoma e não do sujeito”. Busca-se então a transformação do sintoma do qual o sujeito se queixa em um sintoma analítico; dito de outra forma, a queixa levada ao analista pelo paciente na condição de resposta (Eu sofro disso!) precisa adquirir o estatuto de uma questão para o sujeito (Por que sofro disso?), o que instiga o sujeito a decifrá-la. Essa transformação do sintoma que surge como significado em uma questão a ser respondida (significante) dá-se quando o analista introduz a questão do desejo, implicando o sujeito em sua formação sintomática. Esse processo Lacan (1976) denominou “Que, queres?” (*che vuoi?*).

Desde as primeiras leituras e rascunhos desta pesquisa, parti da premissa de que os desafios do ser professor na escola contemporânea estão postos na realidade, que os docentes já estão cansados de denunciar o estado de precarização da educação, que grande parte dos problemas enfrentados em sala de aula são oriundos do extramuro da escola, e que ir para uma escola entrevistar esses sujeitos poderia até atender à demanda de responder às minhas

questões de pesquisa, mas dificilmente algo seria ofertado aos docentes e ao social em contrapartida.

Desde a concepção da pesquisa, ela era movida por um desejo de saber e tinha um caráter de intervenção. Foram falas de professores fora do contexto escolar que me impulsionaram ao Mestrado em Educação. Como já escrevi em produção publicada fruto dos primeiros passos deste estudo (BRANDÃO NETO, 2016), se, por um lado, parte dos casos de professores que buscam psicoterapia aponta para um sofrimento psíquico diretamente relacionado aos desafios de ser professor na contemporaneidade, por outro, parte relevante dos processos de adoecimento psíquico, com implicações na condição de labor desses sujeitos, possivelmente é potencializada pelos atuais desafios do processo de ensinar e aprender, mas aparentam ter o cerne de suas questões na mais singular história de vida de cada sujeito e suas posições subjetivas.

A constatação acima me ocorreu durante o fazer de minha profissão como psicólogo, e esse percurso está detalhado nas letras iniciais deste texto. Interessava-me saber como os professores conseguem lidar com os desafios no fazer docente na escola contemporânea, de modo que a ambivalência afetiva presentificada pudesse ser vivenciada como dispositivo de ressignificação do exercício docente, e não como obstáculo ao processo. Fui bastante tocado por uma ideia trabalhada por Paulo e Almeida (2015), de que uma das funções da psicanálise no social é devolver a dignidade da insatisfação, como em um movimento de resistência ao apelo hedônico contemporâneo.

Penso que é preciso, sim, constatar os desafios, denunciar as ineficiências do processo e mobilizar o social. Em suma, é preciso queixar-se, no sentido de que é preciso falar. Mas é preciso também se implicar com esse processo de mudança que visa o advir de um professor capaz de estabelecer novas formas de vínculo social. Faz-se então necessário questionar aos professores: **Como vocês vão lidar com isso?** Essa formulação possivelmente permite que o sujeito insira seu desejo e suas experiências, construindo novos semissaberes de forma horizontalizada, dentro de cada universo cultural de atuação docente.

Com base nessa perspectiva de pesquisa, que, para além de grandes categorias de análise, visa algo da singularidade dos sujeitos, o percurso aqui foi elaborado com base nas discussões metodológicas acerca da abordagem clínica de pesquisa no par Psicanálise–Educação, presente em três trabalhos que foram produzidos e reconhecidos no campo da Educação, nos quais se utilizou a tal abordagem de pesquisa, em diferentes estados do Brasil, e que me ofertaram caminhos nesse terreno movediço da pesquisa acadêmica.

Os trabalhos citados são: a Tese de Doutorado de Guimarães (1999), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em São Paulo; um recente trabalho de Pereira (2016), parte de sua produção como psicanalista-pesquisador e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; e uma pesquisa sobre violência e escola realizada por Paulo e Almeida (2015), que são docentes do Centro Universitário de Brasília e da Universidade Católica de Brasília, respectivamente, na qual a escuta clínica e a análise de práticas profissionais foram utilizadas como dispositivos da pesquisa-intervenção.

Segue um resumo de cada um dos trabalhos citados. A apresentação de tais estudos aparece aqui para exemplificar meu percurso de aproximação com a abordagem de pesquisa.

4.1.1.1 Abordagem Clínica e Pesquisa em Educação: estudos realizados

O par pesquisa e psicanálise configura-se como indissociável desde os primórdios da construção teórica e técnica psicanalítica. Ao passo que a psicanálise ia se desenhando enquanto método de tratamento, descrições e análises da experiência clínica foram construídas acerca do funcionamento do psiquismo. Constatações inusitadas provenientes dos atendimentos clínicos forçaram revisão das noções teóricas até então vigentes.

Figueiredo, Nobre e Vieira (2001), a partir de trabalho desenvolvido no Programa de Pesquisa Clínica em Psicanálise, no Instituto de Psiquiatria da IPUB, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encaram o desafio de sustentar e sistematizar uma clínica psicanalítica no âmbito da pesquisa universitária. A proposta visou construir um saber que não seja sobre a psicanálise em seus fundamentos teóricos, mas sim a partir da clínica psicanalítica, numa interlocução entre teoria e prática promovida pelo exercício constante da clínica, na qual inclusive os fundamentos teóricos podem ser colocados à prova. Os autores vivenciam a pesquisa de orientação psicanalítica na universidade, porém na área de Saúde. Todavia, os trabalhos que apresentarei aqui são os da área de Educação.

O primeiro trabalho estudado para composição da metodologia desta pesquisa foi o de Guimarães (1999), que inicia o capítulo metodológico de sua tese informando que a abordagem proposta por ela busca abarcar aspectos individuais e sociais que só ganham sentido quando interpretados em interação. A autora relata ter tido preocupação com a escolha das palavras ao falar de um trabalho de caráter clínico, não apenas pela necessidade de rigor científico, mas também por certo temor quanto às reações que isso pode causar:

Afinal, a clínica está associada a uma abordagem centrada no indivíduo, centrada no tratamento e na cura de uma patologia vinculada a um único sujeito. Entretanto, a abordagem clínica não se encerra necessariamente em uma compreensão restrita e individual de determinado problema; pode significar também um método que torna possível a leitura de alguns fenômenos que não são evidentes em contextos mais amplos, mas que são fundamentais na produção daquilo que se manifesta neles. (GUIMARÃES, 1999, p. 62).

A autora demarca um lugar de diferença, declara não pretender associar-se nem a correntes marcadas pelos determinantes estruturais, nem a movimentos defensores da análise do singular, chegando a anunciar que a leitura que busca pode ser chamada de sociologia clínica, termo conceituado por Rhéaume (1997 apud GUIMARÃES, 1999, p. 62) como que proveniente de uma tensão entre entender o sujeito e resolver o problema do contexto do trabalho, por via da interação entre ação e análise, fato que considera “diferentes níveis de realidade – o individual, o do grupo e da organização, e a aceitação de diferentes modos de expressão – a racional, a emotiva, a simbólica e a imaginária”.

Outros autores com trabalhos publicados na mesma revista de sociologia são citados por Guimarães, como: Sèvigny (1997 apud GUIMARÃES, 1999, p. 63), ao defender que “[...] a abordagem clínica na sociologia é centrada em casos problemáticos, com o objetivo de conhecê-los, preveni-los e resolvê-los. O importante não é apenas entender a doença (ou o problema social), mas quem está doente”; e Gaulejac (1997 apud GUIMARÃES, 1999, p. 63), para o qual o sujeito é constituído não apenas do encontro entre os desejos de seus pais, ele também se desenvolve em um espaço social no qual ocupa um lugar, concluindo que “[...] a trajetória das pulsões explica como o indivíduo torna-se isso ou aquilo, mas a trajetória socioeconômica explica por que o indivíduo sublima nesta ou naquela direção para tornar-se isso ou aquilo”.

Acredito que o surgimento da palavra indivíduo com constância deu-se possivelmente pelos teóricos serem sociólogos ou por opções questionáveis durante a tradução. As próprias elaborações, repletas de termos psicanalíticos, indicam estarmos falando do sujeito como a psicanálise o compreende, principalmente quando a autora diz que: “A realidade externa é fundamental, mas o significado atribuído a ela, pelo sujeito, tem igual relevância.” (GUIMARÃES, 1999, p. 64), embora reconheça que a multiplicidade de níveis de análise coloca qualquer análise no campo da não totalidade.

Como base na sociologia clínica, Guimarães (1999) então fez aquilo que chamou de um mergulho na memória do professor que está no exercício da profissão, e na memória do professor que o tenha marcado em sua vida escolar e que já não exerce mais a tarefa que foi assumida pelo ex-aluno. A pesquisadora não voltou a escuta apenas para a compreensão linear

dos conteúdos, mas para o dito e o não-dito em busca de elos perdidos entre o passado e o presente. Foram usadas entrevistas, individualmente e em diferentes momentos, tanto com os professores em exercício, como com os seus professores de referência já aposentados; sem a ideia de que se encontrasse uma medida verdadeira entre os relatos, a pesquisa sustentava-se na singularidade.

O segundo trabalho utilizado é o de Pereira (2016), que, ao relativizar a ideia corrente de que professores adoecem mais que a população em geral, vale-se do enunciado dos professores sobre suas desordens psíquicas, por acreditar haver algo aí a ser escutado. Seu intuito em uma pesquisa intervenção de abordagem clínica não foi dizer se o professor padece mais ou menos que a população em geral, nem buscar formular hipóteses sobre a condição mental dos professores em geral; o pesquisador empreendeu estudo com certos sujeitos que sofrem a fim de analisar a incidência específica da profissão em seu estado subjetivo.

O pesquisador apoiou-se em Pechberty, que, em 2003, afirmou que a orientação psicanalítica “[...] vai fecundar a psicologia, a psiquiatria, a educação e o ensino tanto no que se refere às intervenções quanto no que se refere às pesquisas, radicalizando o estudo da pessoa sujeitada ao inconsciente.” (PECHBERTY, 2003 apud PEREIRA 2016, p. 69-70), para então considerar que “[...] a função da psicanálise aplicada à pesquisa deve ser a de colocar em suspeição qualquer concepção generalista de discurso” (PEREIRA, 2016, p. 70).

Ainda segundo Pereira (2016), embora as pesquisas de base qualitativa já questionem os resultados generalizantes e formas absolutas de se falar de um fenômeno estudado, dando então espaço para a singularidade, ele acredita que a psicanálise ajudou a ir ainda além, pela via da orientação clínica.

Penso então ser necessário pontuar que ir além, ou melhor, respeitando as palavras do autor, “dar o passo seguinte” (PEREIRA, 2016, p. 70), não é diferenciar-se necessariamente da pesquisa qualitativa, mas agregar a esse campo uma orientação de conduta e análise que considere o inconsciente. Dar o passo seguinte não oferta sentido de totalidade, outros passos seguintes podem vir em seguida ou já estão em curso mesmo que eu os desconheça.

Pereira (2016) inclusive reconhece o caráter inaugural do trabalho de pesquisa de orientação psicanalítica, assim como faz as devidas referências em seu texto sobre as críticas feitas a essa abordagem por filósofos, cientistas sociais e metodólogos. Momento no qual o pesquisador admite ter:

[...] uma visada político acadêmica de auxiliar o debate psicanalítico a inserir-se no cerne de pesquisas dominadas majoritariamente pelos cientistas sociais, e mostrar

sua eficácia e sua necessidade para se discutir as singularidades discursivas e os modos de subjetivação da cultura. (PEREIRA, 2016, p. 71).

Cabe a mim agora, nesta pesquisa, em minha imersão acadêmica, ampliar essas discussões. É claro que tal tarefa torna-se menos árdua por estar alicerçada nas pesquisas aqui citadas.

Pereira (2016) utiliza-se de uma metáfora freudiana sobre o jogo de xadrez para dizer que, nas pesquisas de orientação psicanalítica sabe-se o início (a movimentação de abertura do jogo) e o final (a última movimentação que termina o jogo), porém o que acontece nesse intervalo é impossível prever.

Em sua pesquisa, Pereira (2016) fez um levantamento junto a órgãos do governo (secretarias municipais e estaduais de educação e saúde, em Belo Horizonte) sobre afastamentos, transferências, licenças psiquiátricas e laudos psicológicos de professores, e índices de transtornos, de sintomas e de reincidências. O pesquisador conseguiu um razoável mapeamento dos professores que padeciam psiquicamente no ensino público da cidade, fazendo um recorte daqueles que davam aulas para adolescentes. O pesquisador utilizou-se também de contato direto com gestores e professores para ter acesso às escolas. Em cada escola em que a pesquisa foi feita, uma das ferramentas utilizadas foi o que ele chamou de “espaço de fala”, um momento coletivo com professores de adolescentes interessados em participar do trabalho a fim de possibilitar intercâmbio entre os sujeitos. Nesses espaços o pesquisador entrevistava apenas o necessário para manter a circulação da palavra, não diferente do que faz o analista ao suscitar no outro o desejo de falar, explicar e desenvolver. Assim, o pesquisador promoveu o que chamou de “associação livre coletivizada”, não sendo, no entanto, esta a ferramenta que ocupou a centralidade metodológica da pesquisa realizada, já que o objetivo pretendido carecia de um aprofundamento mais capilar das narrativas dos sujeitos, fato que elevou a entrevista individual à condição de principal ferramenta metodológica. Seja na prática coletiva inicial ou na posterior entrevista, se fez uso do mesmo princípio técnico, ao possibilitar que os sujeitos “[...] pudessem liberar significantes ou saberes fundamentais sobre o tema, sobre o outro e sobre si mesmos [...] continuamente em uma atitude de reflexão, de elaboração ou de subjetivação” (PEREIRA, 2016, p. 91).

Dos “espaços de fala” realizados de uma a cinco sessões, sempre com o mesmo grupo em cada escola, foram contabilizados mais de 50 sujeitos, dos quais 15 foram escolhidos para serem conhecidos pormenorizadamente por meio de entrevistas de orientação clínica, sendo “[...] cada sujeito tomado como caso único, a fim de compor estudos clínicos mais densos” (PEREIRA, 2016, p. 92). O pesquisador utilizou-se também de um diário clínico (diário de

bordo, como denominam tradicionalmente os pesquisadores de ciências humanas e sociais), no qual palavras-chave trazidas pelos sujeitos, bem como impressões do pesquisador, eram anotadas durante e após cada encontro.

O terceiro trabalho utilizado foi o de Paulo e Almeida (2015), que cronologicamente foi publicado antes do de Pereira (2016), mas que, pela proximidade com o percurso desta pesquisa, optei por apresentar por último.

As autoras inscrevem a pesquisa no campo das investigações qualitativas demarcado pela pesquisa-intervenção. A pesquisa teve como base a escuta clínica e análise de práticas profissionais como dispositivo de formação continuada de professores. Vejamos do que se trata essa tal “análise de práticas profissionais de orientação psicanalítica”.

Trata-se de um dispositivo de intervenção em grupo com aproximação ao trabalho de Michael Balint, um psicanalista húngaro que:

[...] em meados da década de 50, do século XX, desenvolveu um método de investigação de práticas profissionais, inicialmente testado por ele e Enid Balint com assistentes sociais. Porém, foi com o seu trabalho de formação de médicos, na Inglaterra, que o método ficou conhecido como “Grupo Balint” [...]. Embora não fosse dada nenhuma teoria sistemática, conceitos psicanalíticos orientavam as reuniões. A intenção final dessa formação consistia em fazer com que os médicos aprendessem a lidar com seus pacientes, especialmente com os aspectos subjetivos que norteavam a relação médico-paciente. (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 106).

É preciso observar que, no início do capítulo metodológico, as autoras citam um levantamento francês realizado por Blanchard-Laville e colaboradores entre 1987 e 2005, no qual o dispositivo de análise de práticas profissionais foi “[...] reconhecido como ferramenta essencial para reflexão e transformação da profissão docente” (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 106).

Na análise de práticas profissionais, no grupo o único dispositivo é a fala. Vou ater-me mais detalhadamente a esse dispositivo quando descrever o percurso desta pesquisa. Por ora, é preciso registrar que, na pesquisa de Paulo e Almeida (2015), o objetivo versava sobre os efeitos na prática educativa em decorrência do enfrentamento da violência escolar, com vistas a uma implicação subjetiva dos professores sujeitos na promoção de reconstituição de laços sociais entre professores e adolescentes. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa 17 professores, que formaram dois grupos de escuta, com encontros semanais de duração aproximada de 90 minutos, e que ocorreram entre maio e dezembro de 2011.

Desses encontros emergiram núcleos de significação que, depois de identificados e articulados, possibilitaram a verificação de transformações e contradições no processo de

construção dos sentidos e significados (AGUIAR, 2006 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 130).

Paulo e Almeida (2015) tiveram o cuidado de tecer uma detalhada descrição da pesquisa qualitativa, utilizando-se de autores respeitados⁴⁴ no campo da pesquisa em educação, visivelmente na intenção de promover enlace entre a perspectiva clínica de orientação psicanalítica e as demais correntes que têm marcado espaço na construção dessa modalidade de pesquisa.

[...] a pesquisa qualitativa na área de educação tem sido desenvolvida com apoio nas correntes fenomenológicas; na perspectiva histórica das vertentes dos estudos autobiográficos, das histórias de vida e da história oral; nos referenciais originados da sociologia e do campo de estudos culturais; nos estudos apoiados em autores pós modernos e nos estudos etnográficos sobre o cotidiano da escola. Destacam-se como mais significativos atualmente, em termos de produtividade, os estudos centrados na perspectiva do sujeito e na linha sócio-histórica, os fundamentados na teoria das representações sociais e nas investigações sobre a constituição da identidade do sujeito, fundamentados na psicologia social, na sociologia das profissões e na psicanálise. (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 95-96).

No início deste tempo, nomeei a área de pesquisa em Educação como “terreno movediço”; tal adjetivação deve-se por ter sido notório observar que, nos três trabalhos citados, existe uma preocupação dos pesquisadores em fundamentar teórica e metodologicamente seus percursos de pesquisa, preocupação essa, diga-se de passagem, que assume inclusive uma postura cautelosa. Guimarães (1999) anunciava “certo temor” quanto às reações que a utilização da abordagem clínica poderia gerar na comunidade acadêmica e utilizou-se de uma fundamentação ainda sociológica para encontrar espaço; na pesquisa de Paulo e Almeida (2015), elas promovem uma costura interessante e aparentemente bem fundamentada para localizar a análise de práticas profissionais de orientação psicanalítica dentre as correntes clássicas das pesquisas qualitativas; no trabalho de Pereira (2016), ele já encara uma “visada político acadêmica”, e em suas participações em eventos nacionais, sempre se posiciona quanto à necessidade de que os pesquisadores de orientação psicanalítica precisam saber dizer o que fazem, e defende a marcação de um outro lugar, que não é o comum. A visada de Pereira (2016) parece justificar-se de forma muito clara, já que, epistemologicamente, ofertar lugar ao inconsciente nas pesquisas é marcar lugar outro nas formações discursivas.

O cuidado que tive em trazer essas pesquisas antes de adentrar a apresentação da metodologia desta pesquisa parece confirmar que ainda estamos a pedir licença.

⁴⁴ Marli André e Bernadete Gatti.

4.1.1.2 Pesquisa-intervenção de orientação clínica nos moldes da Análise de Práticas Profissionais de Orientação Psicanalítica

Trata-se aqui de pesquisa qualitativa, de abordagem clínica, nos moldes da análise de práticas profissionais de orientação psicanalítica, na qual se utilizou a conversação como dispositivo de pesquisa-intervenção. Recorreu-se à teoria freudiana das pulsões e ao neologismo lacaniano do *amódio* para subsidiar o entendimento de que a ambivalência afetiva é parte constituinte do sujeito e necessária à formação de laço social. O lócus da pesquisa foi um colégio estadual de Salvador, e os sujeitos foram 10 professores dessa instituição, dos quais 9 encontravam-se semanalmente em espaço de livre discurso com base na associação livre, onde falavam de seus afetos associados ao fazer docente. Ocorreram 15 encontros de aproximadamente 90 minutos, sendo 3 na fase de afinação do dispositivo e 12 na fase da pesquisa propriamente dita. A análise dos dados visou aspectos inconscientes presentes nos discursos e estratégias singulares de manejo da ambivalência.

Nesta pesquisa interessava escutar como a ambivalência afetiva pode ser vivenciada como dispositivo de ressignificação do exercício docente. O objetivo foi analisar a ambivalência afetiva que perpassa o ato docente frente aos desafios do ser professor na contemporaneidade, e para tal buscou-se:

- a) Escutar no dito e no não dito dos professores as representações do amor e seus (in)versos, ou seja, a variedade de estilos de relação amorosa;
- b) Identificar os manejos possíveis a partir dos quais os docentes podem escutar seus afetos *amodiosos* com vistas a participarem do processo de ensinar e aprender de forma crítica-propositiva;
- c) Buscar a fala e a escuta dos docentes para entender o saber fazer da escola contemporânea.

Ocorre que, quando se buscava os objetivos acima, a pesquisa tinha também a intenção de sugerir uma mudança de posição subjetiva. Esperava-se que os sujeitos pudessem se implicar com os processos de mudança que julgassem necessários mediante seus desejos, experiências e queixas quanto ao exercício docente na contemporaneidade. Essa intenção de sugerir uma mudança caracterizou o trabalho como uma pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção é uma estratégia de investigação participativa que supera a distância entre o pesquisador e o pesquisado, e que “[...] guarda sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana e ao pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela” (PAULON, 2005 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 103).

Essa proximidade entre pesquisador e pesquisado, aqui em especial na condição do pesquisador enquanto psicólogo, obriga e exige que o pesquisador: atenda a ética de sua prática profissional e a ética da pesquisa; detenha os conhecimentos necessários quanto à sua formação e sobre a atuação do pesquisador; entenda que os participantes da pesquisa não são apenas objetos de investigação, mas, antes de tudo, sujeitos que constroem significados e elaborações. A pesquisa-intervenção, ao passo que contribui para o desenvolvimento do conhecimento científico, pode proporcionar cuidado psíquico (SZYMANSKI; CUTY, 2004 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 104).

Tal atitude exige imersão e não apenas inserção do pesquisador no campo, pois, nessa perspectiva dá-se a possibilidade da problematização pretendida nesta pesquisa, “[...] escavando outras dimensões do cotidiano e instaurando tensão entre representação e expressão, com a perspectiva de dar consistência a novos modos de subjetivação” (ROCHA, 2006 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 105).

Penso que, para além de dar consistência a novos modos de subjetivação, na modalidade de encontro entre pesquisador e pesquisados aqui proposta, existia a possibilidade de tornar consciente algo, a consistência de novos modos de subjetivação poderia dar-se e era pretendido, fato que me fez buscar a modalidade da pesquisa-intervenção de orientação clínica.

Pereira (2016) vai diferenciar a pesquisa-intervenção por ele realizada das demais pesquisas conhecidas, como pesquisa-ação e pesquisa participante, em razão do objeto de pesquisa. Segundo o autor: “[...] diferente dos cientistas sociais, buscamos menos as grandes categorias de pesquisa e mais as formas singulares do ser falante, assumindo uma intervenção de caráter micropolítico ou microfísico” (PEREIRA, 2016, p. 73). Trata-se de uma modalidade de pesquisa que prevê um modo alternativo de investigação por propor pesquisas “*com* sujeitos e não *sobre* eles” (PEREIRA, 2016, p. 73, grifo do autor), em “uma atuação transformadora da realidade subjetiva para além de apenas compreendê-la”.

Nota-se que a pesquisa-intervenção está fundamentalmente atrelada a processos de subjetivação, desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e que o subjetive. (PEREIRA, 2016, p. 74).

Pereira (2016) faz nota significativa no que tange a de onde parte a demanda nessa modalidade de pesquisa. Diferentemente da clínica psicanalítica, onde o desejo de transformação parte do sujeito que busca a análise, na pesquisa-intervenção de orientação clínica é o pesquisador-interventor que demanda algo, e “[...] se se demanda algum desejo a

ser decifrado, tal desejo é do pesquisador e não do sujeito.” Pereira (2016, p. 75), alerta para a necessidade de prudência no manejo dessa demanda invertida, cabendo nos espaços de fala proporcionar ao professor, “[...] a partir das intervenções e da interlocução entre pares, e entre estes e quem conduz o trabalho [...] aos poucos, com o consentimento e a implicação dos sujeitos depoentes, tornar-se uma demanda deles próprios”. O autor coloca o direcionamento por ele adotado no fluxo contínuo de diversos trabalhos que se utilizam da psicanálise como campo teórico-metodológico de intervenção na pesquisa e cita Margareth Diniz, entre outros. Visitemos então o “método clínico” em Diniz (2011, p. 9).

Há uma tensão entre conhecimento e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente, e não é muito comum em pesquisas acadêmicas a descrição dos percalços pelos quais passam os/as pesquisadores/as ao decidir efetivar uma investigação científica. Geralmente, apresentam à comunidade acadêmica um produto acabado, no qual não aparecem as dificuldades em levar uma pesquisa até o seu curso final. Não ousam falar das angústias na construção tanto do problema de pesquisa, quanto de uma possível solução para o problema que se colocam, deixando a impressão de que realizar uma pesquisa não é tão difícil assim, basta ter a capacidade de atender às exigências objetivas que se interpõem, não considerando os aspectos subjetivos que causam ao pesquisador/a inúmeros embaraços.

A pesquisadora observa que a psicanálise é uma teoria construída com base nos erros e acertos de Freud, e recorre a Lacan para compreender que o que faz de uma psicanálise ser psicanálise, implica considerar arestas, impasses e transmitir também os problemas gerados durante a investigação. A autora reconhece a falta de destaque aos aspectos subjetivos no campo científico, e afirma, em razão de sua formação em Psicanálise, que “[...] não é possível desconhecer, para além da problemática subjetiva nomeável, a complexidade da realidade psíquica inconsciente que interfere no campo científico como resistência à objetividade” (DINIZ, 2011, p. 11), conceituando o método clínico, tendo como referência André Levy, ao dizê-lo como aquele que permite a abordagem do outro, nas relações interindividuais e nas relações sociais.

Ao operar com o método clínico, devemos considerar que esta perspectiva permite apreender, ainda que parcialmente, os movimentos que perpassam a construção de um conhecimento, estando em parte, a serviço de crenças e valores, e de fantasias, nem sempre consciente *a priori*, e que a verdade científica é sempre parcial, incompleta, inacabada e não total como o pensamento humano anseia tão profundamente. (DINIZ, 2011, p. 12).

A autora se apoia em estudo que identifica a medicina grega como fonte histórica de métodos clínicos de pesquisa, e continua:

De maneira mais geral a perspectiva clínica evoluiu tanto a partir das concepções diferenciadas de *ajuda*, definida conforme se trate de trabalho social, de profissões

paramédicas, de religiosos e de psicólogos, quanto a partir do momento em que outras disciplinas nas ciências humanas, a Sociologia, a Antropologia, a Psicossociologia, nela se fundamentaram com preocupações e contextos diferentes, bem como com o trabalho analítico, que coloca o sujeito em posição de palavra [...] (DINIZ, 2011, p. 12, grifo do autor).

Ter utilizado o *che vuoi?* como marca da metodologia aplicada na pesquisa corrobora o posicionamento da autora, quando ela diz que “[...] perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe” (DINIZ, 2011, p. 13).

A pesquisa-intervenção de orientação clínica vai necessariamente requerer alguns construtos teóricos psicanalíticos, quais sejam: inconsciente, transferência e associação livre.

No desenvolvimento desta dissertação, já esbocei uma tentativa de elucidação do sujeito psicanalítico, esse que se pode nomear de “sujeito do inconsciente” e sobre o qual Diniz (2011, p. 14) elabora recorrendo à letra lacaniana:

A psicanálise divide o sujeito em sujeito do enunciado, como aquele do discurso consciente que pode dizer “eu penso”, ‘eu sou’, porém figura aí apenas como representação de si mesmo e de sua verdade, e o sujeito da enunciação, que é o sujeito do inconsciente, o sujeito na vertente do seu desejo, que é oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem [...] o sujeito é o que está em jogo enquanto relação de palavra, onde a verdade fala à revelia daquele que se pensa autor de seus propósitos.

Com base na autora, uma pesquisa que se utiliza do método clínico é aquela que faz incidir o sujeito da enunciação, que, em sua estrutura metodológica é lugar de produção de saber e não de aplicação de saber, a partir de experiências nas quais o sujeito esteja necessariamente implicado.

Quanto ao construto transferência, a autora diz que é:

[...] necessariamente ocasionada no tratamento psicanalítico, mas podemos assinalar que esse fenômeno também está presente em outras situações que envolvem a relação entre sujeitos, pois a transferência não se dirige à pessoa, mas ao ‘lugar’ que ela ocupa ou ao que ela representa no discurso. (DINIZ, 2011, p. 18, grifo do autor).

É a transferência que possibilita a atualização do inconsciente durante o ato clínico, a qual gera resistência em virtude do desprazer ocasionado pela liberação do recalcado. Já a associação livre está diretamente associada à transferência:

Para Lacan (1985), existe abertura à transferência pelo fato de “que o paciente se coloca em posição de se entregar à livre associação, coloca-se na posição de buscar a verdade sobre si mesmo, sobre sua identidade, sobre seu verdadeiro desejo”. Onde busca a verdade? Busca-a, diz Lacan, no limite de sua palavra, e o limite de sua palavra está no analista enquanto grande Outro, ouvinte fundamental que decide a significação. É por isso que o silêncio do analista é fundamental, não devendo ele satisfazer a demanda do/da paciente: “Quem sou eu? Qual é o meu desejo?” (DINIZ, 2011, p. 18).

Ocorre que, neste estudo, a questão norteadora da investigação recai diretamente sobre a ambivalência afetiva dos professores com seu ofício e, embora a abordagem clínica tenha sido a escolha metodológica em virtude do referencial teórico que me orienta profissionalmente e que privilegia a singularidade, durante a imersão no campo, a vivência do grupo de conversação exigiu uma postura singular por parte do pesquisador, momento no qual a análise de práticas profissionais emergiu como o dispositivo descrito na literatura que mais se aproximava da experiência vivida.

Vale lembrar que na análise de práticas profissionais, em que a análise recai sobre a relação do sujeito com o seu ofício e não sobre o sujeito, propriamente dito, o analista que ocupa o lugar de coordenador/animador do grupo não sustenta o tempo todo a posição equivalente à de objeto causa de desejo do outro, tal como ocorre na condução de uma análise. Esse lugar não pode ser ocupado sempre, mas apenas provisoriamente, em determinadas condições discursivas, pois há ocasiões em que o animador do grupo é convocado a falar, a pronunciar-se, minimamente que seja, sobre o que acontece à sua frente. (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 138).

Durante a presente pesquisa, um dos maiores desafios pelos quais passei foi exatamente encontrar esse lugar de onde responder quando convocado. Ouvindo as gravações e lendo as transcrições, foi possível observar que fiz a escolha, via de regra, pelo relato de situações clínicas por mim vivenciadas no consultório e que tinham alguma correlação com a temática em discussão no grupo, assim não respondia do lugar de quem sabe, mas ofertava outra forma de se pensar um fenômeno pelo viés da singularidade do sujeito que falava em análise. Não sei se foi a escolha mais correta, mas, salvo melhor juízo, penso que assim eu não respondia do lugar do “eu”, e os sujeitos poderiam retomar as questões para si próprios.

Após meu relato do caso de uma paciente que é professora⁴⁵ e que “não podia falar”, que “tinha que ficar calada”, os sujeitos da pesquisa fizeram elaborações interessantes sobre sua autonomia na escola lócus da pesquisa e acerca de diferenças entre o lugar do professor na escola pública e na escola privada.

Nos casos das visitas ocasionais de professores não participantes da pesquisa e que ali apareciam por sugestão da diretora da escola, em virtude dos estados de padecimento por eles denunciados, uma escuta de acolhimento era ofertada a fim de que algo do nó subjetivo no qual se encontravam pudesse gerar questão a eles, e assim cada um pudesse decidir por procurar, ou não, auxílio psicoterapêutico.

Entendo, então, ser possível replicar na escrita desta pesquisa o relato de situações clínicas; penso que, assim, algo da experiência e de como as construções ocorriam a partir do encontro pesquisador e pesquisados fique em certa medida acessível ao leitor.

⁴⁵ Vinheta do caso já descrita no texto de abertura desta dissertação.

Ocupar esse lugar de pesquisador foi um assunto que surgiu algumas vezes em minha análise pessoal e supervisão, em especial após o primeiro encontro do grupo de conversação, quando, ao ouvir a gravação, me escutei e observei dois atos falhos: ia falar professor e falava paciente, ia falar paciente e falava aluno. Era preciso investigar em minha análise se os papéis de mestre e analista estavam sobrepostos, até onde eu estava respondendo desses lugares e em que situações, como o investimento dos sujeitos da pesquisa parecia ter atendido a minhas demandas narcísicas e como as possibilidades de interpretações analíticas das singularidades podiam me desviar do fenômeno real a ser aqui observado.

Foi importante lembrar que:

Pechberty (2007) afirma que, assim como na psicoterapia, a transferência nos grupos de análise de práticas docentes tem papel destacado, pois é na transferência com o líder do grupo que se torna possível ressignificar a contratransferência profissional, embora ressalte que o grupo de análise das práticas profissionais não são grupos terapêuticos. (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 109).

Em alguns momentos, foi preciso cautela na condução das atividades. Em determinadas situações, não se dava relevância a algumas falas que poderiam ser grandes ganchos de análise. Sempre que o conteúdo do discurso parecia correr para a história singular não articulada ao fazer profissional, fazia-se de conta não escutar, mudava-se de temática e transferia-se a fala para outro sujeito, já que, nos grupos de análise das práticas profissionais, a atenção está voltada para a posição profissional e suas repercussões pessoais. Faz-se necessário registrar que algumas escutas individuais fora do espaço-tempo do grupo foram demandadas por alguns sujeitos.

Nesse sentido, como uma forma de marcar que lugar foi esse encontrado durante a pesquisa, a nomeação de um papel parece ofertar uma significante para o processo. Na pesquisa de Paulo e Almeida (2015), o pesquisador é nomeado de “pesquisador-analista”, uma marca direta ao *corpus* teórico; na pesquisa de Pereira (2016), o pesquisador é identificado como “pesquisador-interventor”, uma marca direta ao método; aqui resolvi por nomear de “pesquisador-escutante”, como marca do dispositivo utilizado, a escuta.

Voltemos às especificidades da análise de práticas profissionais.

No que concerne aos possíveis questionamentos epistemológicos em torno de pesquisas ancoradas na psicanálise, no campo da educação, Blanchard-Laville et al. (2005) argumentam que sendo um dispositivo situado fora do campo da experimentação – que tradicionalmente orienta os critérios de cientificidade baseados na sequência observação, hipótese, experimentação e análise –, uma investigação desse tipo não se relaciona com o processo de construção do conhecimento da mesma forma que uma ciência aplicada, pois está inscrito no campo das práticas. Por conseguinte, aspectos epistemológicos como legitimidade, especificidade, subjetividade do pesquisador, validação e generalização assumem

outras dimensões e afirmam a cientificidade do procedimento em relação à legitimidade desse tipo de investigação. (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 106-107).

Dando continuidade à construção do campo da diferença, as autoras colocam que a legitimidade dá-se pela pesquisa de orientação psicanalítica poder produzir um saber que ilumina as práticas profissionais dos professores, reorientando-os, onde há cuidado com a prática e com a pessoa; a especificidade configura-se mediante a possibilidade de elaborar respostas ao mesmo tempo “[...] teóricas e práticas em relação à complexidade das atividades com as quais temos a ver no campo da educação e da formação” (BLANCHARD-LAVILLE, 2007 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 107); a subjetividade do pesquisador está presente no processo, sendo assim, é eticamente desejável a identificação do processo de estabelecimento da transferência, assim como tornar público esses movimentos da pesquisa para permitir aos leitores a apreensão da pertinência dos resultados; quanto à validação, é preciso considerar que, entre observações empíricas e interpretação, deve-se ultrapassar uma correspondência linear, sem se buscar um sentido verdadeiro, mas um sentido potencial; quanto à generalização, embora não se busque por regularidades, “[...] a abordagem clínica centra-se na capacidade de identificar, a partir de casos singulares, mecanismos psíquicos ou organizações psíquicas em ação nas situações estudadas” (BLANCHARD-LAVILLE, 2007 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 108).

O papel que busquei ocupar no grupo na condição de pesquisador-escutante foi:

[...] o de localizar, no discurso dos profissionais, os significantes que aparecem, os lapsos, as associações de cada participante, com o objetivo de encontrar outros e novos sentidos. O coordenador do grupo não ensina, não explica, nem tampouco fornece opiniões próprias, sendo, portanto, seu papel, além de acolher as falas, auxiliar nas análises realizadas pelo grupo, que tem como meta produzir efeitos que transformarão suas queixas em mudanças na atuação em sala de aula. (PEDROZA, 2010 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 111).

Definido o lugar do pesquisador-escutante, passemos à descrição da pesquisa propriamente dita e da dinâmica do grupo de conversação.

Sobre a conversação ou rodas de conversa, Moura e Lima (2014, p. 101) dizem consistir em:

[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é o de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa.

Na pesquisa de Pereira (2016), esse espaço foi nomeado de “espaço de fala”; em Paulo e Almeida (2016), de “grupo de análise de práticas profissionais”; e aqui fiz a escolha por nomear de “espaço de aprendizagem”, por ter sido assim que os sujeitos da pesquisa referiram-se ao grupo. Uma descrição mais detalhada desse momento virá em seguida, na descrição da fase exploratória, que precedeu a pesquisa propriamente dita.

Os dados analisados foram fruto de um recorte das falas em um total de 12 encontros com os professores nos “espaços de aprendizagem”. Dos dados, foram elaborados núcleos de análise, sendo parte deles fenômenos compartilhados e elaborados pelo coletivo, e outra parte composta por manejos singulares da ambivalência afetiva de alguns sujeitos no seu fazer docente.

O núcleo de significação é um procedimento de análise presente nas abordagens qualitativas de pesquisa cuja interlocução com a psicanálise tem sido profícua. Configurados e apropriados pelos próprios sujeitos da pesquisa, os núcleos de significação consideram que sentido e significado são formados na contradição do simbólico e do emocional, e os significados são o ponto de partida para a apreensão dos sentidos, que, por sua vez, podem não ser acessíveis em uma primeira aproximação com os dados. A elaboração dos núcleos de significação compreende três etapas na análise dos dados: identificação de pré-indicadores; aglutinação; organização e análise. Acredito que a descrição a seguir oferta corpo para o entendimento desse processo (AGUIAR; OZELLA, 2006 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 129-130).

Como, em psicanálise, o significado é do sujeito e não do analista ou do pesquisador, resolvi por nomear os núcleos de significação de núcleos de análise.

4.1.2 Imersão no campo

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. (DUARTE, 2002, p. 140, grifo do autor).

Motivado pelo que foi explanado por Duarte, e por entender que nesta pesquisa o processo talvez tenha sido mais valioso para mim enquanto pesquisador, e para os demais sujeitos envolvidos, do que necessariamente os dados em si e suas possíveis teorizações, escolhi por uma descrição do processo de imersão no campo, acompanhada de algumas impressões, pelo valor das possíveis elaborações provenientes dos encontros com esses sujeitos. Cada contato permitia-me uma aproximação do contexto cultural do lócus e das diversidades discursivas.

Após uma apresentação prévia do projeto de pesquisa para a diretora do colégio, foi-me concedido espaço para apresentação formal do projeto ao corpo docente. Tal espaço poderia ocorrer antes de uma das reuniões mensais de alinhamento entre eles. A perspectiva era, após a apresentação do projeto, selecionar os sujeitos que participariam do grupo de conversação por livre demanda deles.

4.1.2.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

Trata-se de escola pública estadual em Salvador. Eu já conhecia alguns sujeitos que trabalharam ou trabalham nessa instituição e conhecia algumas histórias, em especial uma, referente a um modelo de gestão que galgou bons resultados. Os sujeitos que eu conheço facilitaram-me o acesso, é verdade, mas a opção de ser lá a escola a qual eu apresentei o projeto deu-se com mais força pelo fato de uma das falas que me suscitaram o desejo da pesquisa advir de uma professora desse colégio.

Trata-se de instituição fundada em 1972. Em fevereiro de 2014, a escola troca de nome, após eleição direta reivindicada pela comunidade escolar. Inicialmente, o colégio funcionava apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais tarde foram implantadas as séries finais (antigas 5ª a 8ª) e extintas gradualmente as anteriores. Em 1997, foi implantado o Ensino Médio Regular, e em 2007 o primeiro curso de Educação Profissional.

Quando da pesquisa, o Colégio ministrava o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no diurno, o Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano) nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com o curso de Técnico em Informática no matutino e Técnico em Administração no vespertino. Agora em 2017, o turno noturno foi fechado por falta de alunos.

O Colégio ministra também as modalidades EJA – Fundamental simples (compactado em dois anos); PROEJA Fundamental (com qualificação em Administração, também em dois

anos) e PROEJA Médio (Ensino Médio com formação em Técnico em Administração em trinta meses, no noturno).

A instituição conta com parceiras, tais como a Universidade Federal da Bahia - UFBA, a Junior Achievement e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, cujos projetos ajudam a preparar, gratuitamente, os jovens, em turno oposto às aulas, para o mundo de trabalho, dando-lhes uma visão crítica e empreendedora.

A proposta do Colégio é oferecer à população melhores condições de aprendizagem, com progressão intelectual e mais oportunidades de sucesso no mundo do trabalho. Eles querem ser referência.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio data de 2006, passa por modificações e não teve seus pressupostos básicos descritos aqui, já que, durante a realização da pesquisa, ainda não estava condizente com a atual política da instituição.

Agora em 2017, o colégio tem aproximadamente 760 alunos e 34 professores.

Dos professores da instituição, 9 tiveram frequência regular no grupo de conversação e assim figuraram como sujeitos da pesquisa. Uma professora que apareceu apenas no 12º encontro do grupo, embora não tenha participado dos encontros anteriores, teve sua fala aqui descrita e galgou o status de núcleo de análise da pesquisa, pelo valor subjetivo de seu dito, no que tange ao objeto desta pesquisa. Assim, figuram como sujeitos da pesquisa 10 professoras da escola.

Os sujeitos são todos do sexo feminino, têm entre 15 e 25 anos de docência, 9 (nove) atuam na escola lócus da pesquisa há mais de 10 anos, todas são funcionárias públicas concursadas, sendo 9 (nove) delas no regime de carga horária de 40h, e 1 (uma) com carga horária de 20h; 4 (quatro) delas são professoras de linguagens, 3 (três) de matemática, 1 (uma) de química e 1 (uma) de biologia. Todas têm especialização e 1 (uma) delas tem mestrado.

4.1.2.2 Primeiras aproximações

12/09/2015 – Em um dia de reunião regular da diretora com os docentes, o projeto de pesquisa foi apresentado aos professores e, após diversas discussões, para minha surpresa, todos os presentes, sem exceção (permito-me a redundância de “todos... sem exceção” como via de expressão de minha tamanha surpresa no momento), demandaram participar da pesquisa. Registro aqui a fala de uma das professoras que me chamou atenção:

Essa questão que você traz de amor e ódio com a profissão é interessante, essa questão das queixas de professores mesmo, aqui na escola, não tem um professor

que receba menos de cinco mil reais por mês e, se compararmos isso com a realidade de mercado, não é ruim.

Tal constatação da professora corroborava algo que eu tinha lido quando ainda preparava o projeto de pesquisa para seleção do mestrado. O posicionamento a que me refiro é o de Lenine Ribeiro (SENRA, 2014), citado no texto de abertura da presente dissertação, quando ele observa, após mais de 25 anos à frente de sessões de terapia em grupo com professores da rede pública, que os principais motivos de doenças psicológicas entre educadores que recorrem à psicoterapia são outros, e que os docentes reclamam mais do medo do que do salário.

A fala da professora só realimentou meu desejo de buscar compreender como, em um ambiente aparentemente tão desfavorável, aqueles sujeitos conseguiam minimamente trabalhar suas ambivalências afetivas de modo a continuarem no exercício docente.

Gostaria até de, naquele momento, ter aberto uma discussão sobre a problemática da remuneração da classe docente no Brasil, no entanto não dispúnhamos de tempo para tal, não era esse o intuito do encontro e o lugar que eu pretendia ocupar futuramente com o grupo de conversação me fazia tomar alguns cuidados metodológicos. Registro então aqui que a comparação com o mercado, apenas no que tange a outros profissionais de nível superior, não contempla as singularidades do ser e estar professor. Tal discussão daria outra pesquisa/dissertação.

Após esse encontro, apresentei minhas disponibilidades de horários e a direção do colégio negociou com os docentes, agora sujeitos da pesquisa, tornando possível um primeiro encontro do grupo em 17/11/2015. Por questões de disponibilidade, o grupo inicial foi formado com nove sujeitos.

Com o aceite da instituição e dos sujeitos, o projeto de pesquisa passou por adequações provenientes da qualificação, sendo posteriormente submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).⁴⁶ Ocorreram três encontros com o grupo antes de iniciada a pesquisa propriamente dita. Tais encontros tinham como objetivo afinar e validar se a conversação (instrumento de coleta de dados) daria conta de responder às questões da pesquisa e para discutir e deliberar o enquadre⁴⁷ dos encontros. Foi nesse primeiro contato com o grupo que efetivamente configurou-se a metodologia a ser aplicada.

⁴⁶ Protocolos de pesquisa devidamente autorizados sem ressalvas pelo Comitê de Ética, conforme registro na Plataforma Brasil com número CAAE 58221816.9.0000.0057.

⁴⁷ Enquadre é um termo usual na clínica psicológica e psicanalítica que se refere ao momento no qual psicoterapeuta/analista e cliente/paciente firmam um contrato verbal no qual esclarecem os papéis dos sujeitos envolvidos no processo, bem como definem local, horários e honorários.

Passemos a uma breve descrição dos três encontros iniciais.

4.1.2.3 Afinação do dispositivo

Aqui descrevo os três primeiros encontros com os sujeitos, momento de validação e afinação do dispositivo. Como o significativo encontro foi trabalhado nos tempos anteriores com referência ao encontro ético entre o “eu” e o “outro” de que parece carecer nossa sociedade, escolhi por nomear os encontros com os sujeitos de sessões.

1) Sessão I – “... ainda não!”

Nessa primeira sessão, algumas deliberações foram tomadas quanto ao enquadre. Ficou definido que utilizaríamos a sala de professores do colégio devido à estrutura física que comportava banheiros, boa iluminação e climatização. Outro fator relevante foi que, no horário previsto, a sala não seria usada por professores não participantes do grupo.

Outras decisões foram tomadas:

- a) As sessões seriam semanais, sempre às terças-feiras, das 16h30min às 18h;
- b) Para possibilitar as sessões dentro do horário de trabalho dos professores, a direção determinou que nas terças-feiras as aulas fossem de 40mins, sem perda de carga horária para os docentes;
- c) Os sujeitos concordaram que as sessões poderiam ser gravadas (áudio).

Registro aqui a atitude da direção do colégio em não medir esforços para a realização do projeto. Percebo que desde nossa primeira conversa ela já acreditava (ainda mais do que eu mesmo) que o espaço de fala para os professores se converteria em benefício para eles.

Quando a fala foi franqueada, ocorreu algo de interessante: vários dos sujeitos, em suas falas, utilizaram a expressão “ainda não” para falar de suas relações com a docência. Uma das professoras presentes não esteve no dia da apresentação inicial do projeto, e, após ouvir a proposta, declarou não ter interesse em participar, e disse: *“Eu tenho uma relação muito inflamada com os alunos, não vou participar, só estou aqui, pois ainda não me aposentei, preciso estar aqui, só estou esperando a aposentadoria.”*

De alguma forma, outras professoras deslizam a partir desse significativo, e trazem outros “ainda não”: *“Ainda não sou efetiva, estou no estágio probatório.”*; *“Ainda não sou do Estado, sou terceirizada.”*; *“Ainda não terminei meu doutorado, fui impedida.”*

Aqui, eu me pegava a pensar que todos os fatores motivacionais indicados para estarem ali na escola não diziam respeito ao processo de ensinar e aprender. Nessas primeiras

falas, não apareciam os outros (aluno, escola, professores). As falas apontavam para objetivos intrinsecamente ligados à remuneração e à estabilidade. É bem verdade que o significante “impedida”, usado por uma das professoras, poderia “dar pano para manga” em um deslizamento da cadeia significante, mas era o primeiro encontro, a transferência ainda em processo de estabelecimento e eu ainda tateava sobre a possibilidade de maiores intervenções.

Foi inevitável, acabei lembrando-me de uma aula no início da graduação, quando conheci a Hierarquia das Necessidades de Maslow.⁴⁸ Em sua teorização, o autor infere a existência de uma hierarquia das necessidades dos sujeitos em formato de uma pirâmide, na qual, se as necessidades basilares da pirâmide não estiverem satisfeitas, os sujeitos não conseguirão voltar sua atenção, investir ou buscar por necessidades superiores. Segundo o autor, quando não temos nossas necessidades fisiológicas atendidas (comida, água, sono, excreção), não conseguimos voltar a atenção para outras coisas. Necessidades fisiológicas atendidas, os sujeitos carecem de necessidades de segurança (segurança do corpo, do emprego, de recursos, da família, da saúde, de propriedade). Somente seguros os sujeitos podem então buscar por necessidades sociais como amigos e grupos, para então assim alcançar o nível da pirâmide dedicado à estima, na qual há então possibilidade de reconhecimento da comunidade concomitante com o sentimento de respeito pelos outros e consequente necessidade de aprovação. Considerando a teorização como válida, é possível se perguntar: Em tempos políticos e socioeconômicos tão instáveis, com o Estado anunciando a possibilidade de parcelamento dos salários e fechamento de escolas por falta de alunos, como o professor sentir-se minimamente seguro para investir em necessidades de reconhecimento dos outros partícipes do processo educativo?

Voltando à sessão, quando questionados sobre o que esperavam do grupo, os sujeitos disseram:

Meus olhos brilharam com a proposta, acho fantástica, já fazemos isso meio que informal, mas assim penso ser ótimo.

Inicialmente eu vim aqui para te ajudar na sua pesquisa, mas percebendo aqui qual era a proposta, penso que vai ser mais importante para mim e para os alunos do que para você.

Fascinada.

Espero uma experiência enriquecedora.

Espero entender da estrutura familiar de hoje, que é diferente. Espero saber até que ponto é preciso deixar de lado o que sabemos e fazer tudo diferente.

⁴⁸ Para maiores informações, ver a obra do Psicólogo Abraham Maslow.

Espero desabafar.

As falas apontaram para o estabelecimento de uma transferência entre o grupo e o pesquisador, condição *sine qua non* para a realização da pesquisa de orientação clínica. Experiência similar foi vivida por pesquisadoras⁴⁹ em estudo sobre “violência e escola”, com grupos de professores de um Centro Educacional da Região Administrativa do Distrito Federal. Segundo Paulo e Almeida (2015, p. 137), o laço transferencial foi capaz de se instalar e superar resistências na medida em que “[...] os professores supunham que a pesquisadora-analista tinha um saber sobre o seu sintoma”.

A fala que trata da estrutura familiar e do conflito entre o antigo e o novo faz retomar a discussão trabalhada no desenvolvimento desta dissertação, quando apresentei as considerações de Guimarães (1999), que considera inócua qualquer tentativa de se pensar o processo de ensinar e aprender que não considere o tradicional como intrinsecamente constitutivo dos construtos hoje em processo de ressignificação.

O “espero desabafar” aponta a existência da demanda. Existe algo a ser dito.

Ao término da sessão, sugeri (inventei isso na hora, não estava na programação) que escolhêssemos a cada sessão uma palavra que tenha marcado as discussões do dia, e para aquele dia foi escolhido o “ainda não”, momento que uma das professoras me perguntou: “*E qual é o seu ‘ainda não’, Bionor?*”.

Considero que nesse momento a pesquisa começou.

Os significantes nomeados pelos sujeitos para cada sessão configuraram unidades de sentido que possibilitaram demonstrar o caráter intervencionista da presente pesquisa. Eles estavam a se questionar e a pensar sobre o seu fazer. Um caráter não necessariamente intencional, mas inquestionável quando falamos de pesquisas que possibilitam fala, escuta e diálogo. Os objetivos da pesquisa, quanto a escutar e identificar as formas de manejo da ambivalência afetiva do professor com vistas à ressignificação do exercício docente, foram contemplados como consequência. Acredito que as transformações ocorrem inicialmente em esfera micro em cada sujeito, passando a ser então possíveis mudanças na esfera das interações e nos processos institucionais. Tais mudanças parecem ser mais referentes que aquelas provenientes de capacitações, treinamentos ou outros tipos de intervenções que não incluam e impliquem os sujeitos e suas singularidades em seus processos de transformação.

⁴⁹ Thais Sarmanho Paulo tem Doutorado em Educação, é Psicanalista e Psicóloga. Atualmente é professora no Centro Universitário de Brasília. E Sandra Francesca Conte de Almeida tem Doutorado em Ciências da Educação, é Psicanalista e Psicóloga, é professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) e atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

2) Sessão II – “Ódio docente?”

Nessa sessão, um fato chamou atenção: duas professoras se referiram à sessão como “curso”. Isso me fez pensar que precisaria intervir no sentido de derrubar de imediato a ideia tradicional das capacitações, nas quais elas estariam ali para receber algo; era preciso tomar cuidado para não responder do lugar do mestre, e fazê-las perceber que estavam ali para construir algo, elaborar algo.

Naquele dia, os sujeitos já chegaram à sessão com uma questão: “o que seria o ódio do professor”? A temática debatida no dia foi uma tentativa de conceituar o lugar do ódio na Educação, com falas contundentes de que “o ódio seria uma palavra muito forte para estar na escola!” Assim elas associaram o ódio com os momentos de falta de prazer em fazer as coisas na escola, mas, ao mesmo tempo, alegavam que isso poderia ser apenas cansaço, uma vontade de que a sexta-feira chegasse logo.

Uma das professoras relatou que estava no salão de beleza e tinha lá outra cliente que era professora aposentada, e que teria dito: “*Na escola tudo mudou do meu tempo para cá, até piolho já acabou na escola*”.

Ouvindo a fala, parece que os problemas das escolas no passado eram mais amenos que os de hoje. Não vou entrar nessa seara, mas cabe mencionar que:

[...] uma das falas correntes atualmente entre os professores é a de que a impossibilidade de trabalho se deve, em grande medida, ao problema com uso de drogas entre os alunos, levantando este argumento como diferencial entre o ensino de hoje e o de anos atrás. Entretanto, já em 1931, a Associação de Pais e Mestres do Grupo Escolar de Candeias esteve reunida para discutir formas de se promover uma semana anti-alcoólica, na tentativa de combater ao consumo de álcool. (PIMENTEL, 1996 apud GUIMARÃES, 1999, p. 66).

A citação aponta para a ideia de contemporaneidade trabalhada no texto com base em Agamben (2009), quando a contemporaneidade correlaciona-se ao intempestivo, a qualquer fissura no sentido de adequação de um momento histórico e suas suturas, que só são possíveis quando somos capazes de observar o obscuro de nossos tempos e transformá-lo.

Ainda nessa sessão, tivemos a presença de um professor que não estava no primeiro dia. Estar na escola naquele dia foi uma coincidência. Uma fala dele desencadeou falas interessantes. Ele disse: “*Nem sempre aquela coisa que nos corrói por dentro é amor ou ódio, algumas vezes é só azia*”! Tal comentário, em tom de brincadeira, fez alguns professores reconhecerem que, às vezes, eles não estão bem, de bom humor ou mesmo dispostos. E assim começam falas que alternam prazer e desprazer:

Fazer pelo outro o que eu gostaria que fizessem comigo pode ser uma definição de amor.

Eu tenho prazer em ouvir os alunos.

Penso o ódio como a sensação de frustração quando aquilo que foi idealizado não foi alcançado.

Se as próprias mães, em alguns casos, quando chegam aqui, dizem que já “lavaram as mãos”, eu vou fazer alguma coisa?

Momento no qual uma professora relatou:

Sempre que o aluno estava com baixo rendimento eu me preocupava em chamar a família para conversar. Um dia um aluno desses “nota 10” me parou e me fez uma pergunta: “Professora, a senhora sabe o que é que eu estou lendo?” Aí eu perguntei: “Não! O que é que você está lendo?” Ainda estávamos no meado do ano letivo, e ele me disse que já estava lendo o livro didático do ano seguinte. Eu prontamente virei para alguns colegas que estavam do lado e disse: “Vocês deviam se espelhar em fulano!” Aí outro aluno disse: “Eu mesmo não! Fulano nunca foi na praia!” Intrigada, eu fui investigar a vida do aluno e percebi que ele realmente não tinha momentos de prazer, os pais o obrigavam a ficar em casa estudando e eram muito duros com ele.

O posicionamento da professora fez-me lembrar de falas de diversos pacientes no divã, em tentativa de ressignificação de seus dilemas familiares, de suas necessidades de encontrar um lugar para existir no mundo dos adultos e de procurar um espaço no desejo dos pais. Um paciente, certa feita, relatou que o pai colocava todos os filhos enfileirados para dar “Emulsão Scott”⁵⁰ a eles, e que todos os outros irmãos tentavam fugir e reclamavam, enquanto ele tomava aquele “negócio de gosto ruim como se fosse a coisa mais gostosa do mundo”. O pai dele era um homem muito intelectualizado, gostava de ler e de coisas culturais, assim ele (o filho) sempre foi o melhor aluno da sala de aula; mas não adiantava nenhum esforço, o olhar do pai sempre foi para a irmã dele. Quando o pai chegava em casa, era para a irmã que o pai trazia presentes. Só depois, já adulto, ele percebeu, pela fala de terceiros, que o pai se referia a ele com orgulho, mas durante toda a infância ele não sabia mais o que fazer para ter o que ele julgava ser o amor do pai. Uma das queixas do sujeito em sua vida é uma aparente tendência à repetição, na qual ele sempre faz as coisas para agradar os outros, para, recorrentemente, não ser reconhecido.

Falas como essa já tinham me feito questionar, em outro lugar⁵¹, quantas crianças com rendimento escolar extraordinário e comportamento impecável do ponto de vista de serem

⁵⁰ Emulsão utilizada para prevenção e tratamento de doenças relacionadas à carência das vitaminas A e D, e que tem como um de seus princípios ativos o óleo de fígado de bacalhau.

⁵¹ Refiro-me ao capítulo “Quem escuta o professor”, de minha autoria, que faz parte do livro *Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta* (BRANDÃO NETO, 2016).

“bem educadas” não sofrem das mais diversas psiconeuroses e/ou se esforçam para obter um olhar ou não sofrer as retaliações de uma educação familiar coercitiva?

Considerar a nota como indicativo da necessidade de proximidade entre escola e família parece atender mais à demanda do próprio professor em não ter que lidar com sua falta (o fato de não ter conseguido ensinar), buscando então se desresponsabilizar pela inibição do aluno. Um aluno com rendimento regular ou que ocasionalmente apresente baixo rendimento em virtude de problemas diversos, mas que não sofre com isso ao ponto de desestabilizar, possivelmente é emocionalmente mais habilidoso para lidar com as frustrações inerentes à experiência humana que os que só tiram notas altas e se desesperam quando não são perfeitos, quando não tiram “nota 10”. Os fatores subjetivos envolvidos no processo de ensinar e aprender fazem com que a nota não seja critério eficaz de avaliação nem de alunos, nem de professores. Os sistemas utilizados por algumas escolas particulares emitem relatórios com gráficos que dimensionam o rendimento (nota) dos alunos, e os professores são cobrados por tais resultados. O assunto é instigante, mas configura objeto de outra investigação.

No término da sessão, os professores ainda não se sentiam satisfeitos com as definições de “ódio docente” e assim nomearam o encontro como uma interrogação: “Ódio docente?”.

3) Sessão III – “O Real, o sem sentido, o que não pode ser simbolizado, o absurdo”

Nesse dia, a sala dos professores estava cheia de outros docentes corrigindo provas, por isso fizemos a sessão na biblioteca.

Fiz a escolha de trazer para discussão o fato de duas professoras, em suas falas no encontro anterior, terem se referido ao grupo como curso. Os sujeitos discutiram o tema e chegaram à conclusão de que a escuta da experiência do colega e as questões levantadas pelo mediador a partir das falas faziam, sim, dos encontros um “espaço de aprendizagem”.

Uma das professoras relatou ter sido agredida por um aluno, momento no qual outra professora informou que alguns anos atrás ela passou por uma situação na qual precisou sair da sala, pois chegou a ficar tremendo. Mesmo com muitos anos de experiência, conhecida por ser tranquila e acostumada com as adversidades da sala de aula, certa feita ela teve sua autoridade questionada, quando um aluno agressivamente gritou com ela: “quem é você?” A professora teve uma reação afetiva na qual não se reconheceu, e hoje, anos depois do ocorrido, ela não conseguiu ainda entender o motivo de tal descompasso afetivo ao ponto de ter saído da sala tremendo.

Penso quão produtivo poderia ter sido questionar a professora: Quem é você?

Na impossibilidade de nomear o encontro, não se chegou a um denominador comum, e foi possível elaborar que a sessão foi recheada de relatos nos quais os docentes aparentemente se depararam com o Real, o Real lacaniano que se refere ao sem sentido, ao que não pode ser simbolizado, ao absurdo. Assim, extraordinariamente, fui eu quem nomeou a sessão nesse dia.

Os relatos nos impulsionam a pensar na emergência de uma ação do social e não apenas da escola. Paulo e Almeida recorrem a Mezan para dizer que:

O autor define a violência atual como produto do narcisismo exacerbado, com o individualismo e a autonomia tornando-se a busca de todos. Esclarece, ainda, que o que deve ser combatido é o risco de se transformar a violência em valor social legítimo, pois a sua banalização, identificada como sintoma social, pode indicar aos jovens um simples elemento de afirmação. (MEZAN, 2011 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 25).

Na sessão, emergiu um incômodo. Uma espécie de compromisso de que não podemos sucumbir! É preciso que façamos algo, seja lá o que for, mas não podemos nos acostumar e deixar que a escola se cale perante a violência.

4.1.2.4 Associação livre e núcleos de análise

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), o processo de associação livre é constitutivo da técnica psicanalítica, não sendo possível definir a data exata de sua descoberta, que se deu progressivamente entre 1892 e 1898. Mesmo nos casos nos quais um ponto de partida é fornecido (uma palavra indutora ou um elemento de um sonho), cabe o termo “livre”, por se considerar “livre” o desenrolar das associações que não é controlado por uma intenção seletiva, e essa “liberdade” é acentuada quando não é ofertado qualquer ponto de partida. A técnica destina-se a pôr em evidência expressões do inconsciente.

Na livre fala em associação, ao se falar aquilo que vem à mente sem censura, visa-se eliminar a seleção voluntária dos pensamentos, revelando as defesas do aparelho psíquico, possibilitando a emersão de novos significantes, repetições e afetos, os quais impulsionam o processo analítico.

Com as três primeiras sessões, a conversação, ou, como os próprios professores nomearam, o “espaço de aprendizagem”, evidenciou seu potencial como dispositivo de pesquisa e o caráter intervencionista da mesma. Todas as sessões seguintes (12 encontros) foram então gravadas em áudio e transcritas, de onde foram retirados os núcleos de análise que foram analisados em uma perspectiva clínica que visa, no dito e no não dito, na fala e na escuta, um mais além do significado que as palavras têm para a língua, um mais além no qual

as singularidades, as subjetividades e suas repercussões no social possam ser esteio do entendimento das complexidades dos laços sociais.

As sessões que identificarei com a letra “S” foram assim nomeadas:

- a) S1 – A “*popoca*”⁵² e os imprevistos da sala de aula;
- b) S2 – O calor;
- c) S3 – O conflito é positivo;
- d) S4 – A gente se vira sozinho;
- e) S5 – TJ – Uma questão de identidade;
- f) S6 – “Pegue a visão!” e “Tá faltando João na Maquete!”;
- g) S7 – Luto e aulas de 30 minutos;
- h) S8 – “Eu só queria um piloto”;
- i) S9 – A escola está um inferno;
- j) S10 – Relacionamento interpessoal;
- k) S11 – A colega;
- l) S12 – A invisibilidade.

Algumas dessas sessões versaram sobre problemas interpessoais na escola, sobre problemas políticos e sobre problemas institucionais que envolviam outros sujeitos ou instituições que não participavam da pesquisa. Os dados dessas sessões não foram utilizados na análise da presente pesquisa por questões éticas. Podemos citar, no entanto, que, em 2016, foi de conhecimento público que as escolas estaduais em Salvador ficaram longo período sem funcionários de limpeza e segurança. Na escola lócus, muitas aulas tiveram que ser suspensas, alunos assumiram o refeitório e a limpeza das salas, alterações das empresas terceirizadas que forneciam mão de obra geraram grande número de demissões de funcionários antigos na escola etc.

As sessões não tinham uma consigna que conduzia as discussões, assim como nenhuma palavra, imagem ou som era utilizado como disparador das falas. No horário agendado, o grupo já estava na sala dos professores ou os sujeitos estavam chegando de suas aulas. Sentados ao redor de uma mesa no centro da sala, os professores, normalmente falavam de trivialidades, e uma vez todos acomodados, a sessão começava. Assim como na clínica, eu apenas dizia: “**E então?**”, como desencadeador da associação livre.

Citarei, como exemplo, como iniciaram algumas sessões:

⁵² Palavra utilizada pela professora para indicar o órgão sexual feminino com sua filha, um significante bem difundido em nosso estado. Meninos têm “pinto”, meninas têm “popoca”, “piriquita”, “pipiu”...

Na S1, antes de todos os professores chegarem, nós discutíamos o fato do texto “Pátria Educadora” ter sido colocado para consulta pública. Motivo pelo qual fiz questão de tratar desse assunto na dissertação. As discussões eram acerca do fato de pessoas que não são da área de educação terem participado da redação do documento. Quando a sessão começou, uma professora associou tal circunstância com a semana pedagógica no colégio e disse:

Tem pessoas que não são da área de educação e foram lá e colocaram suas ideias, como nós também, a gente encontra tudo pronto, eu vejo aí nossa semana pedagógica, chegando lá dizem: “Vamos ver o plano”. Eu mesmo não mudo nada do que tá lá no plano, tá lá o que a gente tem que fazer o ano todo, eu mudo a ordem, pois cada turma tem uma maneira de trabalhar, o perfil de cada turma é diferente, mas a gente tem que cumprir aquele programa. Eu sou contra e faço!⁵³ Para mim não devia ter esse negócio de plano, é claro que tem que ter uma sequência, mas essa burocracia toda, eu tô agoniada, tô contando as horas para sair da educação. Eu tô triste! O problema é ter que estar aqui, discutir, discutir e não resolver nada.

Tal posicionamento fez outra professora me endereçar uma questão:

Você deveria avaliar esse nosso sentimento de jornada, eu já ouvi isso de “fulana” e de mais umas três pessoas, de que a gente discute, discute em três dias e não se resolve nada, mas a gente não se sente responsável por isso, é como se a culpa fosse de alguém três dias de jornada em que nada se resolve. A culpa é nossa, a gente que devia ter foco, a gente que fala de outras coisas, eu me culpo [risos], eu falei de outras coisas do que estava programado ali.

Outra professora disse: “*Tem tanta coisa incomodando, que três dias é pouco!*”

O “receber pronto”, o não se sentir “responsável por isso”, essa história de “tanta coisa incomodando” foi o desencadeador de grandes discussões que elevaram a **jornada ou semana pedagógica** à condição de núcleo de análise a ser trabalhado em tempo específico.

Na S5 eu iniciei com o: *E então?* As professoras ficaram em conversas paralelas, falando de casos isolados de alunos. Eu então intervi retomando os assuntos dos quais elas falavam: “*Vocês já falaram de ‘fulano’, de ‘cicrano’...*”

Momento no qual uma professora diz: “*Direcione um pouco aí...*”

Eu disse: “*Não! Vamos ver o que surge...*”

Outra professora então se pronuncia: “*Esse caso do TJ, se fosse comigo, eu ia morrer de raiva!*”.

O TJ é um programa da Secretaria de Educação nomeado de Tempo Juvenil; são turmas onde os alunos que não avançam no processo escolar são colocados todos juntos. Na palavra de uma das professoras: “*Eles são colocados lá como se fossem a escória da sociedade*”. As turmas têm projeto pedagógico próprio, que prevê mecanismos de aceleração.

⁵³ Aqui ela está dizendo que é contra e que subverte a ordem.

Em suma, se o aluno se dedicar, ele é bonificado por ter ido para o TJ. Mais uma vez, não vou entrar na seara dessa discussão, seria outra pesquisa. O que é preciso marcar aqui é que a fala “[...] *se fosse comigo, eu ia morrer de raiva*”⁵⁴ trata de imprevistos que acontecem na sala de aula, assim como outros tantos relatados durante os 12 encontros, fato que elegeu esses imprevistos como outro núcleo de análise a ser trabalhado em tempo específico. Parece que **o inusitado desespera!**

Faço aqui uma observação quanto a duas falas anteriormente citadas: em S1 – “*Você deveria avaliar esse nosso sentimento de jornada...*”; e em S5 – “*Direcione um pouco aí...*”. Ambas as frases são da mesma professora. Tratarei de outras falas dela em outros encontros.

Na S3 ela disse: “*A partir de hoje eu vou falar menos [...]*”.

Na S6, uma das professoras estava falando de sua experiência durante um tempo como vice-diretora, momento no qual essa professora interrompe e diz: “*Tinha uma aluna da turma ‘X’. É minha terapia, meu divã. É o que me vem na cabeça, viu.*”

Chamaremos essa professora de *Sazón*.⁵⁵ Desde a apresentação inicial do projeto, quando discussões sobre perfis dos docentes ocorreram, que ela se identificou com a professora romântica, a boazinha, a que entende o lado do aluno, a que passa a mão na cabeça. Ela, que inclusive em uma fala diz isso interrompendo a fala de uma outra colega, que criticava a última jornada pedagógica. Na S1, *Sazón*, em tom pacificador, disse para a colega: “*Veja, ‘fulana’, quem está falando aqui é [diz o nome dela], é Sazón, paz e amor [faz o símbolo do coração com as mãos], entenda qual era a intenção...*”.

Ocorre que, no meado da pesquisa, quando perguntei para os sujeitos por que nome ou apelido eles gostariam de ser identificados, já que por questões éticas seus verdadeiros nomes seriam suprimidos, *Sazón* disse que gostaria de ser chamada de “Paty Pimentinha”. A ambivalência manifesta nessa singularidade, como **Sazón X Pimentinha**, emergiu então como outro núcleo de análise a ser visitado.

É importante atentar que *Sazón* se oferta à interpretação, não esconde suas resistências, e me intima o tempo todo a lhe dar uma resposta, denunciando algo de sua estrutura.

A diretora da escola, que também figurava como sujeito da pesquisa no S3, disse:

⁵⁴ Refere-se ao fato descrito como um dos episódios nos quais o inusitado desespera, nomeado de “o balde de lixo”, que será trazido mais à frente.

⁵⁵ *Sazón* é um marca de caldos e temperos em pó eu em cubos, cuja propaganda, por muito tempo, usou o *slogan* “cozinhando com amor”, e que hoje trabalha o slogan “com sazón sempre é mais gostoso”. *Sazón* ficou no senso comum como sinônimo de amor.

É muito fácil você dizer que faria melhor quando você não está lá; é muito fácil você dizer como criar filhos quando você não criou nenhum; é muito fácil você dirigir o caos quando você não está admitido nele para administrá-lo. E tudo que a gente tem hoje numa escola pública é a administração de caos, não é outra coisa, a gente administra o caos, e eu digo sempre: “Bem-vindo ao caos”.

Esse mesmo sujeito descreve suas interações com os alunos de forma bem singular. Nos momentos de conflito com os alunos, ela pergunta a eles como preferem que ela seja. Se eles quiserem ela pode ser o *Bumblebee*,⁵⁶ mas se eles preferirem ela pode ser um *Decepticon*.⁵⁷ Essa oferta aos alunos de escolherem o rumo da situação, implicando-os com a questão na qual estão envolvidos, e a capacidade da professora (no momento diretora) em responder às situações desses dois lugares diferentes, essa ambivalência *Bumblebee X Megatron*, será então outro núcleo de análise da pesquisa. Parece que essa foi uma forma de conseguir fazer laço com os alunos nos momentos de gestão do caos.

Quando o grupo já tinha 10 sessões realizadas (falamos em mais de 15 horas de falas gravadas), eu informei que seria necessário fazer um recorte do material até então produzido, e que já tinha material suficiente para a finalidade do levantamento e análise dos dados. Contudo, em virtude da minha inserção no campo, e a aparente importância que o espaço de fala tinha conquistado junto aos sujeitos, resolvemos manter os encontros semanais, independentemente de serem utilizados para a pesquisa. Uma fala da diretora me chamou atenção em especial: “Quando Bionor acabar essa pesquisa, essas meninas vão ter um troço”.

As sessões continuaram e foram gravadas até a 12^a, depois permanecemos sem a finalidade da pesquisa, apenas como uma espécie de retorno aos sujeitos. Mantivemos as sessões até que precisei me dedicar à análise dos dados. Foi exatamente na 12^a sessão que uma professora nova apareceu e solicitou participar:

Desde a semana passada que eu expus ao pessoal que participa do grupo que eu estou passando por uma fase, um momento de muita irritabilidade em sala de aula, e a minha vontade é de largar tudo. Foi um sonho que eu tive de chegar na escola e fazer aquele papel de ser diferente, sabe? Fazer aquele papel que eu achava que não existia na escola pública, porque o que se diz lá fora é que professor de escola pública não faz nada, nossa imagem lá fora é essa... E aí eu vim pra escola pública pra fazer a diferença, para ser aquele agente de transformação social, como eu disse a “fulana” hoje de manhã... Eu era aquela pessoa sonhadora que sempre disse que ia trabalhar na escola pública como se fosse uma escola particular... Quando chego aqui, me deparo com a situação completamente contrária do que eu imaginei, eu vejo professores comprometidos, professores muito capazes, alguns

⁵⁶ Personagem da série de filmes Transformers (veículos que são na verdade robôs). Ele é o amigo de todo mundo, o bonzinho, o protetor do personagem principal do filme. Junto aos demais *Autobots*, protegem a terra dos *Decepticons*, seus inimigos mortais. A pronúncia lembra algo do tipo: “Bolbolbe” – “Gogobe”.

⁵⁷ São os inimigos dos *Autobots*, os que querem destruir a terra e a raça humana. Seu principal representante é o *Megatron*.

podem até dizer que alguns não têm capacidade, mas eu vejo todo mundo com muita capacidade, com muita vontade de trabalhar, com qualificação, e não vejo esse retorno na sala de aula por conta de tantas outras questões que os meninos trazem de casa... Aí eu fui trabalhando assim mesmo, mas eu cansei! Após 15 anos eu me sinto cansada e me sinto desanimada... O pessoal falou que nesse grupo, que eu fui convidada desde o início, mas que por questões de horário eu não pude participar, é um momento muito bom, um momento que todos falavam de suas inquietações e percebiam que isso é comum a todos... Tem momentos que a gente está lidando melhor com isso e tem momentos que a gente está fragilizada. É o meu caso nesse momento... Aí eu vim participar, como ouvinte ou como coparticipante.

Nas falas seguintes da professora, algo se repetia. Era possível identificar um incômodo sempre que, na situação de sala de aula, os alunos agiam como se ela não estivesse ali, como se ela não existisse, como se ela fosse invisível. Assim, a invisibilidade emergiu como o possível quinto núcleo de análise da pesquisa, mas é preciso marcar que a real unidade de sentido não é necessariamente a invisibilidade, essa é a palavra que surge, mas há algo que está por trás dela e que parece não cessar de tentar se inscrever. A pesquisa aponta que o que o professor não suporta mesmo não é o não ser visto, mas o não querer saber por parte do aluno. Observemos:

Em alguns momentos, na sala de aula, parece que o professor é invisível, você não tá ali, ele não quer que você esteja ali... Não é você, a pessoa de “fulana”, ou outra pessoa qualquer... Eles não querem aula, eles não querem, eles querem estar ali no celular, ou brincando, ou qualquer outra coisa, mas eles não querem aula... Às vezes eles avalizam dizendo: “Professora, não é você, eu gosto de você, mas eu não quero aula, eu não gosto de aula, eu não quero aprender inglês, pra que eu vou aprender inglês, professora? Eu não sei nem português!” Então já é uma coisa que eu acostumei ouvir, e eu me pergunto: O que é que eu tô fazendo aqui? Vou ensinar inglês a uma pessoa que não quer? Eu digo que o curso deles equivale a um semestre do curso de inglês do ACBEU,⁵⁸ que é o mesmo curso que eu posso ensinar aqui a vocês, não vai ser dessa forma porque são 30 e tantos alunos, e eu não posso nesse universo, nessa sala que não é própria, os recursos que a gente tem de multimídia, pelo menos fazendo meu papel, fazer o melhor de mim [...]

Partindo do exposto, outro núcleo de análise evidente pela fala poderia ser “o não querer saber” por parte do aluno, mas isso faria uma torção nos objetivos da pesquisa, que visa escutar como o professor lida com essa e/ou outras particularidades do fazer docente. Pensando a partir dos sujeitos, do exercício docente, a questão mais pungente parece ser: Se eles não querem, **o que é que eu estou fazendo aqui?**

Como esse sujeito não participou das demais sessões com o grupo, sua fala será analisada em separado dos sujeitos de pesquisa. Os demais sujeitos serão identificados por letras maiúsculas (sujeito “A”, “B” etc.), e a escolha das letras se deu em ordem alfabética, sem qualquer relação com os nomes dos sujeitos. Já esse sujeito, que apareceu na 12ª sessão, será identificado como “Ela”.

⁵⁸ Uma das mais caras e reconhecidas escolas de idiomas da cidade.

No próximo tempo, trarei a descrição e as discussões sobre os núcleos de análise.

(In)concluo esse momento com a epígrafe trazida na página de abertura desse tempo, que me parece descrever o percurso de uma pesquisa: “Viver é afinar o instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro, a toda hora, todo momento, de dentro para fora, de fora para dentro”.

4.1.3 Em busca de sentidos

Como descrito no tempo anterior, foram elencados 5 (cinco) núcleos de análise a partir dos dados coletados nas 12 sessões de conversação, quais sejam: jornada pedagógica; o inusitado desespera; “Sazón” X “Pimentinha”; *Bumblebee X Megatron*; e “o que é que eu estou fazendo aqui?”. Os dois primeiros se referem a fenômenos compartilhados pelos sujeitos do grupo, o terceiro e o quarto tratam de manejos singulares da ambivalência e o último aponta para a necessidade de se transformar a queixa em questão, implicando os sujeitos professores com o processo de mudança que julgam necessário.

4.1.3.1 Jornada pedagógica

Para ofertar um melhor entendimento da dinâmica do grupo de conversação, vou transcrever aqui parte de uma sessão. Tal transcrição se justifica, pois, ao final da sessão em tela, uma das professoras disse que aquilo que foi feito ali, naquele dia, poderia ser um formato mais produtivo de semana pedagógica.

Na S1 (primeira sessão), a temática da jornada/semana pedagógica tomou condição de figura nas discussões dos professores. Ineficácia, ineficiência e improdutividade poderiam ser adjetivos utilizados para nomear esse ato institucional.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2016), a Jornada Pedagógica é:

[...] um momento em que profissionais da educação partilham ideias, ensinam e aprendem na coletividade, com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo, por meio da análise dos indicadores educacionais, dos valores e da cultura das escolas. O tema escolhido é um convite à comunidade escolar para evidenciar práticas educativas e o trabalho desenvolvido com a leitura, na perspectiva das diversas linguagens e áreas do conhecimento. As práticas que educam e a leitura abrem a discussão entre o coletivo da unidade escolar na Jornada Pedagógica e devem ser consideradas ao longo do ano letivo para a garantia do direito de aprender dos nossos estudantes.

Vejamos as falas dos sujeitos nesse ínterim:

Sujeito A: A gente encontra tudo pronto, eu vejo aí nossa semana pedagógica, chegando lá e dizem: “Vamos ver o plano”. Eu mesma não mudo nada do que tá lá no plano, tá lá o que a gente tem que fazer o ano todo, eu mudo a ordem, pois cada turma tem uma maneira de trabalhar, o perfil de cada turma é diferente, mas a gente tem que cumprir aquele programa. Eu sou contra e faço⁵⁹! Para mim não devia ter esse negócio de plano. É claro que tem que ter uma sequência, mas essa burocracia toda, eu tô agoniada, tô contando as horas para sair da educação. Eu tô triste! O problema é ter que estar aqui, discutir, discutir e não resolver nada.

Sujeito B [endereça a fala ao Pesquisador-escutante]: Você deveria avaliar esse nosso sentimento de jornada, eu já ouvi isso de “fulana” e de mais umas três pessoas, de que a gente discute, discute em três dias e não se resolve nada, mas a gente não se sente responsável por isso, é como se a culpa fosse de alguém, três dias de jornada que nada se resolve. A culpa é nossa, a gente que devia ter foco, a gente que fala de outras coisas, eu me culpo [risos], eu falei de outras coisas do que estava programado ali.

Sujeito C: Tem tanta coisa incomodando, que três dias é pouco!

[No momento da transcrição, eu percebi que deveria ter questionado aqui: O que está incomodando?].

Sujeito B: Muitas pessoas rotularam como improdutivo a jornada, porque esperam algo que não aconteceu ali, mas a culpa é nossa!

Sujeito G: O que me chateia na jornada é a falta de objetividade, aquela dinâmica. Por exemplo, eu quase pulei pelas paredes para não sair, mas eu sou mais contida. “Fulana” [outra professora] saiu. Cara! Aquilo me deu um nervoso, aquela história de desenhar, pelo amor de Deus, eu não queria fazer aquilo...

Sujeito B [em tom pacificador, interrompe a fala da colega]: Mas veja “G”, quem tá falando aqui é “Sazon”, paz e amor [faz o símbolo do coração com as mãos], entenda, qual era a intenção...

Sujeito G: Ela tinha tantas coisas e no final nada, cadê, cadê, cadê, era o projeto que a gente tinha que fazer e nada, a gente tem que agir, dá nervoso, a jornada para mim era para construir...

Sujeito C: A jornada tem que ser mais longa! Uma semana de três dias, só três manhãs ou três tardes não dá para a gente fazer o que tem que fazer...

O grupo em peso: Ninguém diga por aí que “C” deu essa ideia, que ela falou isso... [risos]

Sujeito E: Muito pouco tempo para lavar a roupa suja...

Sujeito A: Olha, eu me arrependi de dizer o que eu disse há pouco, viu!

Sujeito G: Mas para mim a jornada não é para isso, a jornada é para se preparar e se programar para começar o ano...

Pesquisador-escutante [interrompo para pegar a fala de “A” e perguntar a ela]: Por que você se arrepende do que falou?

⁵⁹ Aqui ela está dizendo que é contra e que subverte a ordem.

Sujeito A: *Porque eu gosto disso aqui, é uma coisa que eu queria resolver antes de sair, mas sei que eu não vou resolver [risos]. Eu gosto do que faço, adoro o que faço...*

Pesquisador-escutante: *O próprio fato de você estar aqui [no grupo] já denota que você gosta do que faz [...] Você está cansada, faltam só dois anos para você se aposentar e entra ano e sai ano, e nada muda...*

Sujeito A [incomodada com o significante por mim ofertado]: *Não é cansada, é...*

Sujeito B: *Desmotivada...*

Sujeito A: *É assim... Eu não estou vendo que eu possa fazer nada, em cada sala que eu entro...*

Sujeito F: *É a incapacidade de resolver!*

Sujeito A: *Em cada sala que eu entro tem aluno que olha para a gente e a carinha deles diz assim: “Eu quero aprender”. Mas tem uns que a cara diz assim: “Eu tô aqui porque não tem jeito”. Mas eu vejo aquele que não tem jeito e penso assim, que eles devem pensar: “Poxa, eu não tive no meu caminho alguém que pudesse me puxar”. São essas coisas que eu vejo assim no final de minha vida profissional [se emocional], é por isso que eu não queria participar do grupo [risos], tá bulindo nas feridas [risos], a gente escolheu ser educador.*

Sujeito G: *Mas pense, “A”, que você resgatou algum, não todos, é nisso que eu me pego. De vez em quando eu tenho a grata surpresa de um e-mail de um aluno me agradecendo. Eu não sou a salvadora da pátria, infelizmente...*

Sujeito A: *Mas isso no meu caminho eu já vi vários, alunos que me abraçam...*

Sujeito G: *Pense nisso, você deu a mão, uns se afogaram, outros você resgatou...*

[Os professores começam a relatar momentos nos quais foram lembrados pelos alunos]

Sujeito B: *Talvez eles não reconheçam agora, mas depois eles vão reconhecendo...*

Sujeito E: *Questão da maturidade mesmo...*

Sujeito B: *Hoje eu dei aula na quinta “x”, me chateei, parei várias vezes a aula para dar sermão, já estava com dor de cabeça. Eu disse: “Vocês não querem nada!” No final da aula veio um pequenininho e disse assim: “Pró, eu gostei de sua aula.” Eu pensei: “Como assim? Foi minha pior aula!” Eu tava sem paciência, reclamei o tempo todo! Vai ver entre uma reclamação e outra, aquilo que ele viu ele achou proveitoso...*

[O pesquisador sugere pensar que, quando esse aluno vem dizer isso no final da aula, mesmo sabendo que a professora gastou mais tempo da aula reclamando e tentando trazer os alunos para a rotina da sala, pode ser que ele esteja querendo dizer que essa daí, a professora, está preocupada com alguma coisa. Parece que ele, o aluno, quer aula, mas não consegue aprender. O pesquisador dá um exemplo de uma paciente, uma criança, que diz constantemente no consultório que está impraticável assistir aula devido às conversas dos colegas. No consultório a criança dá os nomes dos professores que ela considera bons, como sendo aqueles que, dentro da perspectiva dela, ainda respeitam o desejo dela de aprender e tentam fazer alguma coisa acontecer. O pesquisador dá outro exemplo, de um paciente, uma criança, que relatou que no ano anterior não ia com a cara da professora e não estudava mesmo. Tais relatos, com o intuito de sugerir novas formas de pensar esses acontecimentos.]

Sujeito F: Nesse caso, o aluno pode estar fazendo referência à mãe, à professora como uma pessoa que cobra, alguém que se preocupa com ela, que está querendo disciplinar...

[O pesquisador sugere então que eles se lembrem dos seus professores, como aparentemente temos lembranças daqueles que mais nos afetavam, aqueles que a gente não suportava e os que a gente olhava e dizia: “Esse é o cara!”].

Sujeito A: Eu me apaixonei por um professor...

Pesquisador-escutante: Então!

Sujeito A: Professor de matemática!

Pesquisador-escutante – E você é professora de quê? De quê? De quê? [Risos de todo o grupo]

Sujeito A: De matemática! Pense naquele professor que eu não perdia uma aula, eu era apaixonada, mas não era aquela paixão... Era paixão pela forma como ele dava aula.

Sujeito B: É mesmo! Tem muito desse fascínio, ‘A’ falando aí eu lembrei.

Sujeito F: Mas o aluno também espera que a gente saiba. Se a gente diz que não sabe, ele diz: “Não sabe!”.

Pesquisador-escutante: Mas esse é o momento no qual é possível criar algo, tirar o aluno da posição de receptor de um saber que reside no professor e chamá-lo a participar da construção de um saber.

Sujeito A: Uma vez eu estava dando aula de geometria espacial, que eu adoro, e um aluno disse que via que meus olhos estavam brilhando, e eu achei que ele estava entendendo...

Pesquisador-escutante: Não sei se ele estava entendendo, mas ele devia estar pensando: “Isso deve ser o máximo!”.

[Os sujeitos passam a falar de alunos do TJ]

Sujeito C: Os alunos do TJ que vieram de fora... não, já eram alunos da escola... esses são indisciplinados. Hoje eu estava cheia de bolinhas de papel na sala... Uma era do livro didático...

[Nesse momento os sujeitos tratam do assunto que será detalhado em tempo seguinte, quando se tratará da “popoca”]

Sujeito C: Nós recebemos uma criança aqui e foi informado que ele é autista...

[Sujeito B relata seu primeiro contato com esse aluno, citado por “C”]

Sujeito C: A gente recebe um diagnóstico, quer dizer, dizem que tem aí na secretaria, mas eu só soube que tinha algo diferente com ele no dia da chamada. Perguntei o nome dele e ele não respondeu. Eu falei: “Não posso te chamar de ‘C’, que ‘C’ é o meu nome. Olhei no caderno e tinha Juliano...”

Sujeito B: Eu também perguntei e ele não respondeu, a turma que disse, é “Juliano”...

Sujeito G: A gente recebe uma situação assim e ninguém avisa nada, isso dificulta, pois a gente faz algumas coisas e não sabe se está ajudando ou criando na criança uma resposta violenta ou negativa para ela...

[Sujeito “G” relata caso da aluna que não apresentava em grupo]

Sujeito C: Nós temos uma aluna aqui de manhã que está no 6º ano e não sabe ler nem escrever. Como é que nós, professores, lidamos com isso. Se o professor não sabe disso, vai tratar a criança como os demais. Quando eu descobri isso na minha matéria, a redação, eu pedi que ela fizesse um desenho e me contasse a história.

[Chegando ao final do tempo, o pesquisador faz um resumo dos assuntos tratados no encontro, como a sensação de não se estar preparada para lidar com algumas situações, as especificidades das turmas do Tempo Juvenil (TJ), a aluna que não sabe ler...]

Momento no qual:

Sujeito G: Isso deveria ser a jornada pedagógica!

[diversos sujeitos falam ao mesmo tempo]

Sujeito A: Pelas falas das colegas, eu ainda acredito que temos como mudar essa coisa que está aí...

O grupo elabora em cima da frase de “G”, quando ela diz que aquilo que foi feito na sessão deveria ser a jornada pedagógica. Os sujeitos identificam que:

- a) Os casos especiais de que a escola tem conhecimento deveriam ter sido apresentados para que o grupo montasse programas específicos;
- b) A experiência de outros professores pode ajudar a lidar com algumas situações diversas;
- c) A jornada normalmente é montada com uma programação que não alcança os dilemas do dia a dia da escola;
- d) Praticamente todos se queixam do TJ, mas nenhum projeto é feito na escola para alterar essa realidade, ao contrário, quase todos os professores reforçam esse estigma de que esses alunos são “a escória da sociedade”, já entram em sala de aula com essa perspectiva, anulando qualquer possibilidade de revisão dessa representação;
- e) Quando chega o final de ano, no conselho de classe, eles discutem os mesmos casos, para decidir se vão passar ou não, mas não fizeram, na maioria dos casos, nada durante o ano para evitar a necessidade do conselho.

Pelo exposto, usando as palavras dos próprios sujeitos, parece então que a “incapacidade de resolver” pode estar intrinsecamente ligada a “não se sentir responsável por isso”.

As falas acima ocorreram na S1 (primeira sessão), porém, com relação ao item “e”, por exemplo, tal constatação só se deu realmente na S4 (quarta sessão), quando as professoras falavam das diferenças de perfil entre as docentes de exatas e as docentes de linguagens. Nesse encontro, os professores discutiam se sentiam-se ou não responsáveis pela inibição escolar do aluno, momento no qual a grande maioria do grupo alegou não se sentir culpada, mas algo chamou atenção:

Sujeito B: Eu estava lendo um texto que fala sobre isso, sobre a nossa responsabilidade... Eu não me sinto responsável, mas isso me incomoda...

Sujeito H: Eu me sinto frustrada diante do fracasso de um aluno, se eu achar que eu não consegui... Esse ano mesmo tem uma menina na quinta série que não é alfabetizada, ela é uma menina especial, mas eu me sinto frustrada, ela fica ali tentando acompanhar a aula e eu não tenho armas para ajudar... Essa a gente ainda sabe que tem alguma coisa. E outros, que a gente não sabe e chega em dezembro, eu penso: “Será que eu fiz tudo que eu poderia ter feito?” A gente já pega os meninos no sexto ano sem estar letrado, é horrível, você tenta fazer... Hoje eu dei uma aula tentando identificar, tentando sugar quem tava rendendo mais, quem podia evoluir com o assunto...

Sujeito E: A gente aqui já conversou sobre isso, nós da área de matemática não sentimos muito isso não, isso é do pessoal de linguagem...

Pesquisador-escutante: Falando assim parece que chegamos a uma separação de perfil por área de atuação? Como se o romantismo pudesse estar localizado como característica dos docentes de linguagem? Mas observemos que “G” teve uma fala aqui em outro encontro no qual ela falava de um aluno que ela já cansou de perguntar o que é que o menino tem e ninguém diz nada, e ela já coloca então o menino na frente, escreve no quadro em letras garrafais para ele conseguir ler. Ela não romantiza, mas tá implicada, ela faz algo, ela enxerga o aluno, ela está amplamente implicada...

Sujeito G: É poder viver a situação sem culpa...

Sujeito B: eu penso que esta questão de perfil de exatas e linguagem é o equilíbrio da escola... Quando a gente chega no conselho de classe é importante que “G” esteja lá, senão eu passo todo mundo. [risos] E se “G” e “E” estiverem lá, elas vão pontuar coisas que para mim passam despercebidas, assim como minhas falas devem derreter um pouquinho esses corações... [risos]

Sujeito E: Derrete! Derrete!

Pesquisador-escutante: Então a escola só é escola no conselho de classe? A gente só pára para discutir a pedagógica do aluno depois do fracasso?

Sujeito B: A gente discute, mas a gente não vê mudança! Por exemplo, a gente tem conselho a cada unidade...

Pesquisador-escutante: Mas o que é que vocês fazem?

Grupo em coro: Nada! [risos]

Algumas questões trazidas pelos professores suscitam considerações.

Uma consideração é sobre o conceito de aula. É como se aula fosse cumprir um programa prévio com um conteúdo específico, com anotações no quadro, exercícios e avaliações. Fato que muitas vezes não contempla o real processo formativo dos alunos no que tange às suas habilidades e competências enquanto sujeitos sociais.

Outra consideração trata da não necessidade, ou melhor, da impossibilidade do professor ser todo, saber tudo. E como é exatamente ao se assumir faltante que o professor pode deixar aberta uma brecha pela qual o aluno pode manter uma transferência capaz de promover o ato educativo.

Voltarei a essas questões no momento de (in)concluir. Embora não seja o objetivo desta pesquisa, não será possível fechar os olhos para o material manifesto nos encontros que suscita a necessidade de ressignificação do que seja aula; de como ocorre o ato educativo, considerando o fenômeno da transferência; e de como uma escola contemporânea parece ser aquela que se demonstra capaz de avaliar a si mesma, reconhecendo o desprazer como produtivo, não sucumbindo às pressões de imperativo de gozo de nossos tempos.

4.1.3.2 O inusitado desespera

Iniciarei as discussões aqui com um posicionamento de Lima (2007, p. 27) já tratado no desenvolvimento da dissertação: “O mal-estar do professor consiste hoje em estar demasiado pré-parado, esperando uma situação que nunca vem; o que vem é sempre o inesperado e com este não sabemos lidar [...]”.

Parece que, em alguns casos, o inusitado desespera, ou melhor, a experiência vai demonstrar que o inusitado (quase sempre) desespera. Os recortes que seguem vão demonstrar como cada docente lidou de forma diferente com o inusitado da sala de aula, sem querer aqui falar de estilos, por entender que cada professor, a depender da temática em tela no caso inusitado, pode vir a responder de forma mais ou menos (des)esperada pelo que da temática tocar em sua constituição subjetiva.

4.1.3.2.1 A “popoca”

Sujeito B: Você falando agora, eu me lembrei, estava na sala do TJ quando mandei pegar os livros, acho que ciências, que trabalha aparelho reprodutor masculino e feminino, e o menino fez um círculo, cortou o livro na “popoca” da mulher e estava passando na sala...

Sujeito C:- “Popoca” é ótimo...

Pesquisador-escutante– - Que idade?

Sujeito B: 7 e 8 anos...

Pesquisador-escutante: E por que não levar o assunto para a sala de aula?

Sujeito B: Mas Bionor, a gente não está preparada!

Pesquisador-escutante: Para dar aula?

Sujeito G [rindo, finge estar na sala de aula falando com o aluno]: “Menino, você está fazendo o que com essa vagina na mão?”.

[Houve então uma discussão sobre o posicionamento pedagógico da destruição do livro didático. O pesquisador levantou questão sobre usar o imprevisto na sala de aula como janela pulsional de contato com os alunos. Perguntei a disciplina que cada uma delas ministrava e pensamos como a “popoca” poderia ser usada na matemática com o ciclo menstrual, em português com a variação linguística...].

Sujeito A: Eu não ia ter condição de falar da “popoca”!

Pesquisador-escutante: Que você não consiga falar, é um limite seu, mas nada lhe impede [professor] de fazer isso.

Sujeito A: Eu fico imaginando como ficaria a turma se eu fosse falar de “popoca”.

Sujeito C: Eles iam ficar calados, interessados, iam parar todos para prestar atenção. Eu lembro de uma vez que eu levei um texto sobre adolescente, e no caso de muitos deles, os pais não conversam sobre essas coisas. Aí tinha uma parte do texto que falava de masturbação, e um deles perguntou o que era, e eu respondi, e o outro disse que era “bater punheta”, e uma menina perguntou se mulher bate punheta e como. E eu expliquei, e outro gritou: “É bater siririca”. [Risos]

Mais uma vez recaímos na discussão que não cessa de tentar se inscrever: o que é aula?

Parte dos sujeitos demonstrava sério incômodo com a destruição do livro didático, e perceberam que o amor aos livros é algo compartilhado por eles (docentes), mas não pela grande maioria dos alunos.

Assim como com relação ao ódio, que os professores tiveram dificuldade em encontrar o lugar do mesmo na educação, as questões da sexualidade ainda encontram barreiras para serem tratadas na escola.

Durante a realização dos encontros, os docentes se preparavam para a gincana e foram incontáveis os relatos de que na gincana todos os alunos se envolvem, e que é na gincana que eles reconhecem o potencial dos alunos. Olhando assim, parece simples perceber que o formato de aula que ofertamos é questionável, e corrobora o posicionamento de Saja⁶⁰, já

⁶⁰ Fala proferida no Seminário de Verão 2016, evento anual que ocorre sempre na primeira quinzena de janeiro, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado

trabalhado no desenvolvimento desta dissertação, de que “[...] somos uma escola do século XIX, com professores do século XX, e com alunos do século XXI”.

4.1.3.2.2 O balde de lixo

Na S5, os professores falaram de diversas situações referentes ao TJ. Uma delas será transcrita aqui, como exemplo do inusitado que desespera.

Sujeito E: Esse caso do TJ, se fosse comigo, eu ia morrer de raiva...

Sujeito F: Com certeza...

Sujeito A: No mínimo morrer de raiva...

Sujeito E: Eu não sei o que faria no decorrer dessa ação...

Sujeito F: Eu teria vontade de quebrar... [burburinhos]

Sujeito E: É preciso Bionor saber disso...

Sujeito C: A professora foi entrar na sala de aula e o balde de lixo estava apoiado em cima da porta... Aí ela entrou, abriu a porta e o balde automaticamente caiu na cabeça dela...

Sujeito B: Mas o mais chato é que estavam todos sentadinhos, esperando... Ela inclusive disse que estava na intenção de entrar e elogiar porque eles estavam todos sentados...

Pesquisador-escutante: E?

Sujeito C: Ela virou, deu um curtipio...⁶¹

Pesquisador-escutante: E aí, como a gente se depara com uma situação dessa? Alguém já disse que não sabe o que faria no retorno correto?

Outro Sujeito: Eu não teria um plano B! [burburinhos]

Sujeito B: Depende muito da relação que a gente tem na turma... Por exemplo, se acontecesse comigo no TJ da tarde, eu me sentiria assim, como se fosse uma traição deles, porque a gente não tem uma relação ruim... A gente se aproxima, trata com respeito, e de repente, se eles agem assim... É que eu não conheço o TJ da manhã, mas se fosse o da tarde, eu teria esse sentimento... Acho que junto com ele viria uma raiva também, acho que qualquer um ficaria com raiva...

Outro Sujeito: Agora também tem outra situação... Não estava programado pra ela... [burburinhos]

Sujeito F: Mas não era aula dela?

da Bahia (UNEB), na Lpq2 – Linha de Pesquisa em Educação Práxis Pedagógica e Formação do Educador, no qual são discutidas e deliberadas as atividades do grupo para o ano.

⁶¹ Expressão usada no senso comum que pode designar um momento de irritação, agitação, falta de controle, ou mesmo uma indisposição intestinal acompanhada de diarreia. Ex.: “Deu um curtipiu aqui dentro”.

Sujeito B: Ela disse que colocou a cabeça, não entrou de vez... [burburinhos]

Sujeito C: E tinham alguns alunos que estavam do lado de fora, que eram alunos da turma e sabiam o que estava ocorrendo e não disseram nada... Eu perguntei a eles depois: “Por que vocês não falaram?” E eles disseram: “Ah, mas a professora não estava nem na sala...” E eu disse: “Sim, e por que vocês não disseram ‘Professora, não entre não...’” Não precisava nem dizer o que era, sei lá, eles poderiam ter qualquer atitude para evitar...

Sujeito E: Poderia ser pra ela...

Sujeito C: Sim, mas se eles não participaram da coisa, diziam: “Não, professora, não entre...”

Pesquisador-escutante: Eu penso que a gente tem que observar aqui no sentido da palavra, do sentimento que a pró trouxe. Se fosse comigo que isso acontecesse, a sensação seria de traição, porque a gente se aproxima, a gente trata com respeito, seria uma situação de traição! Acho que pensar aí nesse significante traição é que é interessante pra poder a gente começar a discorrer a respeito do assunto. O que é ser traído? Quando o aluno te trai?

Sujeito B: É isso, é você respeitar e não receber retorno... Imagina-se que se você respeita, eles também devem respeitar.

Pesquisador-escutante: Imagina-se?

Sujeito E- Se você tem uma relação boa com a turma, você não vai esperar algo dessa natureza, nunca...

Sujeito A: Sim, se tiver, mas quem não tem essa relação boa com a turma... [burburinhos]

Outro Sujeito: Até que você nunca tenha visto a pessoa, é um desrespeito.

Parece que aqui o professor sofre com a indiferença do aluno. A traição, quando eles não reconhecem quando o docente está ali por eles.

Independente de ser com o professor ou com o colega, o fato levanta questões quanto ao limite entre a brincadeira e a violência. Se nenhuma intervenção é feita, reforça-se a identidade “antissocial” das turmas do TJ, e, torna-se ainda mais difícil alguma alteração no quadro.

As falas trataram de respeito, e se nada é feito, ajudamos a transformar o desrespeito em valor social comum.

4.1.3.2.3 “Pegue a visão!”⁶²

No S6 as discussões começaram com relação ao ocorrido com a professora que tinha recebido o cesto de lixo na cabeça. Enquanto no S5 os sujeitos discutiam como reagiriam caso

⁶² Gíria dos adolescentes que quer dizer: “Olhe com quem você está falando!”, “Olhe bem o que você está fazendo!”, “Cuidado, fique esperto!”.

fosse com eles, e como seria o retorno da professora à sala de aula, não foi possível saber de tal retorno de fato. A aposentadoria da professora citada saiu e ela não voltou mais para a escola após o ocorrido. Sua aposentadoria ficou marcada com essa sendo uma de suas últimas vivências em sala de aula.

Sobre os imprevistos e inusitados da sala de aula, passamos a outro relato interessante:

Sujeito H: Nessa questão que você falou das normas que devem ser estabelecidas, até entre eles, lembrei que hoje aconteceu uma coisa no TJ, que um aluno... [risos]

Grupo: Tava demorando de aparecer o TJ... [burburinhos]

Sujeito H: Então, “fulano” é muito alto, ele é “brabão”, parece bicho do mato... Aí ele foi pegar uma revista, porque fazia parte da minha aula tratar a concepção da obra com a revista, e “beltrano”, outro aluno, passou a mão na bunda de “fulano” quando ele se abaixou para pegar a revista... [burburinhos]

Sujeito H: Pense num bicho enjaulado? Uma menina que estava atrás de “beltrano” recebeu a galinha pulando [“fulano” virou já batendo e deu um murro em quem estava atrás dele, “beltrano” se esquivou e o murro bateu na menina] Aí ela [a menina] disse: “Não fui eu não, foi ele...” Na hora que “fulano” viu que tinha sido “beltrano”, piorou tudo. Ele deve ter pensado: “Um homem pegou na minha bunda!” “Fulano” pegou na garganta de “beltrano” que foi uma coisa. “Beltrano” levantou e o outro não conseguia se acalmar, e eu com toda minha altura,⁶³ cheguei lá e gritei: “Acabou! Parou? Senta aí! Senta aí você também! Cala a boca todo mundo!” Enquanto isso, eu no meio dos dois. “Fulano” então olhava e apontava para “beltrano” dizendo uma gíria lá, que eu nem conhecia... “Pegue a visão! Pegue a visão, viu?”. [burburinhos]

Sujeito E: É o tema de hoje, pegue a visão...

Sujeito H: Gente, é como estávamos falando, as normas têm que ser estabelecidas em geral, eles têm que respeitar os limites deles... Eles não podem, porque é colega, porque é da mesma idade, porque o aluno não gostou mesmo... Ele invadiu o espaço do outro, as normas estão estabelecidas, ainda mais “fulano”, que é mais troglodita, quando ele descobriu que foi um homem que pegou... Eu cheguei a dizer: “Fulano, ninguém te chamou de viado não, de gay, não foi isso não, se aquiete, ninguém discutiu sua virilidade, ninguém discutiu sua masculinidade, pelo amor de Deus fique tranquilo aí...” E ele dizia: “Mas homem não pega na bunda, professora...”. [risos]

Sujeito H – Eu sei que depois eu fui dar aula em outra sala, e quando eu entrei eu disse aos alunos: “Vocês aí! Hoje eu aprendi um negócio e vou dizer para vocês! Vocês peguem a visão, viu? Peguem a visão que hoje é revisão para a prova viu?”. [risos]

Nesse caso, a professora, mesmo diante do inusitado, busca encontrar uma forma de mediação do conflito, ela não se intimida pela sua baixa estatura ou sua pouca força física, e passa a responder do lugar de lei na sala de aula, faz os alunos perceberem a situação na qual estão envolvidos e ainda se apropria da linguagem dos alunos para fazer laço com os demais

⁶³ A professora é bem baixinha e bem magrinha.

adolescentes. Os demais professores teriam chamado alguém para retirar os alunos da sala de aula e encaminhar para a diretoria.

A professora traz outro relato:

Sujeito H: Eu tenho um aluno que é extremamente hiperativo, é um menino que no dia que ele falta aula, Deus me perdoe, mas a aula é uma maravilha...

Sujeito B: Deus me perdoe? Então Deus tem que perdoar todo mundo aqui...

Sujeito H: Ele é um menino bonitinho, você olha pra cara dele assim, tão fofo... Eu fui dizer na direção que não conseguia dar aula com esse menino não, aí você ouviu o retorno: “Ah, porque o menino foi estuprado com 8 anos de idade, que foi abusado sexualmente...” Então são essas questões que são criadas assim, e eu também não sei se “Fulano” já passou por alguma experiência assim...

Quando “H” pede perdão a Deus por dizer que, quando determinado aluno não vai para aula, é uma maravilha, “E” prontamente complementa dizendo que Deus terá então que perdoar todos os professores ali. O fato sugere uma tendência dos docentes a, diante do(s) aluno(s) “problema”, não buscar ou não encontrar meios de fazer laço. É válido ressaltar que foi possível, durante a pesquisa, ouvir um relato de “G” no qual ela disse ter esgotado todas as formas pessoais e medidas educativas institucionais junto a um aluno, fato que levou à expulsão dele. O desrespeito era avassalador. Ocorre que a família do menor procurou a Secretaria de Educação do Estado, e o Colégio foi obrigado a recebê-lo novamente. Como a escola ofertava o ano que o aluno cursava em dois turnos, a direção, em respeito à professora, rematriculou o aluno no turno em que a professora não dava aula. A decisão foi tomada verticalmente pela Secretaria, derrubando qualquer possibilidade de manutenção das figuras de lei na escola. Nesse caso, ainda houve essa possibilidade da professora não mais estar na turma do aluno. Caso essa possibilidade não existisse, ela seria obrigada a estar em sala, o aluno teria sido reforçado quanto à manutenção do comportamento desrespeitoso e a professora, concursada, com toda a sua vida organizada naquela instituição, se não aceitasse o fato, teria que solicitar, sem garantia de conseguir, transferência para outra escola.

Enquanto no caso da “popoca”, como no caso do “cesto de lixo”, perante o inusitado o professor desespera, no caso do “pegue a visão” a docente encontra um meio de fazer laço com os alunos. Todos os casos têm algo em comum, a aula tradicionalmente dita foi fissurada pelo inusitado, algo que a formação docente parece não contemplar, corroborando Lima (2007), de que estamos sempre muito preparados para algo que não vem.

4.1.3.2.4 “Eu só queria um piloto!”

Na S8 (oitava sessão), as discussões começaram com o pesquisador-escutante registrando que, nas duas semanas anteriores, o encontro não aconteceu.

Pesquisador-escutante: E então? Duas semanas sem o grupo. Uma semana a chuva estava desabando e na outra a paralisação da cidade... Tudo parou mesmo.

Sujeito E: Naquele dia a gente ficou aqui esperando, não foi? [reclamando da minha falta]

Sujeito C: Foi “D” que se esqueceu de avisar...

Sujeito H: Foi “D” que se esqueceu de avisar... Ela chegou aqui pedindo mil desculpas depois.

[Por conta da chuva na cidade e o deslocamento necessário, eu não conseguiria chegar ao colégio, então solicitei a “D” que avisasse às demais professoras do cancelamento do encontro naquele dia, mas “D” acabou não avisando e as professoras estavam todas na sala no horário de sempre].

Pesquisador-escutante: E como foi o encontro de vocês?

Sujeito B: Eu lembro que alguém fez um comentário: “Só faltou Bionor”, porque a discussão aconteceu, a gente saiu daqui no mesmo horário.

Fiz questão de registrar tais falas por acreditar no valor de elaboração da situação. Na ausência do Pesquisador-escutante, as professoras mantiveram o grupo, no mesmo horário, e uma delas disse: “*Só faltou Bionor e o gravador, mas a gente se reuniu do mesmo jeito*”. O “espaço de aprendizagem” parecia já estar instituído.

Nesse dia, mais um relato demonstra como nossas aulas de didática precisam contemplar formas de formar docentes capazes de consentir a falta. Nunca eles (os professores) vão estar preparados para lidar com o acaso. Já as aulas, as aulas tradicionalmente ditas, para dar essas aulas nossos professores (refiro-me aqui aos sujeitos da pesquisa) parecem estar muito bem preparados.

Passemos então à história do “piloto”. A professora “H” vai para a sala de aula, percebe que está sem o marcador de quadro branco para escrever, sai da sala para pegar um piloto. Tudo que ela queria era um piloto, era dar a aula dela, mas entre ela e sua função há um monte de outros no caminho. O E8 foi, em boa parte, um monólogo de “H”. Observemos:

Sujeito H: Uma colega nossa, ela tá doente, e ela disse: “Preciso me aposentar, porque eu preciso cuidar da minha saúde.” Mas eu fico preocupada que os meninos estão sem aula. Então a gente termina fazendo isso, é natural, acho que essa é a forma de lidar com qualquer trabalho, qualquer coisa... Quando você não está bem, você fica imaginando: “Poxa, eu não vou hoje...” Se você não vai, fica pensando: “E o que vai acontecer?”

Sujeito H: Você nem descansa, você não fica em casa descansada, porque fica o tempo todo... [burburinhos]

Sujeito H: Não é nem porque está faltando, não é nem a consciência pesada, mas é que você sabe da infraestrutura que nós temos, ou melhor, não temos. Você sabe que um professor se ausentando durante muito tempo, sem uma pessoa pra substituir, gera todo um transtorno na escola... Então a gente que está comprometida, a gente se preocupa com isso, fica pensando: “Meu Deus do céu, eu poderia estar fazendo isso com meus alunos, poderia estar na sala”. Não é a mesma coisa que estar de férias, de férias você relaxa... Mas você se ausentar mesmo que seja pra cuidar da saúde, quando você está fora por uma necessidade, uma obrigação, ficou doente, alguma coisa, sua cabeça está lá, mesmo porque sua rotina é aquilo... Muda sua rotina e não foi uma opção sua, foi uma imposição... Sua saúde está precisando e você abre um espaço pra cuidar de si... Aí as pessoas dizem assim: “Em primeiro lugar vem a saúde”. Mas a saúde também envolve você estar tranquilo com sua cabeça...

Sujeito H: Inclusive, no último encontro nosso, eu comentei que quando meu pai morreu eu fiquei dois dias em casa, segunda e terça, e na quarta eu vim... Porque eu senti que se eu estivesse aqui, eu estaria canalizando minha atenção pra outras coisas, e não estaria concentrada em casa, vivendo aquele luto, aquele sofrimento, aquela tristeza... Então vim para uma palestra da editora na quarta-feira, na quinta já engatei com minha aula normal, foi um excelente remédio...

Sujeito H: E foi bom pra mim naquele momento, porque quando minha mãe morreu, eu já não tive vontade de no outro dia estar aqui... Ontem, “Fulano”, um aluno especial que nós temos do TJ, tava sentado no corredor. Eu abri a porta da turma que eu estava dando aula para ver se tinha alguém no corredor, que eu ia pedir para pegar uma caneta, um piloto aqui embaixo... Aí “Fulano” estava sentado no último andar e ele tem aula no primeiro andar... Ele tava sozinho, não tinha ninguém no corredor. Pensei: “Fulano tá filando aula, tá se escondendo no segundo andar, porque tá filando aula no primeiro andar”. Como ele realmente estava faltando, eu o chamei: “Fulano?” Ele não me olhou. Eu insisti: “Fulano, venha cá, tá fazendo o que aí, tá tendo aula na sua sala...” Quando ele chegou perto de mim ele estava chorando... Aí eu já vi que ele não estava filando aula, na verdade não estava faltando, acho que era o primeiro horário... Aí eu falei: “O que você tem meu bem, porque está chorando assim?” Ele tinha brigado com o irmão... Aí eu falei: “Não fique assim não... o que foi que aconteceu?” Ele tava chorando muito, sem querer falar, eu pedi pra ele falar o que aconteceu... Aí ele disse: “Foi um problema com meu irmão, eu vou fazer 19 anos agora e meu irmão fez 20, a gente tava em casa e discutimos, brigamos... e aí, pró, eu tô muito triste”. Eu falei: “Não fique triste não, eu também tenho irmão, a gente briga com irmão, depois passa, fique tranquilo porque vai passar”. E ele: “Não, pró, não tenho condição não, tô muito triste”. Aí eu disse: “Mas se você for pra sala de aula, prestar atenção no que a pró tá falando, você vai começar a se desligar um pouco do problema do seu irmão e vai começar a ouvir a professora, e você vai ficar mais leve, porque se você fica aqui sozinho no corredor vazio, pensando nisso, a coisa vai ficar mais tensa, mais sofrida... tente, se você achar que você pode, lave o rosto e vá pra sala”. Ele fez: “Tá certo”, e foi... Depois eu tinha aula na sala dele. Quando terminou a aula ele me disse: “Pró, muito obrigado pelo conselho, viu?” Eu fiz e funcionou... porque na hora da minha aula ele já estava rindo com outro aluno no fundo da sala, colando, desenhando, dando risada... aí no final ele me agradeceu... mas ele tava tão sofrido que eu fiquei morrendo de pena... já é especial, e se acabando de chorar daquela forma...

Pesquisador-escutante: O que é que faz dele especial?

Sujeito H: A mãe veio aqui e conversou com a gente, disse que ele já tem 19 anos...

Sujeito H: Ele tem um retardo, a mãe já veio aqui conversar... Ele é tratado realmente com a idade mental de menino de 15, tanto que ano passado eu disse à mãe dele: "Fulano não quer assistir minha aula". Aí ela disse para ele: "Eu vou lhe dar uma surra, eu vou te colocar de castigo." E ele respondeu: "Não, mãe, eu prometo".

Observemos a cadeia discursiva de "H". Ela começa falando da colega que estava doente e alegava precisar se aposentar para cuidar da saúde. Ocorre que isso lhe incomoda, pois, para "H", o trabalho é sinônimo de saúde. De alguma forma, estar na escola oferta um significado singular para ela. Ela se sente importante para alguém lá. Ela diz que faltar e se afastar pode gerar grandes problemas para a instituição e para os alunos. Aí ela passa a falar da morte do pai, momento no qual ela optou por voltar quase que imediatamente a trabalhar para não ficar em casa "[...] vivendo aquele luto, aquele sofrimento, aquela tristeza". Já quando da morte da mãe, ela não quis voltar de imediato para o trabalho. Sendo que, ao falar da morte da mãe, ela muda de assunto e fala do aluno que estava chorando, sozinho.

"H" sugere ao aluno que volte para a sala de aula, que assim ele poderá voltar a atenção dele para outras coisas, sentindo-se mais leve, pois ficar sozinho vai deixar a situação mais tensa, mais sofrida.

"H" sugere ao aluno que faça o mesmo que ela fez quando da morte de seu pai. Só que, quando ela falou da morte da mãe, o discurso parou, ela passou para a situação do aluno. Vejamos o que a morte da mãe impacta nesse sujeito. E como o significante sozinho está estritamente ligado ao fato, e ao fato como "H" significa sua docência.

A mãe de "H" já estava acamada por muito tempo, mas resistia. E tal sofrimento, para ela e para a família, se arrastava por muito tempo. A morte da mãe só se deu no dia seguinte a "H" der dito a ela: *"Mãe! Eu estou bem! Eu tenho marido! Sua filha é funcionária pública estadual e municipal! Tenho dois empregos com estabilidade! A senhora não precisa se preocupar comigo!"*. Aquela para quem "H" era inegavelmente importante, então, morreu.

"H" é casada por mais de 20 anos, mas não teve filhos. No entendimento dela, sua mãe era tão preocupada com ela, que era como se a idosa temesse deixar a filha sozinha, e assim precisou ser autorizada por "H" para poder partir. Pelo discurso de "H", parece que ela elaborou bem essa questão do ter autorizado a mãe a morrer, mas observemos que, diferente do que aconteceu quando da morte do pai, quando a mãe faleceu, ela não teve vontade de voltar logo ao trabalho. Na cadeia discursiva, o pai morre, a mãe morre e o aluno chora sozinho no corredor, e a sala de aula, que primeiro tinha sido um ótimo remédio, agora parece não mais dar conta. Esse é apenas um fragmento de uma fala em um grupo de conversação,

mas sugere pensar que o que fazia de “fulano” (o aluno que chorava sozinho no corredor) especial não era seu possível retardo mental, mas o fato de chorar sozinho.

“H” é admiradíssima por todo o corpo docente e discente da escola. Mas parecia que, agora, algo estava claudicando. Observemos uma fala de “B” referente a “H” no dia do relato:

Sujeito B: Deixa eu fazer minha psicologia de referência... “H” é muito sensível com aluno, ela é muito cuidadosa com aluno... Aí, nas duas últimas semanas, “H” tava numa agitação, sabe aquela coisa que eu nem acreditava que era “H” que estava falando da turma e do aluno? Então ela está vivendo prefeitura agora, tem dias que ela tem manhã, tarde e noite de aula... Eu acho que o grau de tolerância dela vai diminuindo um pouco...

Sujeito H: Está redondamente enganada enquanto psicóloga! [risos]

Sujeito B: Deixa eu terminar minha psicologia... E aí, eu sempre tenho essa relação de início com o aluno mais conflituosa, porque a gente não estabeleceu ali ainda, eles não conhecem a gente, a gente também não tem tanto conhecimento... Aí, lá pra segunda unidade... a primeira pra mim foi mais de agitação [...] depois, na segunda unidade, a gente vai ficando mais tranquila porque eles já sabem da nossa ação e a gente já sabe da deles... Eu tava achando “H” nesse perfil por causa da sobrecarga dela....

Como no caso do “pegue a visão”, assim como em outros tantos relatados de “H”, sua capacidade de lidar com o inesperado sempre foi surpreendente. Aquilo que “B” chamou de sensibilidade e cuidado com o aluno sempre foi marca registrada da professora “H”. Sendo que, nesse mesmo dia, “H” relatou uma experiência na qual ela não se responsabilizou com o caso de um aluno: “Lá tem a coordenadora, psicopedagoga, aí não cabe a mim não... Mas lá tem uma profissional especialista nisso e tem a sala dela, em que ela faz atendimento...”

Nesse momento, o pesquisador lembra que, em outro encontro, “H” também relatou que a psicopedagoga da outra escola tinha pedido a ela para preparar um material para um aluno, e ela se negou, como se ela não tivesse essa responsabilidade. Parece que tem alguma mudança em “H” perceptível pelo grupo, que pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho do ponto de vista consciente, mas aponta para uma possibilidade de uma tentativa de se desresponsabilizar de algo, ou mesmo do não suportar lidar com situações nas quais os alunos apresentam alguma questão orgânica ou psicológica com a qual ela não tem instrumentos para lidar. Retomando a fala de “H”, no início do trecho transcrito, quando ela diz que fica pensando, quando não vai para a escola, “o que vai acontecer?”. Penso que é como se ela se perguntasse: e quando ela não estiver mais lá, o que vai acontecer? Lidar com a finitude dos pais pode estar obrigando “H” a se deparar com sua própria finitude.

No final do encontro, quando eu retomei os assuntos discutidos e falei do relato de “H” com o aluno que chorava no corredor, ela disse:

Sujeito H: Eu queria só um piloto... [burburinhos]

Sujeito H:- Eu abri a porta e vi: “Meu Deus! O menino tá chorando...”, aí pronto, chorou, eu já fico toda desestruturada...

[repetiu o caso]

Deixemos de lado as interpretações vorazes por similaridades anatômicas e pensemos que “H”, ao dizer que só queria um piloto, só queria dar aula; ela poderia estar dizendo que só queria tomar o remédio dela (dar aula), para não ficar lembrando daquilo que lhe faz sofrer, daquilo que ela não tem o piloto (poder) de resolver.

Percebe-se que o inusitado, quase sempre, desespera! Como disse “H”: “*Chorou, eu fico toda desestruturada.*” Em tempos de apelo ao gozo irrestrito, o sofrimento, a dor, o luto, o tempo de visada entre o desejo e satisfação, entre o ver, o compreender e o concluir são desesperadores.

4.1.3.2.5 Andressa⁶⁴ nunca mais voltou para a aula

Na S6 (sexta sessão), o Sujeito I relatou uma experiência que teve em outra escola. Passemos ao relato:

Sujeito I: Eu tive uma experiência que, pra mim, era até engraçada a situação, mas que tava ficando crítica, tava virando uma polêmica dentro da sala... Era uma sala especial chamada “ressignificando”, onde eu tinha 22 alunos e eles tinham todas as aulas comigo, do primeiro ao último horário, todos os dias da semana, só era eu, eu era unidocente da sala, dava aula de todas as disciplinas. Eram todos os alunos tidos como os problemáticos da escola, eram todos atrasados e em defasagem de idade/série. Colocaram todos na mesma sala, então era uma sala tumultuada. Até eu conseguir pegar a turma e inserir no contexto de sala de aula, e que eu tava ali pra explicar, pra dar aula, e que eu ia cobrar, e eles perceberem isso, eu usei muito de uma forma de amedronta-los... Eu dizia coisas do tipo: “No final do ano, no conselho de classe, vocês já imaginaram com quem eu vou fazer o conselho de classe? Vocês dependem de quem pra passar aqui?”. Tentava jogar dessa forma, claro que não dependia de mim, dependia dos estudos deles, mas eu precisava contornar a situação... Eu tinha um aluno em especial que não era um aluno, era a aluna, porque apesar de ser do sexo masculino, se vestia de mulher, se maquiava e era toda uma menina, mas era escandalosa... Ela aparecia muito de vez em quando na sala e não aceitava ser chamada pelo nome masculino que estava na lista, queria o nome de guerra, que era Andressa...

Sujeito E: Hoje em dia já é lei.

⁶⁴ Andressa foi um nome fictício criado por mim, não é o nome social usado pelo sujeito na escola. Foi o termo homossexual que surgiu na fala do(s) sujeito(s), não adentrarei na discussão de ser uma homossexualidade, uma transexualidade, etc.

Sujeito I: É, mas ela usou dessa lei e colocou na caderneta o nome Andressa. E aí, todo dia que Andressa chegava na sala de aula pra assistir aula, eu não conseguia dar aula. Era um alvoroço...

[Discussões a respeito do “nome de guerra”, do significante “guerra”]

Sujeito I: Ela chegava de forma escandalosa... Entrava na sala, causava o maior tumulto, as meninas ficavam quietas, mas os meninos entravam no clima, e aí virava aquela confusão. Até eu voltar a tomar a turma toda, dar um monte de sermão e conseguir trabalhar, era um processo... Um belo dia, no meio do teste, chega Andressa atrasada. Eu achei que ninguém ia mexer porque tava todo mundo fazendo teste... Quem disse? Todo mundo começou a mexer... Eu dei um grito no meio da sala, bati a mão na mesa e disse: “Vem cá, eu queria entender uma coisa, essa sala de aula tem 10 meninas, 11 meninos e 1 sujeito que passou pro outro lado. Por que é que vocês, meninos, não mexem com as meninas e só mexem com Andressa? Até eu tô aqui! Ninguém mexe comigo! Só mexem com Andressa! Me expliquem... Tem alguém aqui que ainda tá em dúvida ou são todos mesmo que estão querendo passar pro outro lado e acompanhar Andressa?” No dia que eu falei isso, causou um impacto... Eles disseram: “Ah, professora, tá dizendo que eu sou o que?” Então eu disse: “Eu não tô dizendo nada! Eu tô perguntando... então vocês, por favor, se definam, porque tem 10 mulheres, uma professora, e um homossexual, e vocês preferem dar em cima dele, eu não tô entendendo nada aqui nessa sala de aula...” Olhem, eles ficaram de um jeito! Andressa nunca mais voltou pra aula... Ela perdeu o ibope total da sala de aula. Ela preferiu o pátio, porque ainda tinha ibope no pátio. Os meninos nunca mais voltaram a tocar no assunto de mexer com o homossexual, nem da sala, nem da escola, ficaram comportadíssimos... Ela um dia veio conversar comigo, disse que tinha um canivete dentro da pochete, que era pra se defender das investidas dos colegas, que mesmo sendo brincadeira, ela percebia que tinha algumas situações que eram verdadeiras, mas que eles usavam daquela máscara da brincadeira pra se aproveitar... [burburinhos]

Sujeito I: Ela abriu a mochila e me mostrou o canivete, era enorme, eu avisei ao colégio, mas ninguém pode tomar providência nenhuma...

[Discussões sobre a homossexualidade na escola]

Sujeito I: Ela continuou indo para a escola, mas ia para o pátio...

Em virtude do objeto aqui trabalhado, não adentrarei nas discussões sobre sexualidade, muito menos farei leituras ou julgamentos quanto ao posicionamento da docente. “I”, em outro momento, quando o assunto foi retomado, no que tange a Andressa nunca mais ter voltado para a sala de aula, chegou a dizer que ela não resolveu o problema da aluna, mas conseguiu resolver o problema dela e de mais vinte alunos, em uma espécie de mais-valia, na qual o sujeito de Andressa foi apagado e objetalizado. Quando volto a ler o relato, em especial o fragmento: “Até eu tô aqui! Ninguém mexe comigo!”, fico a me perguntar qual seria realmente o problema em questão.

Independentemente de ter sido assertiva ou questionável a conduta da docente, saber que Andressa estava na escola, mas não ia para a aula, para a professora era apenas um problema a menos. Observemos que Andressa procurou a professora para conversar depois do ocorrido. Independente da forma que a professora usou para tratar do assunto, Andressa

parece ter encontrado ali alguma possibilidade de contato, que aparentemente foi negligenciada pela docente, que, ao ver o canivete, alerta a escola, e mais uma vez apaga o sujeito Andressa, que ali parecia pedir ajuda, parecia querer dizer algo. Andressa, que mesmo sem ir para a sala de aula, continuava indo para a escola. O que estaria em jogo nesse comportamento de Andressa?

4.1.3.3 Sazón X Pimentinha

O Sujeito B é aquele que, se estivesse em análise iria facilmente se ofertar à interpretação. No que tange à pesquisa, a professora chama atenção pela ambivalência afetiva, aparentemente vivenciada sem desordem. Ela foi uma das que questionou se existia realmente ódio na Educação, nos primeiros encontros, ainda de testagem do instrumento. E, alguns encontros depois, ela mesma percebeu que o ódio está ali na escola o tempo todo. Ela mesma fez a leitura de que, ao passo que os professores reclamam dos alunos e suas dificuldades de relacionamento interpessoal, o grupo de professores apresenta os mesmos comportamentos entre eles. Ela reconhece que já “pescou” em sua jornada como aluna, ao passo que reclama da pesca dos alunos. Ela se diz “sazón”, boazinha, mas é nas falas e condutas de outros sujeitos da pesquisa, tidos inclusive como frios ou insensíveis (como a professora “G”, a retada,⁶⁵ a que reclama), que o outro, o aluno, aparece como visto e percebido.

Ao passo que ela se identificou com o perfil da professora que romantiza o processo, a que corre o risco de passar todo mundo no conselho, a que se comove com as dificuldades pessoais dos alunos, em algumas falas ela deixa claro que não é tão “sazón” assim, inclusive opta por utilizar como apelido na pesquisa “Paty Pimentinha”. É como se “Sazon” fosse uma forma de lidar com o gozo (do qual ela não quer saber) em ser a “pimentinha”.

Vejamos algumas falas:

Sujeito B: Muitas pessoas rotularam como improdutiva a jornada, porque esperam algo que não aconteceu ali, mas a culpa é nossa!

Sujeito G: O que me chateia na jornada é a falta de objetividade, aquela dinâmica, por exemplo, eu quase pulei pelas paredes para não sair, mas eu sou mais contida, “fulana” [outra professora] saiu. Cara, aquilo me deu um nervoso, aquela história de desenhar, pelo amor de Deus, eu não queria fazer aquilo...

⁶⁵ Termo muito utilizado na Bahia que pode ser usado em vários sentidos, como zangada, irritada, nervosa. Mas, a depender da frase, pode ser um termo que acentua uma coisa boa, como “retado de bom”. No sentido usado pelo grupo, é como a professora que pega pesado, que não dá mole.

Sujeito B [em tom pacificador, interrompe a fala da colega]: Mas veja, “G”, quem tá falando aqui é “Sazón”, paz e amor [faz o símbolo do coração com as mãos], entenda qual era a intenção...

Sujeito G: Ela tinha tantas coisas e no final, nada. Cadê, cadê, cadê... era o projeto que a gente tinha que fazer e nada. A gente tem que agir, dá nervoso, a jornada para mim era para construir...

Foi assim que surgiu “Sazón”, sempre na posição de mediadora, de quem procura outra forma de avaliar as questões. As vinhetas abaixo foram retiradas de diversos encontros, não têm sentido linear, seguem apenas para ilustração de como “B” aparentemente se porta. Vejamos:

Sujeito B: Bionor, essa questão de transferência para o outro, eu acho que isso é quase que natural das relações. Eu me pego em várias situações assim: quebra uma coisa em casa, eu já fico pensando quem foi o culpado. Mas, às vezes, sei lá, pode ter caído, pode não ter sido ninguém, aí quando você se dá conta disso, você pensa: “Alguém teve culpa? Foi intencional?” Na sala de aula eu percebo isso sempre. Quando o aluno tira nota baixa, ele sempre transfere a culpa disso para mim, nunca para ele. Eu tenho um aluno esse ano que ele está todo rude, eu nem me lembrava mais disso, só depois de um tempo foi que eu me lembrei que ele estava sendo rude comigo, como normalmente ele não era, e eu lembrei que ele perdeu em português na sétima e hoje ele é primeiro ano. A fala comum dele é: “Passei em todo mundo, menos em você!”.

Sujeito B [Falava-se sobre a pesca dos alunos]: Eu já fiz isso. Uma das poucas vezes, eu tinha uma folha de papel timbrado carimbada pela faculdade, aí eu fiz um “resumão” do romantismo brasileiro, primeira, segunda e terceira geração. Era comum na turma, a gente levava um “resumão”, e se a questão permitisse, a gente encaixava na prova. Aí eu fiz assim, troquei a folha, fazia de conta que estava escrevendo, já com a prova pronta [risos]. Aí o professor me deu uma nota alta, mas, assim, eu nunca esqueci o que eu fiz ali, eu tinha estudado em casa, o meu “resumão” de casa do romantismo brasileiro foi a minha prova. Aí, um dia desse, eu estava falando disso no primeiro ano, que eu já vi um trabalho de mestrado que defendia isso, defendia a pesca do aluno, no momento em que você está copiando aquilo ali, você está meio que assimilando boa parte daquilo que você copiou. O aluno que não copia e não traz pesca pronta tem menos chance que o outro que copiou [risos]. Aí os alunos falaram: ‘Professora! Se essa moda pega, hein?’

Sujeito B: Mas, assim, para esse professor o diálogo e a discussão é superimportante, mesmo que fuja dessa objetividade, é isso que eu ia falar... Tem situação que são subjetivas, tudo é tão subjetivo, nada na escola é objetivo, nessa objetividade “pa-puf”. Às vezes a gente passa por cima de coisas importantes, essa coisa muito objetiva não permite a criatividade, para ser criativo não dá para ser objetivo... Mas tem situações que exigem que as coisas se prolonguem, eu concordo com você que a gente tem esse perfil de discutir, discutir, e nada acontece. Isso me incomoda também, mas eu não quero desvalorizar nunca essa discussão...

Sujeito B: Eu peguei uma frase aqui [busca no celular uma postagem que viu em uma rede social]: “Se você é neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor”. Eu fiquei pensando nessa situação dela, que às vezes a gente não quer criar um conflito, mas a gente tinha que defender “fulana” de alguma forma, como muita gente se manifestou.

Sujeito B: Eu penso que, às vezes, a gente consegue, sim, certa imparcialidade. Um exemplo é “Fulana” [cita o nome de outra professora]. Eu admiro muito ela enquanto profissional, eu nunca vou abrir a boca para falar de “Fulana” como

profissional, mas não tenho maiores relações com ela. Já tenho amigas aqui que eu não admiro profissionalmente como admiro “Fulana”...

Tomando como base os posicionamentos de “B”, parece que faz marca uma tentativa de relativizar os fatos, abrindo espaço para novas discussões.

Quando os professores discutiam acerca de sentir-se ou não responsável pela inibição escolar dos alunos, ela disse: “[...] *eu não me sinto responsável, mas isso me incomoda.*” (SUJEITO B).

Parece que “B” se implica com as situações, mas não adoece perante suas impossibilidades.

Em um dos encontros, tratava-se das diferenças de dar aula na rede pública e na rede privada. Os professores que atuavam ou já tinham atuado na rede particular falavam da falta de liberdade do professor na rede privada, momento no qual “B” se posicionou:

Sujeito B: Eu vou falar uma coisa aqui que eu acho que não tem nexa, mas me veio agora...

Pesquisador-escutante: Isso mesmo...

Sujeito B: Eu acho que eu hoje estou meio doidona... [risos]

Sujeito B: Tinham dois professores aqui na escola questionando uma prova que a gente tem aqui, que é unificada. Aí um dos professores falou assim: “Mas na escola particular tem alguém, tem uma pessoa para montar todas essas provas...” Aí eu disse: Olha, a escola particular é tão boa... que todo mundo, quer estar aqui onde a gente está! Ele estava tentando dizer na fala dele que aqui, a gente inventou uma modinha, mas que a gente não tinha estrutura para manter essa prova unificada, e ouvindo as discussões agora me veio a seguinte situação: “Nunca me senti assim na escola pública, de em uma reunião de pais eu não poder falar⁶⁶”.

Sujeito G: Aqui a gente tem a liberdade e a criatividade de poder fazer as coisas. Uma das coisas que me mantêm na sala de aula é exatamente a liberdade, a autonomia de chegar à sala de aula e fazer o que eu quero fazer, não é fazer qualquer porcaria, não quer dizer que eu não tenho compromisso, eu tenho compromisso, eu tenho uma meta que eu preciso atingir, mas eu tenho a liberdade de fazer aquilo que eu quero.

Aqui é lançada uma pista a respeito de uma possível característica aparentemente mais relacionada à escola pública, que favorece a permanência do docente em sala de aula: a liberdade ou autonomia. De alguma forma, aqueles sujeitos que ainda conseguiam amalgamar seus afetos ao lidar com o desprazer e o inusitado, pareciam conseguir fazê-lo pela liberdade de ação sobre o ato educativo que tinham.

Voltando para “B” X “G”: ao passo que “G” era tida como a “retada”, “B” era a boazinha. Foram diversas as falas de “G” que apontavam que ela, embora não fosse doce e

⁶⁶ Aqui ela se refere ao caso de minha paciente que eu relato no texto de abertura da dissertação. Durante as discussões sobre as diferenças da docência da esfera pública e privada, eu dei esse exemplo.

delicada, sempre buscava investir nos alunos, sempre se preocupava se eles estavam acompanhando. Se preciso fosse, ela ia para o lado de cada um. Já a sensível “B” não conseguiu deixar de escapar um relato no qual os alunos sumiram, em momento no qual o foco dela estava em outras questões.

Vejamos:

Sujeito G: Eu tenho um grande coração! Eu não deixo meus alunos de qualquer forma! Eu trato com amor, mas esse amor é diferente, esse amor de chegar ao final do ano e passar, não! Eu dou o meu jeito, eu avalio com base no meu fraco conhecimento, que eu não sou dessa área [refere-se à psicologia], eu avalio, diagnostico e parto para ação. Se o aluno não enxerga eu boto a letra 20 para o aluno; se o aluno não vai a mim, eu vou até o aluno, quero que alguém diga o contrário. Quantas vezes eu vou ao lado do aluno, até na faculdade eu faço isso, vou do lado do cara, vejo se ele está entendendo, vejo se ele não está sabendo fazer a conta. Eu vou reprovar o aluno em química se o que ele não está sabendo fazer é a conta? Se ele não sabe quanto é dois mais dois, não é um problema de química, o conteúdo ele entendeu, ele vai usar a calculadora, sim, eu não tenho como resolver...

Sujeito H: Aí você está sendo “Sazón”...

Sujeito G: Eu estou sendo objetiva.

Sujeito H: Você está vendo o lado do aluno.

Já o Sujeito B fez um relato de que, quando estava grávida do seu segundo filho, com outra criança pequena em casa, tendo que tomar conta de marido, filho, casa e outro filho na barriga. E disse: *“Quem disse que eu preparava ou dava aula! Eu estava aqui por estar”*.

Mesmo com perfis bem diferentes, “B” e “G” parecem encontrar meios eficazes de se manter na docência sem se anular como sujeitos e sem padecer por suas impossibilidades.

A abertura para as discussões que “B” demonstrou durante todo o grupo, sua facilidade em avaliar as questões por ângulos distintos e, principalmente, sua capacidade de entender e vivenciar os altos e baixos das interações com os alunos, apontam para uma capacidade interessante de vivenciar seus afetos ambivalentes na escola.

Segue um exemplo relatado na S6:

Sujeito B: Tinha uma aluna na “X”... É minha terapia, meu divã, é o que vem na cabeça, viu? Aí tá Fulano jogando coisa em Sicrano, e Sicrano hoje tava incorporando o santo anjo, eu pensei: “Glória a Deus, senhor”. E o outro atizando... Aí eu falei: “Fulano, chega, você está vendo que seu colega tá querendo assistir?” Aí ele olhou pra mim... sabe aquele olhar mortal? Aí eu disse: ‘Fulano, se você acha que eu estou com medo desse seu olhar, você está enganado.’ Mas ele continuou com aquele olhar, uma cara de mau, como se eu tivesse na perseguição mesmo, porque já tinha chamado a atenção dele. Não sei de que forma eles veem isso, o meio em que vivem... “Vou colocar medo nela”, foi a minha sensação na hora.

Pesquisador-escutante: E ele te colocou medo?

Sujeito B: Que nada... Eu não me sinto amedrontada não... Eu me acho cuidadosa, não é todo enfrentamento que eu encaro não, mas medrosa, não. Até porque eu não tô exigindo nada além do meu direito, dele se comportar durante a aula. Se eu tivesse sido grosseira, ofensiva, talvez depois eu ficasse com medo.

Segue um exemplo relatado na S8:

Sujeito B: [...] eu sempre tenho essa relação de início com o aluno mais conflituosa, porque a gente não estabeleceu ali ainda, eles não conhecem a gente, a gente também não tem tanto conhecimento... Aí, lá pra segunda unidade, a primeira pra mim foi mais de agitação [...] depois na segunda unidade, a gente vai ficando mais tranquila porque eles já sabem da nossa ação e a gente já sabe da deles...

Observa-se que “B” não espera encontrar tudo “certinho”, não abdica de sua posição na sala de aula e compreende haver um laço a ser criado.

“H”, por exemplo, que é reconhecidamente uma das professoras mais envolvidas com o desenvolvimento dos alunos, denunciou diversas vezes se frustrar quando do “fracasso” do aluno. “B”, por sua vez, parece ter uma maior maleabilidade para lidar com a dinâmica da escola. Vejamos:

Sujeito B: Eu queria reforçar, retomar a questão do desprazer ou da falta de desejo. Eu acho que essa escola aqui tem algo de especial, por isso eu amo tanto estar aqui, todo mundo que chega aqui se sente muito bem. No ano passado eu ouvi de uma estagiária, que disse assim: “Pró, essa escola tem uma seriedade, os professores preocupados”. Eu nunca falo em totalidade, mas se uma pessoa que chega, ela percebe, e porque “Fulana” tem essa conduta, e assim eu acho que existe um mito aí fora de que a escola pública é descaso total com tudo; aí alguém vem e percebe que aqui não é assim. Eu falei comigo mesma: “Graças a Deus!” Esse desprazer do qual se fala eu não vejo tão constante em meus colegas. A gente se queixa, reclama, como eu reclamo do meu marido, dos meus filhos...

Sujeito B: Minha mãe deu aula 33 anos, e quando eu falo de prazer na educação, ela diz que com o passar do tempo esse meu prazer vai acabar. Mas eu, hoje, 20 anos depois, vejo ainda mais razão de estar aqui.

Parece que “B” reconhece que a insatisfação sempre estará presente nas suas interações.

4.1.3.4 *Bumblebee X Megatron*

Valos falar dela, de “D”, da diretora (o “D” aqui foi mera coincidência), daquela que ameaça pendurar os alunos no pé de amêndoa, mas que já foi eleita duas vezes para ocupar esse lugar.

Nas escolas da rede estadual, os cargos de direção e vice-direção são ocupados por meio de eleição, na qual o direito de voto é assegurado para alunos com no mínimo 12 anos e que tenham frequência regular, para pais e responsáveis por estudantes, e para servidores públicos (municipais, estaduais ou federais) lotados na unidade escolar. A votação só tem validade se houver participação de pelo menos 15% dos pais ou responsáveis, 50% dos estudantes e 50% dos servidores e membros do magistério. O mandato é de 4 anos, podendo haver reeleição em mais 1(um) processo seletivo.

A reeleição de “D” fala mais do que eu poderia tentar discorrer sobre ela aqui. Ela não participava do grupo com muita frequência, em virtude das demandas da função, mas sempre que possível, aparecia. A S3 (terceira sessão) foi um dia bem peculiar.

Na terça-feira anterior, eu fui para a escola para o encontro semanal com o grupo, mas os professores estavam em uma reunião que perdurou quase a tarde toda, assim o grupo não aconteceu. Eu fiquei no pátio conversando com uma das funcionárias do administrativo, e observava, pela feição de cada professor que saía da fatídica reunião, que as coisas lá dentro não estavam muito tranquilas.

Na semana seguinte, quando a S3 começou, já chamou atenção o fato do Sujeito B dizer: “*A partir de hoje eu vou falar menos...*”

E não demorou muito para o assunto da reunião entre professores e direção, ocorrida na semana anterior, emergir.

Sujeito B: A partir de hoje eu vou falar menos.

Sujeito E: Você está falando muito, é?

Pesquisador-escutante: “A partir de hoje eu vou falar menos”, o que é que isso quer dizer?

Sujeito B: Eu vou aprender com “Fulana” que “nós temos dois ouvidos e uma boca”. Eu estava até conversando com “Fulana” que eu precisava fazer isso, mas foi uma conversa outra...

Pesquisador-escutante: Então você está optando por falar menos não só aqui no grupo, isso é algo em sua vida como um todo?

Sujeito B: Sim...

Sujeito E: A pergunta é: Você consegue? Eu não consigo... [Risos]

Sujeito B: É sempre assim, eu e “A”. Toda reunião ela diz que vai falar pouco, que vai falar menos, aí eu venho na mesma intenção. Hoje eu não vou falar... Naquela última reunião mesmo eu prometi para mim! Hoje eu não vou falar! [referindo-se à reunião entre direção e professores ocorrida na semana anterior].

Sujeito E: Mas naquela última reunião provocaram demais a gente...

Sujeito G: “A”, naquela última, saiu da reunião falando: “Hoje, quase que eu não falei”, e na verdade falou pelos cotovelos. O tema de hoje vai ser aquela reunião, aquela reunião foi “u - ó”⁶⁷ [aqui temos um fragmento de fala que foi suprimido por fazer referência a um terceiro que não estava presente, pelo tema não dizer respeito ao objeto aqui estudado, por tratar de questões pessoais e institucionais], aquilo foi uma inquisição...

Pesquisador-escutante: Inquisição?

Sujeito G [pergunta para o grupo]: Não foi uma inquisição? Eu ia perguntar na hora: “Isso está na pauta da reunião?” [Burburinho total]

A temática tratada nesse dia não será trabalhada aqui, mas é importante a marcação de algo que aconteceu no grupo. No início das discussões, eles estavam muito afetados, e todas as falas reforçavam a revolta perante a tal “inquisição”. O interessante foi que, no final do encontro, os sujeitos perceberam que, ao passo que reclamavam de “outro sujeito” que teria promovido uma inquisição contra “D”, ali, naquele dia, eles (os sujeitos da pesquisa) tinham feito o mesmo, uma espécie de “inquisição” contra esse “outro sujeito”. Chegaram à conclusão que o problema não foi necessariamente os questionamentos levantados por esse “outro sujeito”, mas a forma como as questões foram colocadas por ele. Os sujeitos retomaram diversos fatos outros que precederam a fatídica reunião e que poderiam estar relacionados com a eclosão emocional do “outro sujeito” naquele dia; reconheceram as qualidades desse “outro sujeito” enquanto profissional e nas interações com os alunos; deliberaram as melhores formas de conduzir a situação dali em diante; identificaram que existia um fato não muito antigo entre “D” e esse “outro sujeito” que pode ter influenciado o ocorrido; e que, possivelmente, esse “outro sujeito” teria levado as coisas para o lado pessoal.

Foi interessante observar que o “outro sujeito”, que no início das discussões aparecia como um objeto fóbico, aos poucos foi reconhecido em sua alteridade, singularidade e subjetividade.

Observemos que “E” disse: “*Provocaram demais a gente*”, expressando uma espécie de unidade entre as professoras do grupo. As questões levantadas na fatídica reunião eram com relação a “D”, mas ali os demais sujeitos do grupo tomavam parte da situação, como se não somente “D” tivesse sido provocada, mas todas elas.

Foi nesse momento que “B” disse uma fala já registrada anteriormente:

Sujeito B: Eu peguei uma frase aqui [busca no celular uma postagem que viu em uma rede social]: “Se você é neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor”. Eu fiquei pensando nessa situação dela, que às vezes a gente não

⁶⁷ Corruptela da expressão do senso comum “O ó do borogodó”, que designa algo péssimo, sem graça, feio, terrível...

quer criar um conflito, mas a gente tinha que defender “Fulana” de alguma forma, como muita gente se manifestou [...]

Deixemos o dilema tratado de lado. A descrição acima, mesmo que fragmentada, foi apenas para inserir o leitor na emoção do encontro. Parece que, na S3, os sujeitos precisavam falar dos afetos negativos que reverberavam em seus corpos desde o fatídico encontro com aquele “outro sujeito”. Um “outro sujeito” que parecia denunciar a existência de subgrupos no corpo docente na escola. O “outro sujeito” fez os sujeitos do grupo perceberem que, ao passo que eles (professores) falam dos alunos que fazem seus grupinhos e por vezes excluem ou afastam os seus “diferentes”, elas (as professoras do grupo, as amigas) poderiam estar fazendo o mesmo no que tange a outros professores.

O assunto é instigante, faz parte do comportamento humano essa curiosidade novelística da vida alheia, mas tentemos voltar para “D”. É importante, no entanto, registrar que a ambivalência afetiva docente que interessa, quando pensamos em seu mal-estar para com seu fazer, não se relaciona somente ao outro do aluno, mas a todos esses outros (escola, estado, professores, processos, família etc.).

“D” é um sujeito reconhecido pelo seu investimento. Assim como é sabido que ela não tem lá muitos medos, ela se mete no meio das brigas de alunos para apartar, vai buscar alunos bêbados na rua, enfim, não parece ser alguém que não saiba se proteger, mas, naquele dia, na fatídica reunião, parece que “D” não se posicionou como de costume, ela tinha instrumentos para sua defesa, assim como sua posição lhe permitia que ele interrompesse a reunião em virtude das questões levantadas e solicitasse que o “outro sujeito” encaminhasse formalmente suas questões por escrito para resposta da direção, marcando seu lugar e esvaziando o conflito. Mas ela não o fez; “D” não fez nada. Perante as ameaças, “D” calou.

Façamos aqui essa marcação de que, perante as ameaças, “D” calou. Isso vai ser importante mais adiante.

Voltando à S3, “D” falou; falou muito nesse dia:

[O grupo estava discutindo a temática da reunião quando “D” chegou]

Sujeito F: Ela sabe que nosso grupo é unido e ela quer desunir...

Sujeito D: Olha! Eu peguei a conversa andando, a galinha pulando, mas eu vou dizer...

Pesquisador-escutante: Se você não vier fazer uma inquirição não tem problema nenhum... [Risos]

Sujeito D: Eu peguei o boi voando, mas acontece que eu percebi que aquelas pessoas que querem desunir não percebem que as pessoas que eu mais bato são as

que eu mais gosto, pois as pessoas que eu não gosto, eu piso manso, falo com todo cuidado: “professor... meu colega...”.

Sujeito E: Mas naquela reunião você pegou manso demais...

Sujeito H: Não, Não! Eu acho que a postura dela foi certa, inclusive ela [o “outro sujeito”] devia esperar exatamente que as coisas fossem ser naquele tom, que as coisas fossem tomar aquele rumo... Foi uma coisa constrangedora demais, eu me senti mal, teve uma hora que meus olhos estavam cheios de lágrimas...

Sujeito D: Talvez porque você não tivesse esperando.

Sujeito H: Eu não estava esperando.

Sujeito D: Eu não esperava naquela intensidade, mas já sabia das chicotadas...

Sujeito H: Saber que na sua posição sempre vai ter algum tipo de chicotada contra você, eu sei, mas daquela forma foi muito deselegante... Eu disse a ela depois: “Você perdeu o tom”. Sempre converso com ela, que ela exagera! Até as feições faciais dela, ela fica possessa...

“D” tinha tido algumas de suas condutas questionadas na última reunião de professores e, diferentemente do que se esperava dela, não soube se defender. Como disse “E”, naquele dia ela “pegou manso demais”. Continuemos deixando essa marcação. Para pensarmos melhor nela depois. Agora observemos que, de alguma forma, “D” parece utilizar o grupo para tentar elaborar algo a respeito do ocorrido. Era como se ela precisasse mostrar que estar na condição que ela está não é fácil, e provar que ela tem sempre a melhor das intenções. Ela chega a citar um impasse administrativo específico das compras na escola.

Em um inventário feito na cozinha, era perceptível que havia a necessidade de comprar copos (canecas) e talheres, mas pratos a escola tinha de sobra. Ocorre que, no sistema do Estado, não existe a possibilidade de comprar os itens isoladamente, as compras são de kits escolares (cada kit tem uma caneca, um prato, uma faca, um garfo e uma colher). Ela era obrigada a comprar coisas que não precisava, e, para não gastar dinheiro desnecessariamente, ela estava vendo-se obrigada a tentar fazer “acordos” com os fornecedores, situação que poderia transparecer irregularidades nas descrições dos itens nas notas, mas que seria talvez uma atitude necessária em defesa do dinheiro público, e só quem está na direção sabe das dificuldades do estar diretor.

É muito fácil você dizer que faria melhor quando você não está lá; é muito fácil você dizer como criar filhos quando você não criou nenhum; é muito fácil você dirigir o caos quando você não está admitido nele para administrá-lo. E tudo que a gente tem hoje numa escola pública é a administração de caos, não é outra coisa, a gente administra o caos, e eu digo sempre: “Bem vindo ao caos”. (SUJEITO D).

E então “D” fala, e fala:

Sujeito B: Um dia desses eu disse: “Gente, é preciso dar uns passes aqui”, porque tem alguns meninos que às vezes parecem que estão possuídos...

Sujeito D: Engraçado que a gente está com uma estagiária de pedagogia aqui hoje, e ela está estagiando na parte de gestão...

Grupo: Tadinha...

Sujeito D: Aí chegou um caso daqueles que parecem que estão em um umbral.⁶⁸ Tava uma confusão lá na sala, e ela sentadinha no canto, e o menino falando alto. Eu cheguei perto dele e fiz: “Psiu!” [pedindo silêncio; em outras palavras, considerando a comunicação do corpo e o tom de voz, mandou calar a boca] E disse: “Respire para quando você abrir a boca esse seu tom de voz baixar um pouquinho...” E ela [a estagiária] lá sentada, e viu que eu não tive a menor intenção de bancar a psicopedagoga [risos], e que eu fui mesmo a castradora e disse: “Psiu!!!”.

[O grupo busca identificar de que aluno estão falando e, feito isso, começam a observar que nas aulas de uns professores ele é o endiabrado, já em outras, não]

Sujeito D: Um dos alunos tinha dado um murro na cara do outro, e tinha um com o rosto inchado, roxo, chorando, e eu disse a ele que depois eu descobria o quanto ele estava envolvido naquela situação, mas que agora eu ia buscar um copo de água para ele. Aí eu sai, e quando voltei encontro “Fulano” [o agressor] confortavelmente sentado, e pergunto: “Quem te deu uma cadeira, quem te tirou do castigo que eu adoro botar quando alguém apronta como você?”.

Sujeito D: Aí a estagiária disse: “É que nós queremos mostrar que nós somos melhores...” E eu com vontade de fuzilá-la, mas não disse nada.

Sujeito H: Gente, eu conversei com ela e ela é muito ingênua [conta histórias de outras estagiárias que vinham de outras realidades e, chegando lá, se deparavam com o caos].

Sujeito D: “H” disse que ela vai sair daqui apavorada, e eu disse: “Não, ela vai se acostumar com o tempo, com os seus míseros 30 dias de estágio...”.

Sujeito H: Ela [a estagiária] me disse que tem seis meses que ela estava vendo a teoria e que agora ela estava aqui para ver a prática. E que seis meses era um bom tempo para ela pegar essa experiência e pegar essa maturidade... Aí eu disse a ela que eu tinha 25 anos de escola pública. Ela perguntou: “Quanto?” E eu disse: “25 anos de escola pública”. E ela disse que então eu aprendi muita coisa, e eu disse que nunca a gente se acha preparado, até porque o tempo vai mudando e os meninos vão mudando também, e a cada tempo a família está mais fragmentada. Eu mesma aprendi muito quando o TJ chegou aqui; quando os meninos do TJ chegaram aqui pareciam meio largados, sem família, e eu gosto muito desses meninos...

Sujeito D: Do ponto de vista que esses meninos estavam sendo mandados para a gente, era como se eles fossem a escória da sociedade... E se eles forem mantidos como escória, eles não têm chance.

⁶⁸ “D” é espírita e utiliza-se de uma palavra que significa um “espaço” onde a alma ficaria após a morte antes de alcançar uma esfera superior de desenvolvimento. O Umbral funciona como região destinada a esgotamento de resíduos mentais; uma espécie de zona purgatorial, onde se queima a prestações o material deteriorado das ilusões que a criatura adquiriu por atacado, menosprezando o sublime ensejo de uma existência terrena. Concentra-se aí tudo o que não tem finalidade para a vida superior. Exemplo: Vingança, Ódio, Inveja, Rancor, Raiva, Orgulho, Soberba, Vaidade, Ciúme etc. O espírito impregnado com esses sentimentos se encontra intoxicado (INTELISANO, 2013).

Sujeito D: Teoricamente, eu ter tratado o menino do jeito que tratei pareceu para a estagiária uma crueldade, mas pelo menos eu peguei “Fulano” da sexta série, o que levou o tiro no pé...

Sujeito B: Esse aluno inclusive está com o nome na mira da polícia...

[Discussões sobre a Secretaria de Educação mandar cursos que não têm nada a ver com a realidade da escola]

Sujeito D: Esse menino tem um histórico ruim, mas hoje, por exemplo, ele chegou pedindo permissão para entrar de sandália, e eu disse a ele que ele precisava me justificar o motivo para entrar de sandália, já que todo mundo sempre tem uma unha encravada lá. E ele disse que era por conta do pé, e realmente se via que ele estava sendo sincero. Aí eu aproveitei e chamei-o para conversar e perguntei: “A gente pode conversar? Será que podemos falar a mesma língua?” E ele disse que sim! Aí eu abri a guarda... Perguntei o que ele estava fazendo no dia “X” de um ocorrido. Eu disse que já tinha tentado ligar para a casa dele e falar com os pais dele... Ele disse que tinham falado que ele estava no meio da história do pessoal que bateu em uma menina, mas que não era verdade. Eu disse que existem muitas histórias nebulosas no que diz respeito a ele, inclusive na referente ao tiro no pé que ele levou, mas que eu não precisava saber de fato o que aconteceu, pois ele sabia, e sabia o quanto essas coisas tinham sido prejudiciais para ele. Aí ele baixou a cabeça e eu disse que ele levantasse a cabeça e falasse comigo olhando para mim. E eu disse: “E mesmo sabendo disso tudo, se eu disser que, mesmo assim, a gente quer te ajudar? Eu só posso ajudar quem quer ser ajudado”. E ele, com uma cara de vergonha, calado, como quem dizia assim: “Ela sabe”. Aí eu disse: “Aqui, não! Pode ser?” E ele disse: “Pode!” E eu: “Aqui, não, tá certo? Se você quiser continuar a fazer as coisas que você quiser fazer, tem tanta gente que pode querer aí fora, mas aqui dentro não, tá certo?” E ele disse: “Tá certo!”.

Sujeito D: Gente, a questão que se fala é que ele está traficando aqui dentro.

Sujeito D: Aí eu voltei para a questão do pé! Só então fui saber que o pé que ele está mancando não é nem o pé do tiro. Que não se sabe dizer ainda qual o problema, inicialmente se pensava que o problema desse pé que ele está mancando era por sobrecarga, devido ao tiro no outro pé, mas parece não ser sobrecarga, parece que na queda, quando do tiro, ele deve ter tido algum tipo de lesão no outro pé e isso foi negligenciado. O pé do tiro foi feito cirurgia, colocou platina, mas ele ficou com alguma coisa na perna direita... Ele está fazendo fisioterapia para voltar a pisar direito e eu, o tempo todo, pensando que o pé era o do tiro... Aí ele explicou que não podia colocar sapato fechado e eu disse que ele precisava pedir um relatório da fisioterapeuta, pois existe uma data limite de corte para os alunos entrarem sem farda, e eu precisava disso para orientar a portaria...

Sujeito B: Eu acho que você foi até inteligente nessa conversa aí. Você estabeleceu uma relação de confiança...

Sujeito D: E esse foi o tratamento com um menino que em tese é “o risco da sociedade” [faz sinal de aspas com as mãos], o que parece antagonístico com relação ao menino que estava brigando na escola. Mas uma coisa é você ser rigoroso e rígido com o menino que está aprontando na escola, pegando fogo na escola, para baixar o fogo, e outra coisa é um menino desse, que precisa ser resgatado de um purgatório muito mais sério. Então, tem certas coisas que eu percebo que têm abordagens que eu preciso fraquejar e entrar no território dele e trazer ele para cá... Eu preciso ir onde ele está, e tem que ser assim, tipo olhe nos meus olhos...

Sujeito A: Agora gente, esse menino, desde o início do ano, ele está na minha sala. Primeiro descobriram que ele não era de minha série, aí mudaram ele de turma, mas mesmo assim toda aula minha ele está no fundo de minha sala e eu preciso

tirar ele de lá. Eu vou lá e digo “Meu amor, vá para sua sala”. Aí ele diz: “Pró, deixa eu ficar aqui hoje, ninguém vai me ver aqui não...”

[Começa uma discussão sobre os sinais que eles usam, como cor de cadarço, boné, para o tráfico].

Pesquisador-escutante: Ele vai para sua sala mesmo sem ser a sala dele?

Sujeito D:– Então ela (“A”) vai ser minha “deixa” de acesso a ele...

Penso que “D” dispensa muitos comentários. Percebe-se o motivo dela ter sido reeleita pela comunidade como diretora do colégio. Gostaria de saber também o que a estagiária queria dizer quando falou que queria mostrar ao aluno que elas eram “melhores”. A percepção de “D” de que poderia usar a relação que o aluno tem com “A” como “deixa de acesso” ao aluno, foi uma das maiores provas de como é preciso e possível abdicar do gozo oportunizado pelo lugar de “poder”, no caso dela, da “Diretora”, reconhecendo os laços afetivos entre a professora e o aluno como janela pulsional para transmissão/construção de um ato educativo, que por sua vez, é potencial de transformação nos laços entre o sujeito (aluno) e a escola.

Passemos então a algumas considerações sobre essa capacidade de “D” ser *Bumblebee* em algumas circunstâncias e ser *Megatron* em outras. Ela mesma anuncia isso aos alunos, quando diz a eles: “*Vocês escolhem se eu vou ser o Bumblebee ou um Deceptcon!*”

Voltemos para a própria fala do Sujeito D: “[...] Então tem certas coisas que eu percebo que tem abordagens que eu preciso fraquejar e entrar no território dele e trazer ele para cá [...]”

A professora, ora diretora, em nenhum dos casos declina de seu papel social, seu lugar de lei na escola. Ao atestar que, em determinadas situações, ela precisa fraquejar, parece-me que ela, em verdade, está sabendo atuar com o poder que lhe foi conferido.

Paulo e Almeida (2015, p. 19-20), ao tratarem da universalidade da violência, “[...] pois não se conhece nenhuma sociedade em que não tenha se manifestado”, retomam a etimologia do termo que deriva do latim *violentia*, que decorre do verbo *violare*, assumindo o sentido de infringir e/ou desrespeitar, fazendo também referência ao termo *vis* (energia, força, potência, emprego de energia em intensidade), para então entender a violência tanto como “a contestação de algo estabelecido, ir além do que está posto, quanto o emprego da força física para obter algo”. As autoras recorrem a Zaluar, acrescentando à etimologia do termo a dimensão antropológica que só confere sentido de violência ao uso da força física quando essa “[...] desobedece a acordos e limites que ordenam as relações sociais.” (ZALUAR, 2001 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 19), assim como citam Porto, que, apoiado pelo olhar sociológico vai falar da dificuldade de definição de violência, por não se tratar de um

conceito, “[...] mas uma categoria empírica que, para ser compreendida, exige a consideração dos arranjos societários, sua ambiguidade e sua relatividade” (PORTO, 2000 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 20).

Em outras palavras, quantas atrocidades violências foram e são cometidas, e que, em seu espaço de tempo, foram e são socialmente justificadas por ideologias religiosas, por exemplo. O posicionamento de Porto de colocar a violência como categoria empírica e não como conceito parece-me extremamente oportuno, por dar abertura à singularidade do sentido que cada sujeito confere à ação.

Tanto no caso do aluno que brigou na escola, como no caso do aluno que aparentemente praticava atos ilegais dentro do colégio, violentos foram os alunos, eles que infringiram acordos que ordenam as relações sociais na instituição, e não a diretora que apenas exercia seu papel de poder. Nos dois casos, os alunos não foram apagados em sua condição de sujeitos, o que seria uma violência.

Para falar de poder e violência, Paulo e Almeida (2015, p. 20-21) bebem em Arendt, quando ela afirma que a violência é usada pelo Estado como último recurso para evitar a perda de controle sobre os indivíduos. A violência ocorre quando o governo se esfacelou ou enfraqueceu, concluindo que “a impotência é geradora da violência”. Ainda segundo as autoras, recorrendo a Arendt:

[...] o poder permite que as pessoas pensem, ajam, estabeleçam planos e estratégias [...] ele exige legitimidade, enquanto a violência é apenas um meio, que sempre depende de orientação e justificação. O poder não precisa de justificação e, sim, de legitimidade amparada no passado, enquanto a justificação remete a um fim futuro, de maneira que a violência pode ser justificável ou não, mas nunca será legítima. (ARENDR, 2009 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 20).

As autoras observam que a violência pode até exterminar o poder, mas não é capaz de constituí-lo. Sendo o poder e a violência fenômenos pertencentes ao âmbito do político. Ainda apoiadas em Arendt, entendem o poder como uma habilidade humana para agir em grupo, sendo o poder não do indivíduo, mas sim de um grupo, pois “[...] quando alguém está no poder, foi porque um grupo de pessoas assim o quis. Logo, sem o povo não há poder.” (ARENDR, 2009 apud PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 21).

Gostaria também de fazer referência à fala de “D” quando disse ter tido vontade de fuzilar a estagiária; tal fala me obriga a registrar que foram vários os relatos durante a experiência da pesquisa que apontavam para as ilusões psicopedagógicas que tomam conta do campo educativo atual.

Durante a pesquisa, vivemos um momento interessante, na S8 (oitava sessão), mas que, considerando os encontros da fase inicial de testagem do instrumento, era em verdade o 11º encontro do grupo, momento no qual as professoras já estavam “íntimas” de suas ambivalências afetivas. “D” entrou na sala acompanhada de duas funcionárias da Secretaria de Educação, a saber psicólogas, para me apresentar a elas. “D” tinha comentado com elas sobre o trabalho de pesquisa que estava em curso na escola e deve ter feito referência a como o projeto vinha reverberando nos professores.

Quando os sujeitos em questão entraram na sala, de imediato foram se desculpando por estarem com pressa e que não poderiam demorar muito. Disseram que tomaram conhecimento do trabalho e que acharam ótimo. E então uma delas, replicando a ideia do padecimento psíquico, diz: “Só viemos dar um oi, desfrutem aí do momento, e aproveitem para expor tudo, para não levarem as coisas para casa, pois lá é outro ambiente, um lugar de prazer...” (PSICÓLOGA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Os sujeitos saíram e de imediato eu levantei questão sobre a fala da profissional, momento no qual:

Sujeito H [repetindo a fala da profissional]: Então se lá [em casa] é um lugar de prazer, aqui é um lugar de desprazer?

Sujeito E: O discurso deles é completamente diferente do nosso aqui...

Sujeito H: Elas não conhecem o *amódio*! [risos]

As professoras, inclusive, sugeriram que começássemos as discussões por esse tema. Estávamos diante de mais uma ilusão (psico)pedagógica, ancorada em ideologias administrativas que tentam promover uma espécie de dessubjetivação do docente.

Será preciso agora, voltando para “D”, observar que, durante a escrita desse tempo, em alguns momentos eu fiz algumas marcações nas quais dizia que retomaria um determinado fato, no qual, mesmo em desacordo com o perfil de “D”, este não fez nada. Perante a ameaça, “D” se calou! Em uma situação que tratava da gestão administrativa, para a qual “D” tinha todas as possibilidades de lidar com segurança, ela calou! Diante da ameaça ela calou! Os professores sujeitos da pesquisa não entendiam a apatia de “D” naquele momento.

É de conhecimento da comunidade escolar que “D” tinha passado por momento traumático 3 anos e meio antes do fatídico dia da reunião na escola. Momento no qual ela temeu perder sua família. Nas palavras dela, medo de “*Perder tudo que eu tenho de mais precioso na vida*”. Cinco assaltantes (três homens e duas mulheres) renderam uma das filhas de “D” na entrada da garagem do prédio onde moram, subiram o elevador com ela e “D”

abriu a porta para a filha e os assaltantes. Dos cinco, três estavam armados; a família de “D” (três filhos e uma neta) foi rendida, tiveram armas apontadas para suas cabeças, e, depois da ação, foram deixados trancados em um dos quartos. “D” costuma dizer que, depois do ocorrido, ela estava ainda muito abalada e as pessoas queriam que ela estivesse bem, momento no qual ela buscou suporte psicológico, e descobriu que ela precisou pagar a alguém para lhe dizer o óbvio! Que ela estava sofrendo e que isso era normal. A filha de “D” fez terapia por quase dois anos, mas ainda apresenta alguns sintomas de fobia social, possivelmente associados ao ocorrido traumático.

No meu primeiro contato com “D”, quando da apresentação do projeto de pesquisa, ela narrou toda essa história e, ao vê-la prostrar mediante a ameaça recebida na escola, me pareceu que “D” poderia estar reeditando algo do trauma, pois os professores não compreendiam a reação dela, aquela não era a “D” que elas conheciam. Foi preciso então encontrar momento oportuno para dizer a “D” que ela não estava com uma arma apontada na cabeça (mas isso é outra história). Ela inclusive chegou a identificar que tal reedição podia estar acontecendo em outras situações. O significante “ameaça”, sentir-se “ameaçada”, possivelmente estava desencadeando uma reedição afetiva vinculada ao trauma, quando ela não podia fazer nada, e foi impactada com o Real da possível perda daquilo que lhe é mais precioso; ela diz que perder os filhos e neta seria o mesmo que matá-la. Perante o Real, nem *Bumblebee*, nem *Decepticon*. Perante o Real não há estratégia, não há palavra, não há...

Se pesquisar fosse algo assim tão linear, coletar dados e analisar, se eu não tivesse inserido em certa medida no cotidiano da escola, se não tivesse escutado “D” no nosso primeiro encontro, antes mesmo de iniciada a pesquisa, tais elaborações não seriam possíveis. Digamos que, se eu estivesse como pesquisador, apenas observando a reunião entre os professores, teria como dado o fato da diretora não ter conseguido gerir uma situação de conflito, e poderia estar aqui elaborando falsas análises, colocando, inclusive, em questão aquilo que é uma das características mais marcantes de “D”, sua capacidade de gerir conflitos.

Sinto-me, então, em compromisso de ressaltar, assim como tantos outros pesquisadores, o cuidado necessário em nossos procedimentos de pesquisa. Principalmente, no que tange a pesquisas que não contemplem o inconsciente como linguagem. Fato que leva as pesquisas em psicanálise a não buscar generalidades, e sim singularidades.

4.1.3.5 “O que é que eu estou fazendo aqui?”

Pelo “método”, pelo “protocolo” inicial, a pesquisa terminaria na 10ª sessão. Os encontros que ocorreram depois eram uma espécie de contrapartida que eu ofereci para a escola e os sujeitos pela disponibilidade deles de embarcarem nessa jornada. Ocorre que, na 12ª sessão, uma professora que não fazia parte do grupo solicitou participar, e suas falas foram tão significativas quanto ao propósito do grupo no que tange a transformar as queixas dos docentes em uma questão sobre eles mesmos, que fui prazerosamente obrigado a trazer essa temática. Lembremos (pois as falas que seguem já foram trazidas anteriormente) quando a pergunta que nomeia esse tempo surgiu. Como a professora não fez parte do grupo, estive apenas nesse encontro, a chamarei de “Ela”.

Ela: Desde a semana passada que eu expus ao pessoal que participa do grupo que eu estou passando por uma fase, um momento de muita irritabilidade em sala de aula, e a minha vontade é de largar tudo. Foi um sonho que eu tive de chegar na escola e fazer aquele papel de ser diferente, sabe. Fazer aquele papel que eu achava que não existia na escola pública, porque o que se diz lá fora é que professor de escola pública não faz nada, nossa imagem lá fora é essa... E aí eu vim pra escola pública pra fazer a diferença, para ser aquele agente de transformação social, como eu disse a “Fulana” hoje de manhã... Eu era aquela pessoa sonhadora que sempre disse que ia trabalhar na escola pública como se fosse uma escola particular... Quando chego aqui, me deparo com a situação completamente contrária do que eu imaginei, eu vejo professores comprometidos, professores muito capazes. Alguns podem até dizer que alguns não têm capacidade, mas eu vejo todo mundo com muita capacidade, com muita vontade de trabalhar, com qualificação, e não vejo esse retorno na sala de aula por conta de tantas outras questões que os meninos trazem de casa... Aí eu fui trabalhando assim mesmo, mas eu cansei! Após 15 anos eu me sinto cansada e me sinto desanimada... O pessoal falou que nesse grupo eu fui convidada desde o início, mas por questões de horário eu não pude participar. É um momento muito bom, um momento que todos falavam de suas inquietações e percebiam que isso é comum a todos... Tem momentos que a gente está lidando melhor com isso e tem momentos que a gente está fragilizada. É o meu caso nesse momento... Aí eu vim participar, como ouvinte ou como coparticipante.

Pesquisador-escutante: Qual foi o estopim?

Ela: Eu tenho ficado muito irritada na sala de aula, eu sou uma pessoa que eu convivo bem, eu acho que eu lido bem com as pessoas...

Pesquisador-escutante: Mas quando é que você percebe que está ficando muito irritada?

Ela: Quando eu tenho vontade de pegar o aluno pelo pescoço assim, sabe?

Pesquisador-escutante: Desde quando isso está acontecendo?

Ela: Recentemente, acho que faz aproximadamente... Não tenho certeza, mas cerca de um mês que eu venho vivendo com esse desconforto e esse mal estar... E culminou que semana passada eu tive taquicardia em sala de aula... Mas eu me controlei, porque a gente não pode externar esse sentimento, né?

Pesquisador-escutante: Por que não pode?

Ela: Porque, de repente, você pega em um menino desse aí, e é um problema, né? E eu já tive... Há 2 anos, eu já tive um momento que eu me irritei com uma aluna... Umás meninas estavam conversando em sala de aula, perturbando muito, e eu peguei no braço dela assim, tipo dizendo: “Por favor, pare com isso, me respeite”. Ela disse: “Não me pegue que você não é minha mãe...” Isso me causou um problema na escola, terrível... No ano seguinte essa mesma menina foi minha aluna e essa outra menina com quem ela conversava, que perdeu o ano, veio falar comigo: “Professora...”, gostando muito de mim, se aproximando cada vez mais... e veio me pedir desculpas porque no ano anterior ela era daquela forma...

Pesquisador-escutante: A mesma que você segurou o braço...

Ela: A mesma... Eu não estava errada, mas eu não poderia tocá-la... E outro episódio na minha sala de aula, um menino, ele, no meio da prova, tava perturbando tanto na sala, perturbando tanto... e ele vinha me pirraçando porque eu acho que é aquela coisa de uma carência, de forma negativa: “Me dê atenção, eu tô aqui, oi professora, me dê um tapa, mas eu estou aqui, eu existo...” E ele chegou perto de mim, pirraçando na hora de pegar a prova... Eu disse: “Saia de perto de mim, saia de junto de mim”. E aí saí da sala e fui embora porque eu sabia que se eu ficasse eu poderia agir de outra forma.

[O Pesquisador-escutante levanta questões sobre a irritação da professora como uma forma dela dizer “eu existo”]

Ela: Em alguns momentos na sala de aula, parece que o professor é invisível, você não tá ali, ele não quer que você esteja ali... Não é você, a pessoa de “Fulana”, ou outra pessoa qualquer... Eles não querem aula, eles não querem, eles querem estar ali no celular, ou brincando, ou qualquer outra coisa, mas eles não querem aula... Às vezes eles avalizam dizendo: “Professora, não é você, eu gosto de você, mas eu não quero aula, eu não gosto de aula, eu não quero aprender inglês, pra que eu vou aprender inglês, professora? Eu não sei nem português!” Então já é uma coisa que eu acostumei ouvir, e eu me pergunto: “O que é que eu estou fazendo aqui?” Vou ensinar inglês a uma pessoa que não quer? Eu digo que o curso deles equivale a um semestre do curso de inglês do ACBEU,⁶⁹ que é o mesmo curso que eu posso ensinar aqui a vocês, não vai ser dessa forma porque são 30 e tantos alunos, e eu não posso nesse universo, nessa sala que não é própria, os recursos que a gente tem de multimídia, pelo menos fazendo meu papel, fazer o melhor de mim...

A professora foi questionada se estava se sentindo invisível e isso deslizou na cadeia significativa para uma experiência chata que ela viveu há cerca de 2 anos, quando se envolveu em uma sociedade que não deu certo e na qual perdeu muito dinheiro. Automaticamente, ela associou a estar se sentindo invisível em sua vida pessoal. Era como se ela estivesse querendo pegar alguém de suas relações pessoais pelo braço e dizer: “Eu estou aqui!” Era como se ela se perguntasse: “Se ele não quer, o que é que eu estou fazendo ali?”

A professora é um sujeito que já passou por algumas experiências psicoterapêuticas, tinha uma facilidade em se escutar e se levantar questões. Quando “Ela” e o grupo se deram conta de que ela deslizou para algo da vida pessoal, eu transferi a fala para outros sujeitos,

⁶⁹ Uma das mais caras e reconhecidas escolas de idiomas da cidade.

para que eles pudessem dizer como era se sentir invisível na sala de aula. Registra-se que “Ela” voltou para sua análise pessoal na semana seguinte.

Cabe aqui pensar em como o não querer do aluno parece ter deslizado para o não se sentir desejada.

Quanto à pergunta “O que é que eu estou fazendo aqui?”, qualquer tentativa de resposta de minha parte estaria fadada ao fracasso. Parece que essa é a pergunta que cada docente precisa se fazer, em uma tentativa de recolocar o seu desejo no espaço e no ato educativo.

5 MOMENTO DE (IN)CONCLUIR

É chegado o momento de deixar de perguntar aos sujeitos da pesquisa: “E então?”
É chegado o momento de me perguntar: “E então?”

Figura 1 – La Ambivalencia, de Ciprian Ramirez – Retrato personificado do afeto que transita



Fonte: Artelista (2011).

5.1 MOMENTO DE (IN)CONCLUIR: *E ENTÃO?*

Em verdade não me faço essa pergunta, mas a universidade, a orientadora, os membros da banca e a fundação⁷⁰ que subsidiou esta pesquisa durante 1/3 do mestrado, certamente, me perguntam: “E então?”.

Enquanto há vida, há falta! Considero que concluir é da ordem do morrer, portanto não concluo, mas (in)concluo. (In)Concluo na certeza de que mais questões foram levantadas que respostas foram dadas às questões norteadoras do presente estudo. (In)Concluo por me ver aqui, nesse tempo da dissertação, precisando recorrer a bibliografias outras, além das quais me encontrei desde o rascunho do projeto. (In)Concluo com a sensação que descrevi mais que analisei, embora entenda que esse seja o passo inicial de qualquer processo científico em busca de seus conceitos fundamentais. (In)Concluo na (in)certeza de que, quanto mais Lacan desenha, menos eu o entendo. Explicando: no cotidiano, é comum, quando alguém não entende algo simples, que digamos: “quer que desenhe?” Como se, ao desenhar, fossemos criando caminhos, ligações e esquemas que facilitem que o outro acompanhe o raciocínio, aumentando a probabilidade de seu entendimento. No que se refere a Lacan, minha sensação é outra. Quando estou debruçado sobre sua letra, embora leia, releia e, propositadamente, volte a ler em outro momento, para assim ensaiar um possível entendimento, ainda prefiro sua letra que seus “desenhos”. Quando me deparo com seus matemas, penso: quanto mais ele desenha, menos eu o entendo. Em minha defesa, é válido ressaltar, Lacan não pode ser considerado simples. (In)Concluo acreditando ter consciência de que o processo formativo é infinitamente mais importante que a linha de chegada ou um rito de passagem.

Utilizarei, para compor esse tempo da dissertação, a mesma estratégia utilizada nas sessões com o grupo de conversação da pesquisa: a associação livre. Estou sentado, em frente ao computador, com acesso a boa parte da bibliografia estudada nos últimos anos e outra recentemente conhecida. Vou simplesmente escrever, e escrever. É claro que na ausência de uma escuta atenta, poderei (in)conscientemente burlar as falhas em meu discurso, e tentar organizar o produto final a ser apresentado. Quando digo que partirei da associação livre, é por entender que, ao nomear de tempos os capítulos desse estudo, pensava e penso que não há método capaz de operar como uma barreira de recalque que funcione sem arranhões e imperfeições. O inconsciente encontra meios de se fazer representar, sempre. Sendo assim,

⁷⁰ Dos 24 meses do período mestral, nos oito últimos meses fui contemplado em seleção realizada pelo programa de pós-graduação para receber bolsa referente à cota institucional subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

continuo na aposta de que posso estar aqui, nesse tempo, analisando mais ou menos do que fiz antes, apresentando mais ou menos do que fiz antes, desenvolvendo mais ou menos do que fiz antes. O texto é uma linha contínua, não começou na identificação da instituição na capa nem termina no ponto final da última referência. As marcações (1, 1.1, 1.2...; 2, 2.1, 2.2...; 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.2.1...) são meramente desenhos (mais simples que os de Lacan, é claro).

A primeira cena que me vem à mente é sobre a aula. Em vários momentos do teórico e do empírico, foram discutidas situações nas quais o professor espera por um aluno que quase nunca vem e prepara suas aulas para esse aluno ideal. Em vários momentos, os sujeitos disseram: “A gente não está preparado para isso!”, “Eu vou fazer?”. O tempo nomeado “o inusitado desespera” trata disso, de como não estamos (nós professores) abertos ao acaso, dispostos ao inusitado, já que preparados nunca estaremos. Como pensar aula sem acaso? Se não se pode pensar em ideal com apenas dois sujeitos, como pensar em ideal com 45 adolescentes em uma sala pequena, “num calor dos infernos”? Como pensar em ideal em uma sociedade marcada pela ambivalência? O que é ideal?

Nesse movimento, Marcos Villela Pereira (2013) considera bobagem e ingenuidade esse desejo de implodir a escola e o esquema educacional, e assim começar tudo de novo. O autor sugere que, em vez de se atacar a pragmática institucional, vise-se o desenvolvimento das práticas existentes pela heterogênesse.⁷¹

A tarefa da clínica, por sua vez, é trabalhar com os impedimentos que dificultam chegar ao estado da arte, isto é, desvelar e trabalhar os dispositivos que contribuem tanto para a cristalização de dentro (mecanismos neurotizantes) quanto aqueles que impelem a permanência no fora, no puro fluxo (psicotizantes), buscando sua desativação com vistas a inserção ou reinserção do sujeito em um processo de consciente e deliberada desterritorialização e reterritorialização (ROLNIK, 1994b). (PEREIRA, 2013, p. 177).

Marcos Villela Pereira (2013) apoia-se em Rolink para compreender a necessidade de se desanestesiarem o estado de arte do sujeito, ou seja, o sujeito visto como uma proposição e não como um objeto a ser contemplado. Assim, entre arte, clínica e sala de aula, o autor, em movimento contrário ao de marcar identidades destas três áreas, busca focos de ressonância e canais de migração conceitual,⁷² recolocando sua questão quanto a: “Qual a possibilidade da

⁷¹ Marcos Villela Pereira utiliza-se de Guattari para identificar a potência de heterogênesse como “‘abertura para processos irreversíveis de diferenciação, necessários e singularizantes’ [...] donde o ser heterogênico aparece como ‘um ser processual, polifônico, singularizável, de texturas infinitamente complexificáveis’” (GUATTARI, 1992 apud PEREIRA, 2013, p. 175).

⁷² O autor cita nesse momento Morin, para falar de contaminações virulentas entre os sistemas (MORIN, 1994 apud PEREIRA, 2013).

prática pedagógica bancar o enfrentamento das diferenças, sem resvalar para o campo da clínica?”.

Quanto a essa questão, penso que os “espaços de fala” de Pereira (2016), os grupos de “análise de práticas profissionais” de Paulo e Almeida (2015), os “espaços de aprendizagem” nesta pesquisa descritos são meios éticos e não técnicos de possíveis comunicações entre sistemas, no enfrentamento dos desafios da prática pedagógica em nossos tempos. Refiro-me a espaços de fala como espaços formativos, literalmente.

Marcos Villela Pereira (2013, p. 183) propõe a busca por intensidade e não por totalidade no processo educativo, na qual o “professor propositor” deve “funcionar como rede de proteção para o salto mortal que só o aluno, se quiser, pode dar”, em um entendimento de que: “Não estamos sós, não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move” (PEREIRA, 2013, p. 187). E aponta para o tema ora discutido, a aula, ou melhor, a não-aula:

Dessa maneira, a prática pedagógica pode apresentar-se como prática propositiva à medida que o professor atua como agente de interferência em composições dadas, e ao mesmo tempo, como parceiro-suporte que parametriza os movimentos desencadeados. Não se trata, como afirmei no início desta seção, de aniquilar a escola e o sistema educacional. Trata-se, antes, de inovar na institucionalidade da aula, caminha-se em direção a uma não-aula, ou melhor, a uma quase-aula. Uma figura nova, *diferente*. Não proponho a oposição à aula tradicional, tampouco sugiro renovações em sua forma: ainda sobrevivem o professor, a rotina, o conteúdo, enfim. Quase-aula é uma aula que perdeu (ou, melhor, que não tem) o objetivo subliminar de manter a cadeia repetitiva do modelo institucional que é preservar a natureza estrutural. É uma aula que não repete o modelo reificado das estruturas funcionais hegemônicas nem as substitui por outras antagônicas; é quase uma aula. Trata-se da criação de um campo de atualização de virtualidades, em que figuras entram em contato e exercitam seus potenciais de afetação. Não estou propondo a supressão do currículo, dos conteúdos e dos métodos, como já afirmei. De outra forma, pretendo que eles sejam ressignificados e participem vivamente desse complexo de forças em movimento. (PEREIRA, 2013, p.192, grifo do autor).

A proposta de Marcos Villela Pereira (2013), aqui em âmbito de sugestão de ressignificação institucional quanto ao que se entende por aula, depende da existência de um “professor propositor”.

A sala de aula é o lugar do professor, é onde ele pode ser professor. Lembremo-nos do caso de “A” (sujeito da presente pesquisa), que não concordava com o programa de aula que recebia pronto na semana pedagógica e não o cumpria como ali estava, adequava-o à realidade de cada turma, não ficava presa ao ali colocado, buscava identificar as necessidades da turma. “A” reclama da burocracia, do discutir, discutir e não mudar nada. “H”, pelo jeito, não brigava pela mudança das amarras institucionais com base na verdade de sua experiência, mas na sala de aula ela mudava. Na sala de aula ela era a professora.

Quando da situação do “balde de lixo”, embora os professores tenham discutido muito no grupo, poucos abriram espaços de discussão do ocorrido com os alunos na sala de aula. Um desses sujeitos que interrompeu a programação e conversou com os alunos na sala sobre o fato foi “C”, para quem a palavra respeito parece ter peso diferenciado. O silêncio dos professores que se calam na sala é um alerta. Não se posicionar perante a violência ao outro pode acabar impulsionando a ideia trabalhada no texto, de corroborar para que a violência se torne valor social comum.

Independentemente de possíveis mudanças técnicas que possam ser sugeridas/implantadas na formação de professores, ou mesmo nas escolas, no que tange ao que se entende por aula, são os sujeitos professores que possuem a arte de dar aula. E esse “professor propositor” de Marcos Villela Pereira (2013) me parece coincidir com o que Marcelo Ricardo Pereira (1998) chamou de “bom professor” à luz da psicanálise, quando ainda de sua dissertação de mestrado, na qual ele já apontava para a necessidade de um avesso do modelo.

Marcelo Ricardo Pereira (1998) referia-se ao bom professor como aquele que não recua frente ao mal-estar,⁷³ e que, ao invés de se posicionar como dono do saber, faz-se de objeto para causar no aluno desejo de saber, levando-o (o aluno) a produzir algo novo. Bom professor como aquele que encara o avesso não apenas do modelo, mas o avesso do sujeito, o inconsciente que não pára de se inscrever. O bom professor como aquele que reconhece suas faltas e que, mediante as emergências subjetivas que os aspectos relacionais trazem à tona, não recua. Para o autor, um professor pode ser instrumentalmente competente, bem preparado do ponto de vista de sua formação e até gostar de sua profissão, mas, frente ao inconsciente, tornar-se míope.

Na aposta de ter-me feito entender sobre a aula, lembrei-me dos alunos que perguntam aos professores se não vai ter aula, quando não tem apontamento no quadro ou tarefa. Não sei se nomear de uma “não-aula” ou uma “quase-aula” é a melhor forma de apaziguar a “coisa”. “Não-aula” ou “quase-aula” não na proposta do autor, mas no significante, continuam a manter o processo histórico de modelos, e aqui não falamos de modelos. Como já dito anteriormente, o mesmo professor pode apresentar manifestações *amodiosas* diversas, a depender dos aspectos relacionais em tela, e, antes mesmo de haver uma mudança macro sobre o que se entende por aula, é o professor que precisa ser capaz de encontrar outras formas de laço com os demais sujeitos partícipes do processo educativo. Mesmo que em nível

⁷³ O autor explica o mal-estar como aquilo que o desamparo nos causa, como o estupor de não ter um nome que explique a coisa.

inicialmente micro, é na sala de aula que o novo pode realmente começar a ocorrer. E esse novo parece necessitar prioritariamente de como o professor se posiciona perante o outro, e não de seus métodos ou técnicas.

O contato com os sujeitos e suas falas tende a reafirmar minha impressão inicial de que as características peculiares de nossos tempos podem até potencializar o mal-estar do qual se queixam os professores, mas o cerne das questões possivelmente esteja inscrito na mais particular e subjetiva constituição de cada sujeito.

Pereira (2016) chega a uma conclusão interessante em sua pesquisa nesse sentido, ofertando mais sentido a essa impressão:

Considerando a escuta dos professores com os quais estivemos será muito difícil concluir que os problemas que eles enfrentam sejam causados propriamente pelo aluno adolescente. Essa suspeita inicial demonstrou-se muito pouco evidente, como se fez notar nos testemunhos descritos nos capítulos precedentes. A relação com tal aluno pode até contribuir para disparar alguma morbidade ou padecimento psíquico, mas, ao contrário do anunciado por esses mesmos professores no começo dos espaços de fala, imputando aos alunos a causa de suas desordens, o que se revelou nas narrativas seguintes foi algo de outra natureza. Foi algo, talvez, que diga respeito muito mais à ‘covardia moral’, ao ‘recuo do desejo’ ou à “fuga para doença”. Essas são expressões freudianas que parecem reatualizadas de certa forma na “miséria neurótica” que, no geral, esses professores apresentam com seus dramas microfísicos e cotidianos. (PEREIRA, 2016, p. 147).

“A”, como todos os outros, parecia querer ser amada, ser importante para um outro. “B” dizia-se romântica, boazinha, agia como a pacificadora dos conflitos, dizia-se não afetada pelos anos de profissão e mantendo seu amor pela educação, mas não aparenta olhar para os alunos com o mesmo cuidado que outras professoras tidas como “retadas” ou “perversas”; parece conviver com a ambivalência de forma minimamente natural, embora em alguns momentos ela pareça ser mais a “pimentinha” que a “sazón”. “C” tratava todos com muito respeito, gostou do período que trabalhou no auxílio à gestão pela oportunidade de ação junto às famílias, mas travou quando foi desrespeitada por um aluno; essa palavra “respeito” deve lhe dizer algo. “D” é aquela que grita, fala alto, mas nem mesmo as “armas apontadas para sua cabeça” lhe fizeram recuar do desejo de fazer a diferença. De “E” só foi possível perceber que ela é prática, sensata, divertida e ponderada (como a matemática). “F” não falava muito, mas parece não gostar de injustiça. “G” me toca em particular, briga, reclama, mas, junto ao aluno, perante as necessidades do aluno, ela é disponível, faz considerações relevantes e individualizadas quanto ao progresso dos mesmos. “H” dispensa comentários, é aquela que o senso comum diria que “nasceu para ser pró”, e, em sua baixa estatura, é uma grande professora em sala de aula, não abdica de seu lugar, e foi uma das poucas que demonstrou ser capaz de lidar com o inusitado de forma não desesperada. “I” precisa ser vista, atendida, mas

não deixa isso influenciar tanto no processo, parece ser super-responsável com o programa e com sua função perante os alunos; no mecanismo narcísico de ser boa, ela não se anula no espelho e parece manejar com foco no processo. Já “Ela” estava se sentindo invisível, e isso possivelmente é marca de sua subjetividade que se repetia na escola.

Aqui fiz questão de marcar o lugar de uma pesquisa feita por um sujeito, com outros sujeitos e não sobre estes sujeitos. Eu tive e ainda mantenho contato com esses sujeitos. Existe uma conduta ética mantida na coleta e análise dos dados, mas não tem como minha subjetividade não fazer marca nesses encontros e nos encontros com cada um deles. O objeto da pesquisa era o fenômeno da ambivalência, por isso não fiz aqui um quadro descritivo com informações sociais dos sujeitos, nada que possa identificá-los diretamente foi aqui posto, minimizando o risco de que alguém que leia esse estudo e que saiba de qual instituição se trata, ou conheça esses sujeitos, possa identificá-los.

Voltando para questões mais objetivas, o presente estudo tinha como problema a seguinte questão: Como a ambivalência afetiva pode ser vivenciada como dispositivo de ressignificação do exercício docente? E o objetivo foi analisar a ambivalência afetiva que perpassa o ato docente frente aos desafios do ser professor na contemporaneidade, e para tal buscou-se: 1) Escutar no dito e no não dito dos professores as representações do amor e seus (in)versos, ou seja, a variedade de estilos de relação amorosa; 2) Identificar os manejos possíveis a partir dos quais os docentes podem escutar seus afetos *amodiosos* com vistas a participarem do processo de ensinar e aprender de forma crítica-propositiva; e 3) Buscar a fala e a escuta dos docentes para entender o saber fazer da escola contemporânea.

Essa escrita é uma tentativa de responder a essas questões, cujas possíveis respostas estão interligadas, mas façamos aqui algumas marcações.

A ressignificação do exercício docente passa por: existirem espaços na escola e mesmo na formação inicial ou continuada que favoreçam o surgimento dos professores enquanto sujeitos; que suas experiências sejam a base da construção dos processos de mudança que julgam necessárias; que o ódio deixe de ser estranho ao campo da Educação e os afetos possam ser vivenciados, manejados e não negligenciados; que, em uma postura de seres contemporâneos, os professores não apenas vivam seu tempo, mas possam não sucumbir às mazelas e escuridões do aqui e agora, podendo assim participar do processo de mudança que agora nos convoca ao reconhecimento da alteridade, salvo contrário um caos ainda maior promete se instalar – em outras palavras, é preciso que reconheçamos que necessitamos do(s) outro(s). Para tal, a fala e a escuta na escola, numa perspectiva clínica, ofertam caminhos e apontam furos para que possa continuar a lançar-me sobre este objeto de investigação.

Quanto a escutar no dito e no não dito as representações do amor e seus inversos, a pesquisa parece claudicar. Esse era um objetivo que talvez tivesse sido alcançado com mais êxito, quando, no projeto inicial, além da conversação, pretendia-se observar os sujeitos em sala de aula. Ocorre que, com o grande volume de informações nos encontros de conversação e com a inserção do pesquisador no campo, optou-se por aqui, nesse momento, ficar apenas com o material da conversação. Caso a ida para a sala de aula tivesse ocorrido, é possível que fosse aqui realizável apenas classificar que sujeito “X” no dia “tal” agiu conforme o “amor pelo ódio”, e no dia “tal”, conforme o “amar ser amado”. Isso apenas daria maior corpo descritivo para essas manifestações *amodiosas* aqui criadas, mas acredito que o material recolhido foi de maior relevância quanto a possíveis análises.

Interessava-me saber como a ambivalência podia ser vivenciada não como obstáculo, e para tal parece ser preciso que o “*che vuoi*” seja um exercício constante. Que as queixas sejam transformadas em questões como a que surgiu: “Se eles não querem, o que é que eu estou fazendo aqui?”, para que cada professor, em sua singularidade, possa encontrar o seu “ainda não” que o faz ser e estar professor. Que, marcando esse “ainda não” ele possa fazer do seu tempo um elo em potencial entre tempos e seu próprio devir.

O nosso tempo, o presente, não é, de fato, apenas o mais distante: não pode em nenhum caso nos alcançar. O seu dorso está fraturado, e nós nos mantemos exatamente no ponto da fratura. Por isso somos, apesar de tudo, contemporâneos a esse tempo. Compreendam bem que o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é no tempo cronológico, algo que surge dentro deste e que o transforma. E essa urgência é a intempestividade, o anacronismo que nos permite apreender o nosso tempo na forma de um “muito cedo” que é, também, um ‘muito tarde’, de um ‘já’ que é, também, um “**ainda não**”. E, do mesmo modo, reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós. (AGAMBEN, 2009, p. 65-66, grifo nosso).

Anuncio agora um meu “ainda não” quanto ao processo da presente pesquisa. Por muito tempo, um texto de Marcos André Vieira (1998) acordou e dormiu ao lado de minha cama. Com ele, eu pretendia articular com mais profundidade o conceito de *amódio*. Nesse texto, o autor visita a obra lacaniana, mais exatamente desde o Seminário 1 (1953-1954), no qual Lacan trata das “paixões do ser” (o amor, o ódio e a ignorância), e faz todo um percurso desses construtos até o Seminário 20 (1972-1973), quando Lacan os retoma em um novo contexto.

Segundo Vieira (1998, p. 89), “[...] a diferença salta aos olhos, pois não encontramos mais a expressão ‘paixões do ser’. As paixões não se organizam mais com relação ao ser, pois este sofre um deslocamento importante a partir da teorização do gozo”. O ser que antes estava

identificado com o furo feito no real pelo simbólico passa a ser entendido como “gozo”, “o ser é um fato de dito”, e “nesse ponto, entre o gozo e o saber, mais do que entre o sujeito e o ser, articulam-se as paixões”.

Na impossibilidade de tempo cronológico e, principalmente, pela minha “ainda não” capacidade de interlocução teórica para tratar da distinção entre ser e sujeito, assim como entre gozo e saber, esse passa a ser um desejo movido pelo que em mim se configurou como falta.

“Do gozo, ele o sujeito, não quer saber nada, paixão da ignorância”. A paixão situa-se no campo imaginário de uma suposição de saber no Outro: “Eu amo aquele no qual suponho um saber”, “eu odeio aquele a quem dessuponho um saber”. Obtém-se então um certo gozo e não um saber, o que eterniza a busca de um saber capaz de dizer este gozo. (VIEIRA, 1998, p. 90).

Talvez eu goze nessa posição, desse não saber, e por isso tenha sido tão complicado articular o texto no presente momento.

Apenas a título de curiosidade, e por ter me apaixonado pela letra aqui contida, registro que o autor, com base em Lacan, diferencia a paixão do desejo, do afeto e da pulsão. A paixão é diferente do desejo, pois este último é uma constante e não uma variável; é diferente do afeto, pois este último é um fenômeno concreto, uma agitação do corpo por uma figuração imaginária do desejo; e é diferente da pulsão, pois esta última está situada em nível metapsicológico. As paixões, por sua vez, são estados abruptos, por vezes violentos, finitos e temporários (VIEIRA, 1998).

Para Vieira (1998, p. 82), o *amódio* situa-se “[...] no eixo imaginário, do narcisismo, onde a inversão assinalada por Freud é característica”. As paixões (antes da teoria do gozo) proporcionavam as vias de realização do ser: “A via do amor, com seu ideal de fusão com o outro, responde pelo eixo ambiguidade/condensação; a via do ódio, apagamento do ser, pelo eixo denegação/erro; e a via da ignorância, do indizível do ser, pelo eixo engano/reclaque” (VIEIRA, 1998, p. 82). E, somente na articulação destas três vias, há associação livre e fala analisante.

Deparar-me com esses impasses angustia, mas, nesse momento, me tranquiliza (em parte) lembrar-me de uma sessão de supervisão na qual me foi dito que era possível viver a clínica mesmo sem ainda ser capaz de articular teoricamente com segurança. E eu mesmo sempre digo que é possível conceituar um fenômeno clínico como o “ato falho”, por exemplo, mas penso que só se é capaz de escutar o valor analítico desse ato quando se o experimenta na sua própria análise.

Associação livre em ação. Vejamos o que me vem à mente... Penso que seria negligente não registrar que não há nada de ineditismo, por exemplo, ao se falar da improdutividade da jornada pedagógica.

Geralmente, esse formato de atividade formativa despreza as reais necessidades do professor e da própria profissão docente. Conforme Menezes (2003), a formação em serviço é uma modalidade de formação que não deve enfatizar apenas o manifesto, mas reconhecer e refletir sobre a realidade profissional. Ao contrário, as Jornadas Pedagógicas se apresentam como ações meramente motivadoras, mas não asseguram a formação constante, o foco nas aprendizagens do professor, mas costumam oferecer modelos de soluções de problemas que estão longe de atender às expectativas vivenciadas ao longo do período letivo.

Segundo os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998, p. 70), a formação continuada:

[...] é uma necessidade intrínseca para os profissionais de educação escolar e faz parte do processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Nóvoa (1999, p. 18) ressalta que “[...] a questão essencial não é organizar mais cursos ou atribuir mais créditos de formação. O que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a”.

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores. (NÓVOA, 1999, p. 19).

Pelo exposto, parece que já sabemos o que fazer, e, se não o fazemos, há de haver um gozo em permanecer na queixa, uma paixão da ignorância que nos mantém desimplicados. E, como dito anteriormente, com base em Lacan, “Do gozo, ele, o sujeito, não quer saber nada”.

Parece que a “dor” que me chamou atenção nas falas dos professores, muito antes de ingressar no mestrado, está associada ao não se sentir útil para o outro, a não “ter valor” para o outro, retomando afetos bem arcaicos.

Penso que, durante a descrição da pesquisa, com amplas transcrições das falas, foi possível observar quando o outro (aluno, colegas, instituição, comunidade) era reconhecido

pelos sujeitos, e quando o(s) outro(s) era(m) dessubjetivado(s) e servia(m) apenas de peça(s) de um jogo.

O Geppe-rs tem como marca que as dissertações e teses tragam na capa uma imagem, normalmente uma obra de arte, cuja leitura singular daquele que escreve possa correlacionar ao seu objeto. Por muito tempo, a imagem que acompanhou a presente pesquisa, na capa, foi a obra *La ambivalência* (ARTELISTA, 2011). Tal escolha deu-se ao acaso: eu pesquisava sobre ambivalência afetiva na internet quando me deparei com a pintura. Ocorre que, com o desenrolar do percurso, pareceu mais oportuno levar para a capa a imagem da ostra e da pérola que eu usara nas apresentações da pesquisa, nos fóruns e na qualificação, pelos motivos já descritos no texto de abertura.

Desconsiderar a imagem de Ciprian me soou como uma ferida identitária, motivo pelo qual a mantive como abertura do presente tempo, quando trato das (in)conclusões. Motivado pelos afetos que ela provocou em mim, mas sem querer ser tendencioso sobre as possíveis aproximações com o objeto desta pesquisa, resolvi encaminhar a imagem para algumas pessoas conhecidas, solicitando-lhes que me dissessem quais as suas impressões ao olhar/ver a pintura. Seguem os retornos que me foram dados:

Tempestade de ideias.
Tudo acontecendo ao mesmo tempo e agora.
Indefinição de sentimentos.
Ora uma coisa, ora outra.
Indefinição na expressão.
Tantas coisas acontecendo que não sabe como colocar.

Conexão.
Relacionamento.
Complementariedade.
Formas diferentes de sentir.
Feminino X masculino.

Homem pomposo com três faces, sendo olhado e analisado por muitos olhos que estão na cabeça dele.
Uma face amorosa.
Uma face espantada.
A do meio está pouco feliz.

Parece-me que o artista conseguiu marcar sua obra com a ambivalência que nomeia a tela. Nas três leituras acima, as formas diferentes de sentir estão presentes: uma coisa—outra coisa, masculino—feminino, amor—espanto. Enquanto na primeira leitura a indefinição faz marca, na segunda há sensação de complementariedade e na terceira o olhar do(s) outro(s) parece confundir o sujeito do meio, que, entre o amor e o espanto, parece ficar pouco feliz.

Tais leituras me fazem retomar o posicionamento de Mia Couto (2011), trazido no texto como uma possível leitura de nossos tempos: “O que era ideologia passou a ser crença. O que era política tornou-se religião, o que era religião passou a ser estratégia de poder.” Pare-me que, entre o amor e o espanto que é viver nos nossos tempos, ficamos em estado de indefinição, em uma tempestade de ideias com tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo e agora, novo e velho, tradicional e moderno.

Contudo, é preciso ser contemporâneo e voltar os olhos para as trevas de nossos tempos. Santos (2016) chama de encruzilhada histórica o que vivemos hoje no Brasil, e propõe, em sentido de um apelo, que percebamos que o cenário político nacional não pode ser resumido a uma dicotomia entre governo e oposição. Segundo Santos (2016), vivemos um declínio não somente ético, mas civilizatório, um movimento de afirmação ou negação do humano, em uma “[...] corrosão de princípios e valores norteadores, sem os quais a habitabilidade do humano em sociedade periga não sustentar-se como tal”.

Em meus contatos com pais e educadores, é comum comentar que penso haver em nossos tempos uma mudança de perspectiva quanto a nossos filhos. As gerações anteriores queriam que seus filhos se tornassem adultos melhores que eles mesmos, o que, via de regra, concebia que esses filhos enfrentassem os mesmos (ou ainda maiores) desafios e dificuldades que seus pais tinham passado. Antes, era comum o sujeito esperar ansiosamente atingir a maioria, a autonomia financeira, e assim “livrar-se” das determinações dos pais sobre suas vidas. Atualmente, a sociedade parece criar seus filhos para que eles não passem pelos desprazeres vivenciados por seus pais, ocasionando uma geração marcada por sujeitos incapazes de lidar com a frustração e emocionalmente frágeis, que postergam sua adolescência. Recentemente, assisti à entrevista de um psicólogo em um programa de televisão no qual ele falava do amor como um sentimento muito sofisticado e de sua relação estreita com o respeito.

Uma dúvida me acompanhou nas primeiras sessões do grupo de conversação. Faço referência direta quanto à forma de seleção dos sujeitos, pois, como o objeto da pesquisa versou sobre a ambivalência afetiva docente, inicialmente eu esperava me deparar com uma parcela dos sujeitos com manifestações afetivas mais voltadas para o ódio e outros com manifestações mais voltadas para o amor. Ocorre que o grupo foi formado por livre demanda dos sujeitos, após uma prévia apresentação na qual eu falei do projeto de pesquisa, e as falas nos primeiros encontros não denunciavam estados tão odiosos. Essa dúvida quanto a um possível equívoco no formato de escolha dos sujeitos da pesquisa me acompanhou até a quarta sessão com o grupo, quando os seguintes relatos ocorreram:

Sujeito C: Hoje estava na aula e quando avisei que a aula seria de 40 minutos os alunos perguntaram o motivo. Aí eu respondi que era por conta de uma reunião que estava ocorrendo todas as terças. Aí um aluno perguntou se era a reunião com aquele rapaz, o psicólogo...

Sujeito H:– Menina, eles sabem de tudo...

Sujeito F: Eu disse a eles que a gente estava fazendo um curso...

Sujeito C: Aí eles perguntaram se os professores estavam ficando tudo doido. Aí eu disse que era isso mesmo... [risos]

*Sujeito F: Hoje eu estava na turma “x” e disse também que a aula seria de 40 minutos, pois a gente tinha uma reunião com o psicólogo. Aí me perguntaram assim: “Professor ‘Fulano’ está?” Eu disse: “Não”. Então eles perguntaram: “Professor ‘Beltrano’ está?” Eu disse: “Não”. E eles: “Professor ‘Cicrano’ está?” Eu disse: “Não.” E então eles disseram: **“Os piores não estão!”** [risos]*

Sujeito F: Eu me senti bem!

Somente naquele momento eu me dei conta de algo. Creio que, ainda influenciado pelas minhas primeiras escritas, quando meu objeto ainda versava sobre a frustração docente, esperava então me deparar com sujeitos com discursos carregados de desprazer, como os que eu escutava no consultório. Mas o objeto aqui não foi frustração, assim como não é nem o amor, nem o ódio, mas a ambivalência afetiva docente, a capacidade de, entre o prazer e o desprazer, que são fenômenos naturais da experiência humana, encontrar uma forma de manter laço, aqui, em especial, um laço com o exercício docente. Foi por esse motivo que o conceito lacaniano de *amódio* emergiu como significante da pesquisa. Somente naquela quarta sessão da pesquisa propriamente dita percebi que parte dos, se não todos os professores que aceitaram por livre demanda participar da pesquisa, eram possivelmente aqueles que, mesmo imersos em toda a problemática da docência em nossos tempos, ainda conseguiam estar minimamente implicados com o processo. Como eles conseguiam/faziam isso em uma sociedade cada vez mais adoecida e que denega a alteridade, era o real objeto a ser investigado.

Penso que o *amódio* docente é essa capacidade de manejar e não negligenciar os afetos que se fazem presentes no processo de ensinar e aprender. É desejar mais, mais ainda. É se saber faltante e que qualquer sentido de si passa pelo outro. É das feridas fazer pérolas. Como disse Alfredo Jerusalinsky⁷⁴: “a língua faz o professor, mas, é a experiência que faz a docência”. Ocorre que, se o professor não encontra formas de satisfação no ato docente, ou

⁷⁴ Fala proferida em curso de extensão sobre psicopatologia infantil ministrado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB em 10 de fevereiro de 2017.

outras vias discursivas para elaborar seu mal-estar, resta-lhe ceder do desejo e gozar do ganho proveniente do sintoma (PEREIRA, 2016).⁷⁵

Outras frases de Alfredo Jerusalinsky⁷⁶, com a qual só tive contato após o término do texto levado para a defesa, me tocaram em especial, e, parecem ofertar sentido para todo o presente trabalho: “é preciso pesquisar criticamente a respeito do que fazemos”, e, “quando a gente está buscando a transmissão de um saber, é preciso deixar o gozo à parte”.

Penso continuar na peleja acadêmica. Para tanto, preciso seguir... Colocar o que aprendi no contexto de sala de aula, discutir com meus pares e elaborar trocas teóricas. Espero fazer deste trabalho uma semente de letras outras, para que o empenho desses últimos anos possa intervir para além de mim e dos sujeitos da pesquisa, para além dos muros da escola lócus e desta Universidade.

Quanto a mim... “[...] vou andar, vou voar para ver o mundo, nem que eu bebesse o mar, encheria o que eu tenho de fundo [...]” (DJAVAN, 1981).

⁷⁵ “Ceder de seu desejo” e “ganho proveniente da doença” são os caminhos de análise apresentados pelo autor para a questão: “o que quer um docente que se diz em estado depressivo?”

⁷⁶ Fala proferida em curso de extensão sobre psicopatologia infantil ministrado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB em 10 de fevereiro de 2017.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Vera Lucia da Silva. **O pequeno e o grande outro na construção subjetiva do sujeito**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/jm7?dd1=7297&dd99=view>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP). **Cartografia de pesquisadores universitários de Psicanálise e Educação no Brasil 2015**. Rio de Janeiro, 2016.

ARTELISTA. **La Ambivalencia**. 2011. Disponível em: <<http://www.artelista.com/obra/7682429163116249-laambivalencia.html>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Jornada Pedagógica**. Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/jornadapedagogica2016>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido** – sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BIRMAN, Joel. **As pulsões e seus destinos: do corporal ao psíquico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (Coleção Para Ler Freud).

BITTENCOURT, Renato Nunes. **A liquidez do homem pós-moderno**. Espaço Cuidar do Ser. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://cuidar-do-ser.webnode.com.br/news/a-liquidez-do-homem-pos-moderno/>>. Acesso em: 21 out. 2014.

BRANDÃO NETO, Bionor Rebouças. **Quem escuta o professor?** In: ORNELLAS, Maria de Lourdes; LIÈGE, Maria Fornari (Org.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 65-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF, 1998.

BRUDER, Mari Cristina; BRAUER, Jussara Falek. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.3, p. 513-521, set./dez. 2007.

CHAVES, Wilson. O estatuto do Real em Lacan: dos primeiros escritos ao seminário VII – A Ética da Psicanálise. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 161-168, 2006.

COUTO, Mia. **Palestra proferida na Conferência de Estoril 2011**. Estoril, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5SUAsNXzcN0>>. Acesso em: 23 set. 2015.

CRUXEN, Orlando. **A noção de mãe na psicanálise**. 2012. Disponível em: <<http://professorolandocruxen.blogspot.com.br/2012/02/nocao-de-mae-na-psicanalise.html?m=1.4>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 120, p. 9-21, maio 2011. Edição especial de 10 anos. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13029/6965>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

DJAVAN. Seduzir. Intérprete: Djava. In: DJAVAN. **Seduzir**. São Paulo: EMI, p1981. 1 CD. Faixa 2.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em:

FIGUEIREDO, Ana Cristina; NOBRE, Letícia; VIEIRA, Marcus André. Pesquisa clínica em psicanálise: a elaboração de um método. In: FIGUEIREDO, A. C. (Org.). **Psicanálise: pesquisa e clínica**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001. p. 11-23.

FRANCO, Walter. Serra do luar. Intérprete: Leila Pinheiro. In: LEILA PINHEIRO. **Outras Caras**. São Paulo: Universal, p1991. 1 CD. Faixa 3.

FREITAS, Luiz Carlos de. A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor. Texto e edição de Elisa Meireles. **Revista Nova Escola**, ano 30, n. 283, p. 14-15, jun./jul. 2015.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2011.

_____. Os instintos e seus destinos. In: **Obras completas**, vol. 12. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2010.

_____. **A interpretação dos sonhos**. Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. Três ensaios sobre a sexualidade. In: **Obras psicológicas completas**, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GENTIL, Ederaldo. Ouro e madeira. Intérprete: Beth Carvalho. In: BETH CARVALHO. **Beth Carvalho canta o samba da Bahia**. São Paulo: EMI, p2007. 1 CD. Faixa 9.

GOBETT, Pedro. **Profecia autorrealizadora**. Psicologia Ponto Com, 2008. Disponível em: <<http://pedrogobett.blogspot.com.br/2008/05/0005-artigo-profecia-auto-realizadora.html>>. Acesso em: 01 out. 2015.

GOULART, Maria Cristina. **A função paterna na contemporaneidade**: uma análise psicanalítica. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

GUIMARÃES, Ana A. **O amor e o ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1999.

HETKOWSKI, Tânia Maria; BONETI, Lindomr Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira. **Inclusão sociodigital**: da teoria à prática. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010.

INTELISANO, Maísa. **O que é o umbral**. Vida Após a Morte, 2013. Disponível em: <<http://vidaaposamorte.comunidades.net/o-que-e-o-umbral>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

JEHA, Julio Cesar. Maffesoli, M. A parte de diabo. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, Belo Horizonte, v. 24, n. 33 p. 365-370, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6694/5691>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.

_____. **O Seminário** – livro 8: a transferência (1960-1961). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **O Seminário** – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

_____. **O Seminário** – livro 20: mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

LAMY, Maria Inês. O tempo em psicanálise. **Cadernos de Psicanálise** – Revista da Sociedade de Psicanálise o Rio de Janeiro, v. 16, n. 19, p. 223-229, 2000. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Maria_Ines_Lamy_O_tempo_em_psicanalise1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Márcio Peter. **A noção de Real no último Lacan**. 1998. Disponível em: <http://www.marciopeter.com.br/letra/10_aula>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LIMA, Valéria Alves de. **As vicissitudes de uma educação psicanaliticamente orientada**. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

LOUZADA, Alexandre Bustani; HWANG, Kin Fon. **Teorias das Pulsões**. Núcleo Sephora de pesquisa sobre o moderno e o contemporâneo. 2015. Disponível em: <http://www.isepol.com/laboratorio/disciplinas/laboratorio1/disc1_pulsoes.html>. Acesso em: 25 jun. 2015.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCAO, Carolina Neumann de Barros. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, v. 9, n. 15, p. 65-76, 2005.

MAFESSOLI, Michel. **A parte do diabo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARQUES, Mario. Educação no limiar do terceiro milênio, exigente de um outro paradigma. **Contexto e Educação**, ano 15, n. 59, p. 113-128, jul./set. 2000.

MAY, Simon. **Amor**: uma história. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MENDES, Flávia O. dos S. **Hieróglifos e pergaminhos**: uma escuta sobre saber-fazer do professor da educação infantil. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NÁPOLI, Lucas. **O que é o grande Outro lacaniano?** 2014. Disponível em: <https://lucasnapoli.com/2014/02/23/o-que-e-o-grande-outro-lacaniano/>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

NAZAR, José. **Do amor e do ódio**: o amódio! Escola Lacaniana de Psicanálise. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/escolalacanianarj/posts/466180226801593>>. Acesso em: 9 set. 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. Professor-sujeito: uma escuta psicanalítica. In: ORNELLAS, M. de L. S.; FORMARI, L. M. S. (Org.) **Entre-linhas**: educação, psicanálise e escuta. Salvador: Edufba, 2016. p. 19-32.

_____. O Real, o Simbólico e o Imaginário da docência na contemporaneidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 81-88, jul./dez. 2008.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes de pedagogia na universidade. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: Edufba, 2012.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Violência e escola**: escuta de professores e análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica. Brasília, DF: Líber Livro, 2015.

PEREIRA, Marcelo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

_____. **O avesso do modelo** – bons professores à luz da psicanálise. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1998.

PEREIRA, Marcelo; PAULINO, Bárbara; FRANCO, Raquel. **Acabou a autoridade?**: professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2013.

PEROSSINOTTO, Renato. Hannah Arendt, poder e a crítica da “tradição”. **Luanova**, n. 61, p. 125-138, 2004.

PIMENTA, Arlindo Carlos. O olhar de Signorelli. **Reverso**, v. 32, n. 60, p. 25-30, 2010.

QUINET, Antônio. **As 4 + 1 condições da análise**. 12. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Teoria e clínica da psicose**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Um olhar a mais**: ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

RATEY, John. **O cérebro** – um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SAMPAIO, Cláudia. **Uma leitura sobre Os instintos e suas vicissitudes de Freud**. Disponível em: <<http://claudiasampaio.com.br/tf4.html>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SANTOS, Anselmo José da Gama. **Terreiro Mokambo**: espaço de aprendizagem e memória do legado Banto no Brasil. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Luciano. **Ética e política brasileira hoje**. Videoaula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f2sAlgfi57U>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SENRA, Ricardo. 'Professores reclamam mais do medo que do salário', diz psiquiatra. **BBC Brasil**, São Paulo, 25 ago. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140818_salasocial_eleicoes_educacao_psiquiatra_rs>. Acesso em: 9 set. 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, Renato O. O amor em psicanálise: considerações sobre o filme Tristana, de Luis Buñel. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, ano VII, p. 298-315, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10,18379/2176-4891,2015v2p.298>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SOUTO, Simone. **O gozo, o sentido e o signo de amor**. 2012. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Simone_Souto_O_gozo_o_sentido_osigno_de_amor1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

SOUZA, Ricardo Tim de. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2004.

VERAS, Marcelo. **A relação sexual existe, e ela está na internet**. Instituto da Psicanálise Lacaniana, 2016. Disponível em: <<http://www.ipla.com.br/editorias/saude/a-relacao-sexual-existe-e-ela-esta-na-internet.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

VIEIRA, Marcus André. O ser da paixão. In: LEAL, C. E.; HOLCK, A. L. (Org.). **As paixões do ser**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 75-90.

WAAR, Hanna. **Para amar, é necessário reconhecer que se tem necessidade do outro**. Tradução de Maria do Carmo Dias Batista. Portal Raízes, 2008. Disponível em: <<http://www.portalraizes.com/amarreconhecernecessidade/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 – PPGEDUC (MESTRADO)
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Escuta de amódio docente na escola contemporânea**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Escuta de *amódio* docente na escola contemporânea.

OBJETIVOS:

- ✓ Escutar no dito e no não dito dos professores as representações do amor e seus (in)versos, ou seja, a variedade de estilos de relação amorosa;
- ✓ Identificar os manejos possíveis a partir dos quais os docentes podem escutar seus afetos amodiosos com vistas a participarem do processo de ensinar e aprender de forma crítica-propositiva;
- ✓ Buscar a fala e a escuta dos docentes para entender o saber fazer da escola contemporânea.

ESPAÇO: Colégio Estadual do Stiep Carlos Marighella

SUJEITOS: Docentes do colégio que participam do grupo de conversação do pesquisador.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações e criação de grupo de conversação.

Fase II – Coleta de dados – confirmada a validade do grupo de conversação como instrumento de coleta de dados, ocorrerão 10 encontros com duração de 1h30m cada. Tais encontros gravados em áudio, e as falas dos sujeitos serão posteriormente transcritas e analisadas.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que os mesmos podem trazer em suas narrativas experiências de vida e da atuação profissional podendo gerar constrangimento e situações vexatórias na publicação dos dados, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que estão vinculados à mesma instituição, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Formação continuada e dissolução de impasses subjetivos envolvidos na atuação profissional;
- Possíveis construções de políticas públicas para trabalhar com a questão da saúde emocional e formação docente na contemporaneidade;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a escola e a atuação docente;
- Contribuição e fomentação das discussões sobre a prática docente e educativa no âmbito da instituição e em outros coletivos escolares, constituído por professores, gestão escolar, comunidade e estudantes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A coleta de dados será desenvolvida no período de novembro de 2016 podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Bionor Rebouças Brandão Neto – Av. Tancredo Neves, 805-A – Centro Médico Iguatemi – sala 513, Caminho das Árvores, SSA/BA – Tel 71 992673830 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Maria de Lourdes Soares Ornellas – CME (Centro Médico Empresarial) Av. Anita Garibaldi, 1555 – Sala 309 - Ondina, SSA/BA (Orientadora do curso de mestrado)

Salvador /BA, ____ de _____ de _____

Bionor Rebouças Brandão Neto

Sujeito da pesquisa

Pesquisador