



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

**O LUGAR DO INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO
DO PROFESSOR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Maria Luiza Ghesti

Brasília - DF

2011

Maria Luiza Ghesti

**O LUGAR DO INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO
DO PROFESSOR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida.

Brasília - DF

2011

Maria Luiza Ghesti

**O LUGAR DO INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO
DO PROFESSOR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida - UnB

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Sonia Marise Salles Carvalho - UnB

Examinadora

Ms. Adriana Pereira Bomfim - Uniplan

Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – UnB

Suplente

Brasília, 19 de dezembro de 2011.

DEDICATÓRIA

*Ao buscar respostas sobre minha profissão,
encontrei Marcelo...
E nasceu Ana Luíza.
Com ele experimentei o companheirismo, e,
com ela a inspiração.
Com a minha mãe encontrei fé;
Com o João Paulo perseverança;
Com a Mariana determinação;
Com o João Rafael pureza.
Qualidades que norteiam minha caminhada.
Por isso, a eles dedico, com amor, este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor Deus, autor e consumidor da minha fé, por ajudar-me na caminhada acadêmica tornando possível a concretização de mais um sonho: ser formada pela Universidade de Brasília.

Agradeço também, a minha amada família: Minha mãe Sônia, por seu exemplo de determinação, perseverança e fé, por me ajudar com minha filha e por suas orações que me sustentaram; ao meu pai; as minhas tias; ao meu irmão João Paulo, por seu incentivo, seus ensinamentos e seu exemplo de vida; a minha irmã Mariana por seus conselhos, por sua amizade e cumplicidade; ao meu marido Marcelo por seu carinho, paciência, força e compreensão nas horas em que estive ausente; a minha amada filha, Ana Luiza, por ser minha eterna fonte de inspiração, afeto, ternura, aprendizado e amor; ao meu sobrinho, João Rafael, pela pureza, alegria e amor a mim destinado; aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos pela admiração, respeito e por me ensinarem que quem ensina aprende muito mais e aos amigos e amigas de graduação pela caminhada que trilhamos juntos.

Não poderia deixar de agradecer a todos os mestres que muito contribuíram para minha formação acadêmica e, em especial, ao professor Rudi por ser um exemplo de caráter e bom senso; à professora Luiza, por sua competência e dedicação e à professora Betinha por seu bom humor e paixão por sua profissão - professores da Universidade Estadual de Goiás; à professora Sônia Marise, por sua compreensão e orientação acadêmica, às professoras Norma e Cláudia Dansa, por suas orientações neste trabalho; aos professores Renato Hilário e Maria Luiza Angelim, pelo aprendizado proporcionado na Educação de Jovens e Adultos; ao professor Erlando, pela confiança e oportunidade no Centro de Memória Viva Documentação e Referência em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Distrito Federal e a minha querida orientadora Professora Inês, que me proporcionou a materialidade deste trabalho e permitiu que fosse possível a construção de uma “perspectiva” diferenciada e preciosa no que diz respeito à subjetividade do ser humano. E aos meus amigos nesse percurso: Flavinha, Gláucia Stela, Gláucia Azevedo e Johni, pela companhia e cumplicidade.

Enfim, à Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação, compreendida por todos os seus integrantes e, em especial, à Patrícia por seus serviços e orientações na Secretaria de Graduação.

“Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente”.

(FREUD, 1899)

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado a partir de um estudo realizado com educadoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília. Esta investigação tem por objetivo compreender, à luz da psicanálise, o lugar do infantil no processo de formação do professor. O percurso teórico traçado inicia-se pelo estudo sobre a dimensão da subjetividade com o intuito de levar-nos a compreender a constituição singular do professor, a partir da sua trajetória educacional e atuação profissional. A memória, núcleo central da concepção freudiana é, no presente, reconhecida como enunciação mínima do sujeito e possibilidade da expressão de conteúdos inconscientes no cenário escolar. O estudo aponta possíveis contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação e, em especial, às práticas pedagógicas dos professores no sentido de saber que, para além dos aspectos conscientes, há possíveis elementos manifestos de ordem inconsciente no saber/fazer docente.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Infantil. Subjetividade.

SUMÁRIO

PARTE 1

MEMORIAL EDUCATIVO.....	11
-------------------------	----

PARTE 2

INTRODUÇÃO.....	23
-----------------	----

CAPÍTULO 1

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O SONHO POSSÍVEL

1 A Educação.....	25
2 O encontro da Psicanálise com a Educação.....	26
3 O sonho possível: Freud pensa a educação.....	27
3.1 Os primórdios da teoria psicanalítica.....	28
3.2 Sexualidade e Educação.....	28
3.3 Sexualidade Infantil e Educação.....	29
3.4 A Sublimação.....	29
3.5 O “casamento” da Psicanálise com a Educação.....	32

CAPÍTULO 2

A DIMENSÃO SUBJETIVA À LUZ PSICANÁLISE

1 A Psicanálise e suas ferramentas conceituais.....	39
2 Da memória ao conceito de Infantil.....	43

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

1 Objetivo da Pesquisa.....	49
2 Metodologia da Pesquisa.....	49
2.1 Sujeitos e local da pesquisa.....	51
2.2 Procedimentos.....	52
2.3 Dispositivo de Pesquisa.....	52
3 Análise dos Dados.....	54

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
---------------------------	----

III PARTE

ASPIRAÇÕES FUTURAS.....	65
-------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	67
--------------------------	-----------

ANEXOS.....	70
--------------------	-----------

PARTE 1

MEMORIAL EDUCATIVO

“O que se pretende, não é recuperar o passado exatamente como aconteceu, mas entender a interferência destas lembranças nos comportamentos e valores dos sujeitos na atualidade” (KENSKI, 1998).

Pude compreender, ao longo da minha formação acadêmica, que muito do que eu era em sala de aula eu devia às experiências vividas no ambiente escolar. Então, iniciarei essa escrita relatando um pouco da minha trajetória como alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos, no Programa Federal: Brasil Alfabetizado, que em Brasília recebeu o nome de ABC - DF, um Projeto que se propôs a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no Distrito Federal. O único pré-requisito para ser uma alfabetizadora era ter concluído o Ensino Médio. O educador se inscrevia, participava do curso de formação, montava a sua turma (indo de casa em casa no bairro em que pretendia ministrar as aulas) e escolhia um local que comportasse o número de alunos (Escolas, Igrejas, Associações ou na casa de um aluno ou da educadora). Iniciei minha experiência no Projeto no ano de 2009.

Minha narrativa servirá de laço para retomar o histórico sobre minha formação como educadora que, ao contrário do que pensava, não se iniciou na graduação, mas sim desde o primeiro dia em que me reconheci como aluna e adentrei ao ambiente escolar: com suas imagens, cores, sons, cheiros, vínculos, relações, frustrações, anseios, expectativas, desejos, realizações...

Quando recebi a proposta para assumir uma turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA) multisseriada e que apresentava diversos níveis etários, senti-me desafiada. Eu estava cursando o terceiro semestre do Curso de Pedagogia e já havia estudado sobre alfabetização, mas ainda não me sentia preparada o suficiente para enfrentar uma empreitada nestas proporções. Então, participei assídua e interessadamente do curso de formação oferecido pelos coordenadores do Projeto. Esperava sanar “todas” as muitas dúvidas que me inquietavam. E, para minha tristeza, não consegui responder a “todos” os meus anseios sobre alfabetização. Quando faltava um mês para as aulas iniciarem, decidi que faria um curso. Escolhi um sobre Métodos de Alfabetização. Para minha surpresa, depois de ser apresentada a todos os métodos, descobri que não havia “um método padrão” que me servisse a qualquer momento e em qualquer circunstância.

Desesperei-me. Pensei até em desistir de lecionar para a turma. Reavaliando os desafios que já havia enfrentado até ali, decidi que não deixaria assim tão facilmente. Quando as aulas começaram deparei-me com muitos obstáculos, como sabia que aconteceria, mas nenhum

deles foi capaz de me fazer parar. Eu fazia o curso de graduação pela manhã e durante toda a tarde planejava a aula que ministraria durante a noite. Assim fiz até alfabetizar não só a primeira, mas uma segunda turma também.

Ao planejar minhas aulas preparava coisas que me faziam perguntar: “De onde tirei isso”? Ou: “Mas como sei isso”? Cheguei à conclusão de que “levava jeito como professora”! E, conforme os dias iam passando, adquiria mais êxito com meus alunos. Nossas aulas iam tão bem, que cheguei a pensar que havia nascido com uma espécie de “dom” que me ajudava em minha prática docente. Acreditando nessa hipótese, não mais questioneei minha opção pelo curso de Pedagogia.

Durante a graduação e, especialmente, cursando a disciplina Inconsciente e Educação, compreendi que não se tratava de “dom”, possivelmente, minha prática docente estava permeada pelas experiências que presenciei nas muitas salas de aula, pelas quais havia passado, não apenas como educadora, mas e, principalmente, como aluna. E que minha postura, recursos e métodos, remetiam a determinados professores que me incluíram no seu campo de atuação, e, cuja admiração ou aversão ainda permeiam minha memória.

Pois bem, agora contarei um pouco mais sobre a minha trajetória de vida, que culminará no ponto em que paramos...

Sou a segunda de três filhos do casal Sônia e João Carlos. Meu irmão mais velho chama-se João Paulo, eu sou a filha do meio, como costume dizer, e minha irmã caçula chama-se Mariana. Ainda éramos pequenos quando meus pais se separam. E de uma segunda união, do meu pai, ganhei mais uma irmã que se chama Thalyta.

Minha mãe era professora quando se casou; mas, quando nascemos, não exercia mais a profissão. Na separação dos meus pais, enfrentamos algumas dificuldades que fizeram com que meus avós paternos auxiliassem minha mãe em nossa criação.

Frequentamos o Jardim de Infância. Tenho vivo, em minhas lembranças, o parquinho onde brincávamos: cercado por pneus de carro, pintados de cores bem vivas e da minha lancheira dos Ursinhos Carinhosos que, de dentro do meu “cantil”, exalava um cheiro delicioso de Guaraná. E, ainda, hoje, quando sinto o cheiro do refrigerante lembro da minha lancheira rosa. Confesso que, dos meus professores, não me recordo, mas não me esqueço do ambiente escolar, que sempre permeou o meu imaginário.

Quando ainda estava no “prézinho”, como chamávamos o período que antecedia a primeira série, minha mãe decidiu vender o carro que possuía. Entre as coisas que fez com o dinheiro conquistado pela venda, nos colocou no Colégio Adventista de Planaltina DF, cidade em que residimos ainda hoje. Lá, fui alfabetizada cursando a primeira série. A quantia foi o

suficiente para financiar apenas um ano de escola particular e, sobre esse ano, recordo-me muito bem.

Lembro-me da sala de aula, do pátio, do parque, do meu uniforme, da capela, dos meus amigos e da minha “querida” professora Joelma. Ela era meiga, falava baixinho, estava sempre alegre. Em suas aulas, escrevíamos redações das histórias que contava em sala, cujos elogios que recebi durante o ano, sobre o que eu escrevia, parecem ainda vivos em minha memória. A professora costumava dizer que “não se surpreenderia se, no futuro, eu me tornasse uma escritora”. Empolgada com os seus comentários, iniciei minha caminhada no mundo das letras e encontrava inspiração nas poesias que gostava de ler. Vez ou outra, escrevia poesias para meu avô Luza, para a avó Rosa, meu tio Juarez e, também, para minha mãe, é claro. Associo essa experiência positiva ao prazer despertado e que permanece em mim, para ler e escrever.

Na segunda série, já em uma escola pública - Escola Paroquial, a primeira Escola de Planaltina, não apresentei dificuldades quanto aos conteúdos ministrados. Minha professora chamava-se, agora, Meire. A voz suave com que estava acostumada deu lugar a uma voz mais grave, alta e estridente. Não apresentei problemas em relação à professora porque era considerada, por ela, uma aluna “aplicada”, que fazia todas as tarefas e que gostava de ler e estudar. Meu único defeito, também segundo a mesma, era que “gostava de conversar”. E ainda gosto muito. Costumo brincar dizendo que estou na profissão perfeita para mim: nela posso falar como uma “matraca” e ainda encontrarei aproximadamente 30 ouvintes por dia de trabalho. Olha que maravilha! Brincadeiras à parte, o motivo das conversas talvez tenha sido o fato de ter estudado na mesma sala da minha irmã Mariana, e afinidade era o que não faltava entre nós.

Adorava o início do ano porque eu e os meus irmãos íamos para a papelaria comprar o material escolar para o ano letivo. Minha mãe nos deixava escolher o que mais gostássemos: estojo, cadernos, lápis de cor, canetinhas, mochila e o que mais fosse necessário. Meu primeiro estojo no formato de um retângulo era de madeira, acho que nem existe mais. Minha mochila era verde bebê com bolsos para tudo... Quando chegávamos em casa, colocávamos todos os materiais em cima da cama só para guardá-los novamente dentro da mochila. Repetíamos esse ritual até que o substituíamos pelo “fazer diário das lições de casa”.

Recordo-me, ainda, da professora de Arte, na terceira série, que nos ensinava a decorar potes, fazer pinturas com técnicas diversas, máscaras, mosaicos, trabalhos com lã e grãos. Gostava muito de fazer as atividades que sempre eram muito elogiadas. Sou muito detalhista, organizada e, hoje, muito menos que ontem, perfeccionista. Talvez essas características tenham sido responsáveis pelos elogios. A afinidade e destreza para trabalhos manuais continuam... Não preciso dizer que amava as aulas não é?

Durante o período inverso às minhas aulas, costumava ir para a casa da minha avó. Lá, reunia minha irmã Mariana, meu primo Claudinho e a Imaculada - uma jovem semi-analfabeta que ajudava minha avó nos afazeres domésticos - e nós íamos brincar de “Escolinha”. Eu era a professora e eles meus alunos. As atividades que levava para eles eram, em sua maioria, as mesmas que fazia em sala com a referida professora de Arte. Através da narrativa desse fato, posso retomar uma das falas usadas na abertura desse memorial: “De onde tirei isso”? Ou: “mas como sei isso”? Eu organizava nossa “sala de aula”, e meu material (folhas brancas e muitos lápis para colorir) sobre a mesa, da mesma maneira como via minha professora fazer (ela organizava tudo em caixas de camisa decoradas com papel para presente, uma caixa para cada coisa e uma caixa mais linda que a outra), até suas menções eu reproduzia sob as variantes: Excelente!, Muito Bom!, Bom! e Precisa melhorar mais!

Tudo estava acontecendo às “mil maravilhas”, quando fui aprovada para a antiga quinta série, hoje sexto ano. A aluna que só tirava boas notas: “Aluna nota 10”, encontrava-se de recuperação em matemática. Disciplina que despertou em mim, naquele momento e em muitos outros dali para frente, verdadeira aversão. Cheguei a pensar que “a matemática” fosse algo impossível de aprender.

Na sétima série, decidi que faria um curso superior, “que iria me formar”. E, naquele momento, eu consegui enxergar, na Educação, o caminho que me conduziria à emancipação social e financeira. Por minha mãe não ser concursada, eu presenciei como ela se desgastava com empregos que não lhe garantiam mais que a subsistência. Ela costumava dizer que precisávamos estudar para ajudá-la e que “tinha fé em Deus que seríamos concursados, que teríamos um bom emprego”. Minha mãe lecionava por contrato temporário e cumpria 40 horas semanais, ou seja, lecionava para duas turmas: uma pela manhã e a outra durante a tarde e em casa ainda planejava suas aulas, corrigia trabalhos e provas e, assim, chegava à exaustão física e mental.

E, assim como aconteceu na vida de Freud, teórico que fundamenta este trabalho, que nascera, em 1856, envolto em uma membrana amniótica - interpretada por sua mãe como sinal de fama e felicidade, que a fez chamá-lo, carinhosamente de “meu Sigi de ouro” (Sigi de Sigmund), de certo modo confirmado aos 11 anos de idade, quando um andarilho-profeta profetizou-lhe, em versos, que seria dono de um grande futuro; o peso dessas afirmativas não deixou de ter consequências. Tamanha era a certeza de um futuro promissor para os pais de Sigmund Freud, que nunca mediram esforços nem sacrifícios para lhe conferirem uma educação completa, que lhe renderam até um exclusivo quarto de estudos na casa pequena da família. Então, cumprir a responsabilidade das amplas expectativas que lhe eram depositadas passou a

ser seu objetivo. O que aconteceu comigo, também, mesmo em outras proporções, pois carregava sempre o peso de não decepcionar minha mãe e de dedicar-lhe meu sucesso profissional. Para Freud, seu objetivo era não cair na mediocridade e conferir a sua própria contribuição à ciência, para mim, era conseguir concluir um curso superior.

Sobre minha futura profissão, uma coisa era certa: almejava um curso que amenizasse, através do meu trabalho, o sofrimento humano que tanto me sensibilizava, inquietava e incomodava. Em mim, parecia predominar um sentimento de justiça muito aguçado. Sentia o sofrimento do meu próximo como se, de fato, fosse meu sofrimento. Lembro-me que o lugar que eu menos gostava de frequentar era a Rodoviária de Brasília, porque lá me deparava com seres humanos que, quando drogados, pareciam perder o que os tornavam humanos - a consciência parecia dar espaço apenas a instintos. Presenciava idosos, pessoas com deficiências físicas e mentais, mendigando o pão; via crianças vendendo sua infância e inocência e passavam por mim tantas pessoas, com tantos destinos, com tantas histórias...

Ao entrar no ônibus, inúmeras vezes, sequei, incomodada, as lágrimas que desciam dos meus olhos. Desejava me formar para realizar o sonho da mãe, mas queria também poder fazer algo por aquelas pessoas para realizar o meu sonho também. Hoje, compreendo que ao tentar, de alguma forma, diminuir as injustiças presentes neste mundo, não era um sentimento exclusivo “aos outros”, mas destinava-se a mim, a minha história de vida, também.

Então, cheguei ao Ensino Médio. Lembro-me, como se fosse hoje, do meu primeiro dia de aula. Recordo-me, até, das roupas que usava, tamanha expectativa depositei na fase que considerava a mais próxima da realização do meu sonho de ser graduada. Minha turma de primeiro ano foi recepcionada pela professora de Português. Quando a vi fiquei muito empolgada. Seu tom de voz e seu aspecto físico faziam-me recordar a imagem da minha “querida” professora de alfabetização, com um detalhe “todas as suas palavras” desentoadavam a canção que ouvia da professora Joelma. Essa professora de Português estava sempre mal humorada, como se detestasse acordar cedo e como se não possuísse tempo para “perder conosco”. Qualquer comentário feito por um aluno formava em seu rosto um ar de desaprovação. Depois de tentar algumas aproximações cheguei à conclusão de que: “ela não gostava de mim”.

Duas frases proferidas por essa professora me marcaram. Foram elas: “Não me importa o que vocês fazem ou deixam de fazer aqui. A responsabilidade é só de vocês. Eu já tenho a minha profissão e o meu trabalho. Independente de dar ou não aulas para vocês meu salário será o mesmo no final do mês.” Fiquei tão decepcionada, e essa foi só a primeira. A segunda, eu estava preparando-me para o vestibular, e a leitura de um texto despertou-me tamanho interesse

que, se pudesse, grifaria o texto inteiro. E parece que a professora conseguiu ler o meu pensamento. Virou-se para um grupo de alunos que estava formado e pediu para que olhassem o meu texto; então, ironicamente, me perguntou: “Posso te dar uma dica”? Humildemente, disse que poderia. Então, me disse: “Marque somente o que você não achar necessário assim, economizará seu marca texto”! E soltou uma risada como ainda não havia presenciado. Fiquei tão sem graça, que, ainda hoje, quando leio meus textos e percebo que apresentam muitos grifos, lembro-me imediatamente dela, como um sinal a me recordar que “produzir sínteses não é uma tarefa muito fácil e confortável para mim”.

No segundo ano do Ensino Médio, iniciei minha experiência no mundo do trabalho: fiz um estágio de iniciação ao trabalho oferecido para aprendizes do Ensino Médio no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa experiência trouxe duas experiências importantes: conviver com alunos e professores do curso noturno, por ter estudado um ano durante a noite, e a conscientização de que eu ainda precisava treinar mais sobre como administrar o meu dinheiro, que era ganho com muito esforço.

No terceiro ano do Ensino Médio, com o fim do estágio, voltei a estudar pela manhã e a dedicar-me mais para o vestibular. Gostava de estudar na Biblioteca da escola durante a tarde, achava que me concentrava mais. Em uma das idas a esse ambiente, uma professora, Ana Maria, que cuidava do local, pediu para que ajudasse seus dois filhos com aulas de reforço. Foi uma experiência boa e inevitável para que pudesse perceber que precisa estudar mais. Nas aulas que ministrava de reforço, sentia a necessidade de estudar o conteúdo antes de repassá-los aos meus dois alunos que cursavam a sexta e a oitava séries. Confesso que senti certa dificuldade nas disciplinas que aprendi a rejeitar após as séries iniciais: eram elas matemática e física.

A escolha por um curso não foi fácil. Em princípio, optei por Direito, então, no início de 2004, prestei o vestibular para a Universidade de Brasília (UnB). Não fui aprovada. Decidi então tentar outra Universidade. Optei pela Universidade Estadual de Londrina no Paraná (UEL). Também não consegui a aprovação. Percebi que precisava mudar de estratégia. Entrei em um curso pré-vestibular, o único, na época, em minha cidade. Compreendi que, apesar de todo esforço e dedicação, em minha formação existiam déficits que, por muito tempo, me impediriam de concorrer de forma justa com aqueles que possuíram mais investimentos financeiros em sua formação. A única alternativa que me restava para conseguir ingressar em uma universidade pública seria mudar de curso.

Foi, então, que optei pelo curso de Letras - Português, novamente na UnB, e pelo curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no pólo universitário de Formosa, oportunidade que me foi apresentada no Cursinho. Dediquei-me como nunca. Fiz novamente as

provas e mais uma vez fui reprovada no vestibular da UnB; mas, para minha alegria e como fruto de todo esforço fui aprovada para o curso de Pedagogia na UEG. Dei pulos de alegria, mesmo não sendo a tão “sonhada” Universidade de Brasília.

Como não poderia deixar de mencionar, os professores do cursinho que frequentei eram excelentes. Gostaria de destacar um dos muitos professores: o professor Marivaldo, cujo exemplo de vida me serviu de estímulo. Ele ministrava aulas de Português, soube que quando criança, vendia balas nos semáforos de Brasília para ajudar na renda familiar. Seu primeiro “danoninho” só foi experimentado aos 14 anos de idade, quando pode, com seu dinheiro, comprá-lo. Assim como eu, decidiu que faria um curso superior. Enfrentou muitas dificuldades até ser aprovado para o curso de Letras/Português na Universidade de Brasília. Para se formar, precisou usar um sapato, um número menor que o que calçava, por três anos. Coursou, posteriormente, o tão sonhado curso de Direito, era Advogado da União, estava estudando para o concurso de Juiz e, ainda, encontrava tempo para suas aulas no curso, voluntariamente.

Exemplos como o do professor Marivaldo sempre fizeram surgir em meus olhos um brilho especial que gerava em meu íntimo a sensação de que, como costumava dizer a minha avó: “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”! Lembrando o famoso poeta português Fernando Pessoa.

Então, fui para a UEG, pólo de Formosa, muito satisfeita. Mas, levei comigo muitos preconceitos quanto à profissão. Durante o Curso de Pedagogia, pude me despir dos preconceitos de que me tornaria uma “ornamentadora de murais infantis”, ou que seria uma “professorinha primária” - profissão que poderia ser exercida por qualquer um. Para minha surpresa, durante o primeiro semestre não cursei nenhuma disciplina sobre “trabalhos manuais” (desqualificação comum e que permeava meu imaginário) mas Sociologia, Filosofia, História da Educação, Psicologia, História da Arte, áreas de conhecimento que, no início da minha escolha, me causaram grandes dúvidas quanto à profissão que deveria seguir. E vê-las assim, tão de perto, provocou uma satisfação enorme por não tê-las escolhido. Não por serem inferiores, mas porque não eram o curso de Pedagogia em toda sua completude. Não preciso nem dizer que me apaixonei pelo curso, que não me preparava apenas para o mercado de trabalho, mas também me formava para a vida, resgatando a dimensão do ser humano.

As coisas iam bem não apenas para mim. Meu irmão foi aprovado na primeira turma de Gestão do Agronegócio e minha irmã para o curso Técnico de Enfermagem, estávamos muito perto de realizar o desejo de nossa mãe que agora era nosso também.

Na graduação estava tudo maravilhoso. Mas ficou ainda mais... Conheci o meu marido, Marcelo e recebi a melhor notícia da minha vida, melhor ainda que a notícia de ser aprovada no

vestibular: eu estava grávida do maior presente que recebi de Deus até hoje: minha filha Ana Luiza. No dia 18 de Dezembro de 2008 nasceu a minha “princesinha”, que me fez compreender que nada no mundo era mais importante do que ela. Então, sem pesar algum, decidi trancar o curso de Pedagogia quando já havia concluído 4 semestres.

Ainda na gestação da minha filha, com apenas três meses de gravidez, comecei o curso de capacitação para os professores que lecionariam no Projeto ABC-DF. Retomando, exatamente daqui, a fala inicial sobre a minha construção como educadora.

Como observado no início desse memorial, descobri que não existia um “método padrão” que me servisse em qualquer circunstância, reafirmando o que escreveu Freud sobre a impossibilidade de educar. Impossibilidade, no sentido, de escapar ao domínio e controle do educador. Daí, compreendi que os planejamentos, tão importantes para a disciplina de didática, são apenas um meio e nunca um fim.

Descobri, então, que o mais importante, antes mesmo de possuir “todo” o conhecimento existente no mundo, era transmitir um pouco de mim ao falar sobre o conhecimento produzido pela humanidade não simplesmente transmiti-lo “nu e cru”. E, ao me envolver com o que falava, conseguia mais êxito do que quando decorava tudo o que havia no meu Guia para Professores, recebido durante a capacitação para assumir a turma de EJA.

Quando as aulas iniciaram, encontrava-me sempre mais envolvida com o meu trabalho. Sentia-me extremamente realizada quando conseguia ver, nos olhos dos meus alunos, o brilho de que eles haviam entendido o que me propunha a transmitir. Meu marido brincava que eu pagava para trabalhar, porque adorava confeccionar materiais que me auxiliassem na aprendizagem deles. Fazia alfabetos móveis, silabários, varais de apresentação, quadros para separação silábica, material dourado, ábaco, elaborei uma pasta de leitura - feita de recortes de livros didáticos e jornais sobre gêneros literários, para que os alunos pudessem levar para casa os textos para “trabalharem a leitura”, dentre outras coisas. E fazia tudo com muito capricho e satisfação. Meu único pesar era deixar minha florzinha, Ana Luiza, durante a noite, com meu marido, para dar aula. Não que não fosse recompensador, mas deixar um “serzinho” tão pequeno, com apenas um mês, embora fossem três horas, me partia o coração. Certa vez, li que “ser mãe era ter o coração pulsando fora do peito” e é, exatamente, assim que me sinto quando estou longe da minha filha.

Tranquei meu curso durante um ano para me dedicar à missão de ser mãe, que coincidiu também com a função de ser professora. Aprendi muito com minha filha e com meus alunos. Minha turma era multisseriada e inclusiva. Em meio a tantos desafios, já não achava alfabetizar uma tarefa tão impossível assim. A própria turma indicava-me o norte por onde deveria

caminhar. Daí, contextualizava os conteúdos de gramática com canções dos cantores e compositores: Gonzaguinha, Chico Buarque, Geraldo Vandré; estudávamos Ciências, História, Geografia, Matemática, Português, Arte. Também contextualizávamos os conteúdos de acordo com as profissões dos próprios alunos. Discutíamos sobre política, fatos noticiados na mídia como: corrupção, violência, exemplos de vida, assim como trabalhávamos as histórias pessoais de cada aluno, através das nossas “rodas de conversa” onde os alunos apresentavam fatos marcantes presenciados por eles, assim se despiam da inibição de “se exporem” para, então, se reconhecerem e se identificarem nas histórias dos outros.

Nossas aulas encerraram-se no final do ano de 2009. Minha filha já estava com um ano e decidi que voltaria a estudar, mas também que eu mesma cuidaria dela e, para isso, só poderia estudar durante a noite. Como na UEG, o curso de Pedagogia é ofertado apenas durante a manhã, optei por fazer a prova de Transferência Facultativa no início de 2010. Tudo deu certo: fui aprovada e o sonho de estudar na “UnB”, enfim, tornou-se realidade, quando eu não o priorizava mais. Quando entendi que a minha família é o que tenho de mais precioso e que tudo mais precisava se adequar a essa realidade, ironicamente, outros sonhos se materializaram também.

Minhas expectativas eram enormes quando iniciei o primeiro semestre, agora na UnB. Temia em dar até uma “Boa Noite” em sala; afinal, eu estava entre doutores, mestres e pessoas cuja formação intelectual lhes permitiram constituir e desfrutar de uma das melhores universidades do país. E, mesmo cercada por pessoas tão qualificadas, ainda não havia encontrado quem acalmasse em mim todas as dúvidas e inquietações sobre essa instituição de proporções gigantescas.

Foi, então, que conheci a professora Sônia Marise, que muito me ajudou no período de transição entre instituições e fez com que eu não me sentisse tão deslocada durante esse processo. Sentia-me em dívida com a professora e queria retribuir a sua generosidade escrevendo o meu trabalho final de curso sobre a temática trabalhada por ela: Economia Solidária. Pesquisei autores, comprei livros, mas pulsava em mim o desejo de estudar Freud e o conceito **sublimação**.

Cheguei a pesquisar na UEG, como bolsista de iniciação científica, sobre a concepção de valores morais entre adolescentes. Pretendia ligar a pesquisa à capacidade sublimatória que a escola poderia gerar em seus alunos, impedindo-os de enveredarem por caminhos que os conduzissem a conflitos dentro da sociedade. Conversando com meu irmão, e desabafando sobre o que fazer no trabalho final de conclusão de curso, ele me disse: “Espera no Senhor, que ele

realizará os desejos do seu coração e, para isso, colocará no seu caminho as pessoas certas no momento certo. Confie n'Ele". Desde, então, apenas descansei e confiei.

Certo dia, a professora Sônia pediu para que eu conversasse com a professora Inês, que era maravilhosa e também especialista no tema que eu tanto mencionava. Segui o seu conselho, criei coragem e abordei a professora Inês entrando no prédio da Faculdade de Educação. Falei do meu interesse sobre o tema e, prontamente, ela me acolheu e pediu para que matriculasse na disciplina Inconsciente e Educação ofertada por ela.

Quando o segundo semestre de 2010 iniciou, lá estava eu aprendendo e crescendo com a professora Inês. Para completar a minha alegria, ela comentou em sala que, pela primeira vez, ofereceria o Projeto 4 (que na Universidade de Brasília configura-se como estágio supervisionado - importante oportunidade de observação e intervenção docente), por insistência de um grupo de alunas. Não desperdicei a oportunidade e perguntei se poderia me integrar ao grupo.

Então, durante o segundo semestre de 2010 participei do Projeto 4 que se intitulou: *O lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais*, cujo intuito era compreender o lugar do infantil na constituição do humano, a partir da Psicanálise.

A primeira fase do Projeto 4 concentrou-se na fundamentação teórica sobre o Infantil para a Psicanálise e a sua possível relação com a formação de educadores. Já a segunda fase nos proporcionou, além da atuação docente como estagiárias, a inscrição do nosso Projeto no cadastro de Cursos de Extensão oferecidos pelo decanato de Extensão da Universidade de Brasília, pelo Centro Interdisciplinar de Formação Continuada - INTERFOCO. A proposta de um curso de extensão para educadores de uma escola pública de Brasília se justificou a partir da concepção do trabalho acadêmico desenvolvido pela universidade que se articula entre: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, foi possível reconhecer a possibilidade de interlocução e expansão entre a disciplina Inconsciente e Educação e o Projeto 4, do curso de Pedagogia, o que significou importante oportunidade no exercício de produção acadêmica envolvendo professores do Ensino Fundamental, séries iniciais, de uma Escola Classe na Asa Norte (Brasília) e alunos na fase inicial da escrita.

Todo o grupo responsabilizou-se pelo curso oferecido aos professores (cujo objetivo era a introdução aos conceitos psicanalíticos) e, em relação aos alunos, aplicamos atividades lúdicas e oficinas cuja finalidade seria elaboração da memória infantil. Nosso grupo se subdividiu em dois, onde cada um observou uma turma de alunos. Tanto aos professores quanto aos alunos foram propostas atividades estruturadas durante, a já referida, primeira fase do Projeto 4. Nossas

intervenções na sala de aula, com os alunos do segundo ano, mostraram-se muito proveitosas e o vínculo já estava consolidado entre a nossa equipe e os alunos da turma que observávamos. Eu já os conhecia pelo nome, recebia cartinhas e muitas manifestações de afeto e carinho.

Certo dia, em uma das muitas visitas feita à escola, após finalizar mais uma atividade, a professora da turma me disse: “Mas, não se esqueça de que você é professora e não psicóloga”. Pensei sobre a frase proferida durante todo o trajeto de volta para minha cidade. Acredito que ouvi isso porque considero extremamente importante conhecer os meus alunos: suas áreas de interesse, seus anseios, seu contexto familiar e social, suas dificuldades, seus avanços. O que aprendi sozinha, durante a minha caminhada como alfabetizadora de duas turmas na Educação de Jovens e Adultos, em meio a erros e acertos, como por exemplo, as minhas primeiras aulas foram planejadas segundo o que eu achava interessante. E saía de casa super empolgada para a sala de aula, quando começava a seguir o que havia planejado e percebia que estava sendo mais interessante para mim do que para os meus alunos. Então, passei a ler o que meus alunos me diziam nas entrelinhas e, quando comecei a compreender suas mensagens, nossas aulas fruíram.

A partir daí, entendi melhor que precisava considerar, em primeiro lugar, o contexto de vida dos meus alunos para que pudesse dar significado ao conteúdo que seria ministrado em sala. Nunca mais deixei de considerá-los como sujeitos em uma sala denominada de “ensino”, enquanto, na verdade, eu a considero de “aprendizagem”. Percebi que estava diante de uma turma (um todo) constituída por vários sujeitos (únicos e singulares).

E então, tudo passou a ter sentido...

Percebi, afinal, que o que me constituiu como ser humano e profissional, foram as marcas que os muitos Outros (pessoas com quem convivi) causaram em mim e que foram responsáveis por me constituírem enquanto sujeito.

Por fim, este trabalho materializa-se como uma tentativa de compreender um pouco mais sobre a constituição do infantil, que se estende para além da infância, e a singularidade que constituí cada sujeito e que se inscreve a todo e qualquer professor.

PARTE 2

INTRODUÇÃO

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. (FREUD, 1913-1914)

Pensamos que a dimensão da subjetividade permeia a ação humana e as suas relações com o Outro. Essa dimensão subjetiva nos faz pensar como cada pessoa se constitui como um sujeito singular, que tem uma história de vida, uma memória que (des) revela traumas, qualidades, dificuldades, alegrias e tristezas cotidianas; sonhos realizados, fracassados ou latejantes, valores e atitudes únicas. E tudo isso, se estende, também, aos espaços institucionais escolares.

A proposta do trabalho em se fazer uma leitura a partir do referencial psicanalítico pode proporcionar um novo olhar sobre a complexidade das relações humanas estabelecidas dentro da sala de aula entre o professor e os seus alunos. Neste sentido, clarificar como cada educador imprime sua singularidade, a emergência de laços afetivos ocasionados a partir de protótipos identificatórios e projeções do ideal do ego (FREUD, 1921; 1927; 1930) permeadas pela dimensão ativa do infantil por meio de atos transferenciais (TANIS, 1995). Para além do profissional, o sujeito advém de sua história mnêmica de vida e da constituição de seus saberes que formam uma dinâmica singular na relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Através de conceitos psicanalíticos, sem a pretensão de “fazer psicanálise”, este trabalho pretende compreender a complexa relação onde tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva do profissional de educação. Daí, a importância de se considerar a perspectiva histórica na compreensão da subjetividade docente e da própria teoria psicanalítica reconhecendo, assim, a possibilidade de interação e interlocução, extremamente significativas na constituição da identidade do professor como pessoa e profissional, que se configura na constituição do lugar do infantil, de ordem inconsciente, que imprime a subjetividade e singularidade do sujeito.

O presente trabalho acadêmico surgiu durante a segunda fase do Projeto 4 (Estágio supervisionado) onde pretendíamos, com base na psicanálise, estudar *O lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais* de uma escola pública localizada na Asa Norte, em Brasília. Embora, durante o Projeto 4, o trabalho exercido na escola tenha compreendido um público-alvo composto por dois grupos: crianças em processo de

alfabetização e professores das séries iniciais, nos ateremos a um recorte com apenas um dos grupos: os educadores.

Participaram do presente sete professoras cujos instrumentos metodológicos, utilizados para a análise, foram as memórias educativas (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998) elaboradas pelas educadoras.

O trabalho está dividido em três partes. Parte 1 - Memorial educativo; Parte 2 - Introdução, psicanálise e educação: o sonho possível, a dimensão subjetiva à luz da psicanálise, metodologia, análise de dados, considerações finais e Parte 3 - Aspirações futuras, referências e anexos.

1 - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O SONHO POSSÍVEL

De todos os usos da psicanálise, nenhum encontrou tanto interesse, despertou tantas esperanças quanto sua aplicação à teoria e a prática da educação infantil (FREUD, 1925).

1 A EDUCAÇÃO

Freud (1915-1916), em que em sua obra Conferências Introdutórias à Psicanálise, escreveu sobre as relações existentes entre a psicanálise e a educação e sobre a complexidade que envolve a função de um educador. E ao escrever sobre o tema, despertou em alguns educadores o entusiasmo de se criar uma nova pedagogia cuja finalidade deveria ser conceber mais liberdade à criança com o intuito de impedir o surgimento de angústias e neuroses. Mas, tal entusiasmo não durou muito.

Segundo Kupfer (1995), o aprofundamento da pesquisa psicanalítica permitiu a compreensão de que se tratava de uma esperança, o surgimento de uma nova pedagogia, pouco realista, porque a ausência de restrições e de orientação poderia produzir um efeito contrário ao que se pretendia: produzir delinquentes, em vez de crianças saudáveis, fazendo-nos, assim, perceber que as angústias, provenientes da primeira infância, são inevitáveis, no sentido de que, toda infância apresenta a sua porção de angústia.

Assim, embora não haja possibilidade de uma educação que conceda mais liberdade, como afirmou Freud (1913-1914), sabemos que a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos. Então, o grande desafio para o educador é encontrar o equilíbrio entre a proibição e a permissão e, para a educação, a questão fundamental é ajudar o educando a se transformar em um cidadão capaz de amar e trabalhar.

Uma tarefa nada fácil para o educador, que se defronta com “limites” em seu trabalho pedagógico por decorrência da própria complexidade da psique humana, que apresenta obstáculos interiores ao processo de amadurecimento do conflito entre o desejo individual e as exigências da vida em comunidade. Freud (1913-1914), nos lembra, ainda, de outra exigência imposta às crianças pelos educadores: que elas se apropriem de toda a evolução cultural humana em apenas alguns anos, ou seja, precisam aprender em alguns anos o que a humanidade precisou de milhares para aprender (KUPFER, 1995).

Com o reconhecimento de limites tão delicados na ação pedagógica, Freud (1913-1914), profere uma de suas mais emblemáticas sentenças: governar, educar e curar constituem três

ofícios impossíveis. A impossibilidade encontra-se, justamente, na imprecisão e na falta de garantia da eficácia e aquisição, pelas crianças, do que lhes é transmitido.

Nesse ato de transmitir, não podemos deixar de destacar o fenômeno da transferência, apresentado pelo autor que fundamenta este trabalho, onde o aluno transfere para seu professor os sentimentos carinhosos ou agressivos da sua relação com os pais. Tal transferência pode configurar-se, também, dependendo dos sentimentos investidos, em mais um limite proposto, inconscientemente, pelo aluno ao educador.

Então, conscientemente ou não, o professor utiliza-se da ascendência que tem sobre o aluno para transmitir ensinamentos, valores e inquietações; “pois não é verdade que os professores de quem mais nos recordamos, com quem mais aprendemos, são aqueles que melhor nos seduziram?” (...) “Na escola como na vida, nós aprendemos por amor a alguém”, como colocou Souza (apud KUPFER, 1995, p.5) no prefácio de uma de suas obras - Freud e a educação: O mestre do impossível (1995).

2 O ENCONTRO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO

Freud cultivava o sentimento de que, um dia, a Psicanálise pudesse servir à sociedade como um todo e, também, à Educação e não somente ao tratamento individual de pacientes. Em 1908, ele acreditava na existência de uma relação entre a repressão sexual, ocasionada pela vida social, dos indivíduos de sua época e o aumento de neuroses, o que o levou a acreditar que se devia, no decorrer do processo educativo, esclarecer às crianças quanto à verdadeira realidade sexual de suas origens, para que assim fossem evitadas as instalações de tais neuroses.

Porém, no final de sua vida, desacreditou na premissa proferida acima, chegando à conclusão de que a educação sexual e as práticas educativas não-repressivas não garantiriam que a neurose fosse evitada.

Kupfer (1995 p. 71) afirma que “Freud foi um mestre da Educação por dois motivos: primeiro, por sua relação com a produção e a transmissão do saber (do ato de pensar) que, daí, pode-se extrair uma espécie de pedagogia e, em segundo, por abrir caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender”. Graças à sua experiência com pacientes, ele trouxe o conhecimento sobre um fenômeno, já mencionado anteriormente, que foi estendido a qualquer campo de atuação profissional. Portanto, a Educação também: a “transferência”, assim denominada por Freud (1912). E é a partir da análise dessa relação entre professor-aluno, que se

pode pensar no que leva um aluno a aprender e o que o faz acreditar no professor, permitindo, então, a eficácia do ensino.

Assim como nós, formandos, iniciamos o nosso trabalho narrando nossas memórias sobre como fomos nos constituindo “educadores”, ao longo da trajetória de vida e acadêmica, também projetamos metas, consciente ou inconscientemente, de onde queremos que a educação nos faça chegar. Eu apostava na Educação como minha promoção cognitiva, social e econômica, alinhadas à descoberta e ao prazer despertados por uma profissão, encontrando inspiração nos professores que haviam conseguido tal façanha, embora não tivesse consciência disso.

Para mim, e para muitos também, a educação foi uma ferramenta fundamental para Freud por três motivos. Primeiro, pelo tradicional amor aos estudos que passou a representar uma oportunidade de ascensão social. Freud precisava dessa ascensão, já que pertencia a uma família com recursos econômicos precários. Segundo, porque a Educação o introduziu à “cultura do outro lado”, à cultura de um círculo de vienenses cultos a que não pertencia e, finalmente, porque precisava ter acesso aos domínios do conhecimento de seu tempo para a eles poder acrescentar algo - sua própria contribuição à ciência. “Por mais arrogante que possa soar, esta parecia ser a ambição de Freud” (MEZAN, 1981 p. 97)

Freud revelou um sentimento presente em todos: o desejo de contribuir, de ser útil, de ser lembrado. Em uma carta escrita em 1900, comentou sobre sua recente descoberta de um método para interpretar sonhos. Chegando a “sonhar” com uma placa a ser afixada em sua casa com os seguintes dizeres: “Neste lugar, no dia 24 de junho de 1895, o Dr. Sigmund Freud revelou ao mundo o segredo dos sonhos” (FREUD, 1900). São os sonhos que nos alimentam, assim como o suporte teórico nos situam em nossa caminhada como educadores. Tão cheia de desafios, temores e desejos, e que, para os que amam a causa, jamais desistam dela. Assim como Freud, “sonham” em “contribuir para o saber humano” e para o fazer pedagógico.

O autor cita, ainda, em sua obra (FREUD, 1900), que a “premonição”, outrora mencionada, ou tal desejo, faziam-se como pano de fundo nos tempos de ginásio, e por isso, não importava qual escolha profissional optasse porque, provavelmente, qualquer escolha lhe teria sido de grande utilidade, “pois Freud já tinha dentro de si aquilo que escola alguma pode ensinar: o desejo de saber” (KUPFER, 1995 p. 117), e sobre tal “desejo de saber”, retomaremos posteriormente.

3 O SONHO POSSÍVEL: FREUD PENSA A EDUCAÇÃO

3.1 Os primórdios da teoria psicanalítica

A vida clínica de Freud foi iniciada com sua experiência como médico neurologista. Sua clientela compunha-se de pessoas atingidas por doenças nervosas, como chamadas na época, final do século XIX. Époça em que predominavam as explicações orgânicas e psiquiátricas para doenças como as psicoses, as esquizofrenias e a histeria. Os tratamentos variavam em: eletroterapia, banhos, massagens, hidroterapia, internação e hipnose.

Os neurologistas e psiquiatras, daquela época, reconheciam os limites do seu saber. Sabiam descrever, enumerar sintomas, classificar as doenças nervosas, mas pouco conheciam sobre a sua causa. Mas foi Freud quem, sobretudo, observou, analisou e se preocupou em encontrar as origens, principalmente sobre a histeria. As observações e reflexões em torno do que viu e ouviu de suas pacientes histéricas foram reunidas nos Estudos sobre a histeria, de 1895 e nas Psiconeuroses de defesa, de 1896.

Descobriu, ainda, que existiam ideias incompatíveis, apresentadas por suas pacientes, que eram quase sempre de natureza sexual e que, também, eram julgadas insuportáveis pelo ego (eu), fazendo com que questionasse sobre o que há de insuportável na sexualidade? Tal pergunta irá conduzi-lo, em seguida, à Educação, investigando-a sobre o seu papel na condenação da sexualidade.

3.2 Sexualidade e Educação

A resposta à interrogação: qual o papel da educação na condenação da sexualidade?; ao que tudo indicava, era a moral, que inculcia nos indivíduos as noções de pecado e de vergonha que eles deveriam, necessariamente, apresentar diante das práticas sexuais posteriores. Pensando, assim, nos primeiros anos de sua prática clínica, isto porque ainda não havia conceituado o recalque. Acreditava que as neuroses ligadas a distúrbios da sexualidade resultavam de práticas sociais, impregnadas pela moral de sua época.

Contudo, Sigmund se dá conta de que há um desprazer, no interior da própria sexualidade. E é este desprazer que dá força à moralidade, não o contrário. Então, encontra a distinção entre “neuróticos” e “normais”: o acontecimento ou não de um recalque. Sendo em nome da própria sobrevivência individual e grupal, ao contrário de uma vida sob o inteiro domínio dos impulsos, que o “eu” opera o recalque da sexualidade.

Na época em que Freud ligava a doença nervosa à sexualidade e, assim, à educação, simplesmente, era possível propor uma profilaxia das neuroses por meio de um processo educativo. Bastando a recomendação da redução da severidade imposta pelos educadores às crianças. Mas, então, ele passa a entender o rigor como algo necessário ao bom funcionamento

psíquico, daí a tarefa proposta à educação passaria a não ser tão simples assim, restando propor à educação que não fizesse uso abusivo de sua autoridade. Compreendia que a correção educativa era necessária, mas que, nem por isso, precisava ser excessiva; viu, também, no excesso de recalque um perigo e, até mesmo, um (des)serviço que, aí sim, poderia responder por algo de natureza neurótica.

3.3 Sexualidade Infantil e Educação

Surge, então, a descoberta da sexualidade infantil por Freud que em 1905, escreveu *Três ensaios para uma teoria sexual*. Um deles, especificadamente, chama-se “*A sexualidade infantil*” e é importante ressaltar o que Freud quer dizer com sexual. Em seu pensamento, sexual não se confunde com genital. Ali, Freud trata de uma questão capital para a educação: mostrar que o impulso (no sentido de pulsionar, impelir) sexual humano, ou seja, a pulsão sexual pode ser decomposta em pulsões parciais.

As pulsões parciais constituem: a pulsão oral, a anal e a escópica - de olhar; para Freud, todos esses aspectos deixam suas marcas... que estão submetidas, no entanto, ao fim imposto pela genitalidade, seja ele o prazer orgástico, seja ele a procriação. Então, a perversão adulta seria o resultado de uma dessas perversões parciais infantis, que teria “recusado-se” a cair sob o domínio da genitalidade.

Disto, se deduz que as pulsões parciais não têm ainda um objeto preciso ao qual se dirigir, somente após reunidas para formar a genitalidade é que a criança buscará um objeto sexual sobre o qual dirigirá seu impulso. Antes disso, cada pulsão poderá se ligar, ao máximo, ao prazer que possa vir a ser extraído do órgão a que estiver vinculado.

Então, se a pulsão sexual não possui as fixações dos instintos e se o objeto pelo qual se satisfaz lhe é indiferente, ou seja, intercambiável, podendo ser atingido pelas mais diversas vias, e é desviante por natureza, podemos concluir, de certo modo, que a pulsão sexual é então capaz de enveredar-se por caminhos socialmente úteis.

E aí está o ponto de interesse para o educador. Por possuir caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais, sendo passível de sublimação. A educação, então, terá papel primordial no processo de sublimação como nos apresentou Freud.

3.4 A Sublimação

Uma pulsão é sublimada quando deriva para um alvo não-sexual. Visando, além disso, objetos socialmente aceitos. Através do movimento errático da pulsão em busca de um objeto,

pode ocorrer uma “dessexualização desse objeto”. Desta maneira, a energia que empurra a pulsão continua a ser sexual (libido), mas o objeto não o é mais. Tornando possível que o indivíduo volte-se para atividades “espiritualmente elevadas”, segundo expressão utilizada pelo próprio autor, seriam elas a produção científica, artística e todas aquelas que promovem um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos homens.

Freud declarou em 1908 que o educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre prazer individual (prazer inerente à ação das pulsões sexuais) e as necessidades sociais (repressão e sublimação dessas pulsões), ou seja, um ponto optimum.

Na obra *O mal-estar na civilização*, o autor escreve que, as práticas educativas são determinadas pelos recalcamientos sofridos pelo educando, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade. E na obra *Múltiplo interesse da Psicanálise*, mais precisamente, na seção intitulada “Interesse pedagógico”, ele afirma algo parecido e mais sugestivo; que: “só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil” E que, (...) “Nós, os adultos, não compreendemos nossa própria infância” (FREUD, 1930 p. 43).

Até aqui deparamo-nos com afirmações que nunca deixaram o campo do questionamento. Kupfer (1995), sintetiza essa fase como “desdita” ou questionada. Sinteticamente afirmando que,

“o educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a educação é uma profissão impossível” (KUPFER, 1995, p. 50).

Assim, podemos compreender que, é com a ideia de inconsciente, que se está esbarrando o tempo todo. A hipótese de que existem ideias inconscientes não é uma invenção freudiana, mas a formulação de um sistema chamado inconsciente sim. Assim, Freud acrescentou a existência de uma divisão da consciência, fruto de um conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo, resultado de uma luta entre o eu e os impulsos de natureza inconsciente.

Através dos estudos sobre os sintomas, pode entender melhor o que era inconsciente; ampliando, para nele caberem, também, os indivíduos normais. Essas outras manifestações, que estão ao lado dos sintomas são os sonhos e os atos falhos.

Embora muito possa ser dito sobre os sonhos, nos concentraremos nos atos falhos. Os atos falhos são pequenas manifestações que emergem em nossa fala, às quais não se costumam dar muita importância. “Através de atos falhos, um homem pode revelar seus mais íntimos segredos” (FREUD, 1909 p. 1552).

Então, é através de uma decorrência dos lapsos que se pode pensar que não é apenas nele que o inconsciente está presente. Ele está entremeado em nossa linguagem e a dirige sem que disso se possa ter conhecimento. Por isso, todo indivíduo que abre a boca está comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa a sua consciência. Daí, alguém que fala pode expressar muito mais do que está procurando dizer. Reafirmando a ideia de Freud, de que não somos “senhores em nossa própria casa” (FREUD, 1905b p. 172).

Kupfer (1995), explica que “existe algo “monstruoso” que habita em nossas entranhas, algo que põe em xeque os valores de uma sociedade, laboriosamente, construída sobre os fundamentos de uma moral que privilegia os bens espirituais, os pensamentos elevados, as ideias “puras”. Esse monstro, sempre intuído por Freud e chamado, em 1920, de pulsão de morte, contrapõe-se ao princípio do prazer, princípio do funcionamento psíquico ao qual ele sempre atribuiu importância fundamental. O princípio do prazer opõe-se ao princípio da realidade, que regula, administra e dirige a busca ao prazer.

Millot (1987 p. 83) afirma que, “as realidades do inconsciente e da pulsão de morte não casam bem com os ideais de promoção de bem-estar e de felicidade próprios da educação”.

Contrapondo essa afirmativa, Kupfer (1995 p. 117), assegura que “essa afirmação poderia ser rebatida lançando-se mão de raciocínio diverso e de uma outra concepção de Educação”. E, ainda, que “Não seria possível imaginar uma filosofia educacional que leve em conta a dialética da vida que emana do pensamento de Freud?” E confirma que: poderia ter em mente que a repetição leva à morte, o que exortaria o educador a renovar e a privilegiar o conflito como fonte de vida – vale dizer, de Educação?”

Kupfer (1995 p. 121) acrescenta, também, que “tais ideias podem inspirar a ação de um educador. Contudo, o que não pode ser esquecido é a ideia de que tais forças, presentes no interior do psiquismo, escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle, também, do educador”.

Contudo, podemos compreender que a realidade do inconsciente nos instrui que a palavra escapa ao falante. E que, ao falar, um político ou um educador, estará também fadado a se perder, a revelar-se e a ir na direção contrária àquela que havia determinado. Considerando esses conceitos podemos compreender que experiências obtidas podem emergir a todo tempo,

mesmo que não consigamos identificá-las. Assim, a palavra com a qual esperava submeter, acaba, verdadeiramente, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente.

Sobre esta premissa, encontra-se um paradoxo. A palavra, para a Psicanálise, representa, concomitantemente, lugar de poder e de submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Dando margem a uma questão fundante para a Educação: Como construir um edifício “educacional” sobre uma base “a palavra” paradoxal e incoerente? Sobre essa pergunta Kupfer (1995), elaborou uma resposta: “Impossível não é sinônimo de irrealizável. Considerando que sobre a Educação precisamos considerar que nossas pretensões, como educadores, indica algo que não pode ser “integralmente” alcançado, contrariando o domínio, a direção e o controle, geralmente a base de qualquer sistema pedagógico” (KUPFER, 1995 p. 133).

3.5 O casamento da Psicanálise com a Educação

Oskar Pfister - suíço, nascido em 1873, pastor protestante - descobriu na Psicanálise um meio auxiliar para a educação de jovens que se encontravam sob sua tutela. Iniciou seu contato com Freud em 1908, o que gerou uma amizade e uma profunda cooperação entre ambos. Corresponderam-se até a morte de Freud em 1939. O pastor defendia a aplicação prática de uma técnica psicanalítica especial para a educação e para a terapia com crianças.

Acreditava em uma pedagogia psicanalítica, que conduziria as forças inconscientes ao caminho do bem, sendo este definido nos termos da religião que professava. Em seu pensamento, duas orientações são de extrema importância: a de que o educador deveria funcionar como um analista, ao mesmo tempo em que deveria lembrar-se de que perseguiria um fim pré-determinado: a moral. Pfister imaginava ser necessário colocar-se como modelo com o intuito de promover uma identificação nele como ideal de vida e pensamento, que seria seguido por seus alunos.

E é nesse ponto que a Pedagogia e a Psicanálise se separam aparentemente. A mola propulsora fora: Como propiciar ao aluno uma “liberdade associativa”, como permitir que ele “fale livremente para poder ser interpretado”, se essa “liberdade” já tem uma direção prefixada? Se o fim é a moralidade definida, a priori, pelo educador-modelo? A questão não encontrava-se em desejar uma direção moral para a Educação, mas em desejar ao mesmo tempo ouvir a manifestação livre do inconsciente e reproduzir seu represamento moral. Então Freud compreendeu que seria uma coisa ou outra, não as duas simultaneamente.

Contudo, Pfister não propôs uma variante para o método psicanalítico aplicado à escola. O que recomendava era o uso do próprio método, com tudo o que lhe é próprio: interpretação e

transferência. A única variante seria o casamento do método com a moral. Provavelmente nesse casamento tenha ocorrido uma “incompatibilidade de gênios” que o fez não durar muito.

Outro suíço se destacou: Hans Zulliger trabalhou com Pfister, em 1911, e teve seu nome ligado à psicanálise de crianças, praticou concomitantemente com suas atividades como mestre-escola o conhecimento psicanalítico, que o intitulou como “iluminado” pela psicanálise. Zulliger obteve resultados satisfatórios ao aplicar a Psicanálise em crianças de 12 e 13 anos no sistema público de ensino. Preparou-se para a tarefa submetendo-se a um tratamento psicanalítico e lendo diversas vezes a obra de Freud. Seu trabalho era exercido de forma discreta; na época, a Psicanálise era alvo de ataques na Suíça.

Podemos compreender que a psicologia escolar, hoje com a finalidade de testar, diagnosticar, e encaminhar para tratamentos crianças, encontra seus primórdios em práticas como as de Zulliger, claramente mais clínicas que pedagógicas. Contudo, o intuito da Psicanálise não é invadir os limites escolares, de forma alguma. Desta maneira não podemos considerar que a educação tenha se unido a psicanálise, podemos considerar apenas, que em nossos dias, ela tenha se “ajuntado” à Educação e não se unido a ela.

Segundo Kupfer (1995), ao que tudo indica, a Psicanálise até os dias de hoje nunca se “casou” verdadeiramente com a Educação. “A Psicanálise tem apenas comparecido aos encontros marcados na condição de mestre e de transmissora de verdades sobre as crianças, que ela julga serem desconhecidas pela Educação” (KUPFER, 1995 p. 129).

Anna Freud, filha e seguidora de Sigmund Freud, colaborou ativamente para a posição de mestre do qual se vestiu a Psicanálise. Ela é a autora de uma das primeiras obras de divulgação da Psicanálise escrita diretamente para professores. Assim, propôs um “casamento às avessas”. Supôs não ser possível aplicar os princípios clássicos instituídos por Freud, para a análise de adultos, pois, segundo a mesma, a criança não está ainda formada, e sendo submetida ao tratamento para adultos, poderia vir a sofrer algum tipo de transformação. Por isso, tomou emprestado os métodos pedagógicos utilizados com crianças para aplicá-los a psicanálise infantil. Assim, defendeu a ideia de que o analista deveria ocupar um lugar de autoridade frente à criança “convencendo-a” de que estava doente e de que precisava da ajuda do analista. Daí, observamos, de forma invertida, o que acredita Pfister: não há como comandar e, ao mesmo tempo, dar livre fluxo ao inconsciente.

A intenção de Anna Freud, segundo Kupfer (1995), era transmitir aos professores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com seus alunos - que seriam crianças “normais”. Mas, infelizmente, a insistência sobre temas psicanalíticos acabou dando ênfase aos distúrbios de comportamento, tratados então como doença. Então, ao menor sinal de problema

“psicológico”, a escola recorreria a especialistas, que diagnosticavam e indicavam, aos alunos, tratamentos psicomotores, fonoaudiológicos, ludoterápicos e psicopedagógicos. Contudo, o sonho freudiano, a Psicanálise a serviço de todos, acabou se tornando um instrumento de dominação e seleção. O que predominou, também, no Brasil, a ideia de seleção.

Millot (1987), em sua obra: *Freud Antipedagogo*, afirma que não há como construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico sobre o inconsciente, porque esse saber poderia ser questionado por não haver um método de controle para o inconsciente. Defendendo que o desejo do pedagogo com seus métodos é, justamente, controlar a criança. Assim, conclui que, as doutrinas pedagógicas são altamente egóicas, e visam antes de tudo o controle da criança e do seu desenvolvimento, desconhecendo, portanto, a impossibilidade estrutural desse domínio.

Kupfer, em contrapartida, não acredita que exageros consigam trazer equilíbrio entre as partes - Psicanálise e Educação - acreditando na possibilidade de o educador beneficiar-se do saber psicanalítico, sem contudo, abandonar a especificidade de seu papel, ou mesmo propor-se a uma sistematização desse saber em uma pedagogia analítica, ou como propôs Millot: que o educador tivesse, em relação a criança, a neutralidade de que pode desfrutar a desconhecida figura de um analista.

Kupfer orienta, ainda, que não se trata de criar uma nova disciplina (Pedagogia Psicanalítica) e muito menos de transformar professores em analistas, que aliás são profissões antagônicas, porque o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço já o analista precisa levá-lo como uma neurose. Então, a transmissão da Psicanálise ao educador não se faz como nos tempos de Anna Freud a fim de transmiti-la diretamente no trato com os alunos, mas sim transmitir a Psicanálise ao professor com o intuito de produzir, nele, efeitos de natureza diversa em sua postura como educador.

Sobre o querer aprender, entendemos que a criança não aprende sozinha. “É preciso que haja um professor para que esse aprendizado se realize”. (KUPFER, 1995 p. 98), e nem sempre esse encontro é feliz. Para a Psicanálise existe uma pergunta central para que a aprendizagem ocorra. “O que é aprender?” A resposta supõe a presença de um professor, colocado em uma determinada posição que pode ou não propiciar a aprendizagem. O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a pessoa que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginária de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta, aparentemente espontânea, supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada pelo aluno, que possa

servir de suporte para esse diálogo. Por isso, a resposta a pergunta inicial sobre “O que é aprender?” envolve a relação entre professor-aluno, porque aprender é aprender com alguém.

Sobre essa relação Freud mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial, e graças a essa importância que o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Então, no decorrer do período de latência, são os professores que têm a tarefa de educar e que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, então, revestidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança.

Até aqui, podemos perceber que a ênfase dada por Freud ao estudo da relação entre um professor e um aluno não está no valor dos conteúdos cognitivos que foi transmitido entre essas duas pessoas mas, sim a ênfase freudiana está concentrada sobretudo nos vínculos psíquicos entre professores e alunos. Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo estabelecido entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos.

Um conceito chave, proposto por Freud, que se estende e aplica à Educação é o conceito de Transferência. Mencionado pela primeira vez em *A interpretação dos Sonhos*, livro escrito por Freud em 1900. “Que são transferências?” Indagou Freud no epílogo de sua obra: *Análise fragmentária de uma histeria*, escrito em 1901. Ele próprio respondeu: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior à pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico”.

Da mesma maneira, “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência, e o que se transfere são as experiências vividas pelo aluno, primitivamente, com os seus pais” (KUPFER, 1995, P.88).

A palavra transferência é usada, por Freud, em sua acepção precisa: transfere-se, desloca-se algo (sentido) de um lugar para outro. Assim, a transferência de sentido que ocorre em relação ao analista, de modo análogo, também ocorre em relação ao professor. “Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Transferir é, portanto, atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (KUPFER, 1995, p. 91).

Se o aluno dirige-se ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essa figura passará a fazer parte de seu cenário inconsciente, significando que o professor, colhido pela transferência, não é exterior ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que diga será escutado a partir desse lugar onde está colocado. Sua fala deixa, então, de ser inteiramente objetiva para ser escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

Kupfer relata um exemplo de transferência em sua obra: "... o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, marcaram o percurso intelectual de alguns alunos. Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria! Não era nenhum grande teórico do assunto, tanto que só aquele aluno se interessou pela Geografia. A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi "investido" pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse "investimento" que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada!" (KUPFER, 1995. p. 92)

Contudo, "o desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa, uma tarefa incômoda (ser esvaziado de seu sentido enquanto pessoa), tomando, assim, o lugar designado ao professor pela transferência" (KUPFER, 1995, p. 93). A Educação, para Freud, seria impossível porque não se pode pedir que o professor compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada de si mesmo. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. E é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Somente o desejo do professor justifica que ele esteja ali. E como, estando ele ali, precisa renunciar a tal desejo?

Então, através dos conceitos psicanalíticos, podemos compreender que a realidade do inconsciente nos ensina que não possuímos domínio total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre nosso ouvinte. Não sabemos o que ele fará com as idéias por nós mencionadas, ou a que outras ideias ele se associará, e que movimento de desejo o fará gostar mais de uma coisa ou de outra.

Em consequência de tais descobertas, consideramos que o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisível, o que nos escapa, então não há como criar uma pedagogia psicanalítica, porque qualquer metodologia utilizada implicará ordem, estabilidade e previsibilidade, o que escapa de nosso controle nas relações estabelecidas em uma sala de aula.

Então, ao educador inspirado pela idéias psicanalíticas, cabe renunciar a uma atividade excessivamente programada, instituída e controlada com rigor obsessivo. Aprendendo que pode

organizar seu saber, mas que não possuirá controle sobre os efeitos que produzirá sobre seus alunos. Compreendendo que possui uma noção, mediante uma prova, por exemplo, do que está sendo assimilado por seu aluno. Mas não conhecerá as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensando assim, o professor será levado a ver o conteúdo que ensina apenas como a ponta de um iceberg, muito mais profundo e que está invisível aos seus olhos.

Podemos dizer então, que a Psicanálise pode transmitir ao educador - não ao educando como pretendia Anna Freud - e, também, não à Pedagogia como um todo, uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa. Podendo acarretar, dependendo das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição e até uma filosofia de trabalho. E nada mais.

Alguns poderão considerar isso pouco. Mas será muito caso se observe, com o auxílio da própria Psicanálise, o quanto é difícil, mas ao mesmo tempo, desejável, assumir uma posição de renúncia ao poder oferecido pelo próprio “lugar” de professor - posição que permite a alguém, no caso, o professor, controlar outros, no caso os alunos. Freud discorreu amplamente sobre esse poder de que são revestidos os educadores, e sobre a tentação de se abusar dele. Afirmando que é, justamente, desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia, porque precisa reprimir para ensinar. Precisa da energia libidinal sublimada - e não sexualizada. Então, como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele. A resposta Freud não nos deu, e talvez não exista. Assim, a busca por essa resposta é a única posição possível a ser adotada, se o professor decidir pautar sua conduta pelos princípios psicanalíticos.

Contudo, os alunos ouvirão o que lhes convier e dispensarão o restante, sem que isso implique em uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente. O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é o que torna possível o pensamento renovado, a criação e a geração de conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita cada um de nós, diferentemente, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle – efeito de seu poder sobre seus alunos. Estará preservando, o professor, cada vez que se dispuser a desocupar o lugar de poder em que um aluno o colocar, necessariamente, no início de uma relação pedagógica. Então, o aluno poderá “matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo”.

Por fim, da visão psicanalítica ocorrem as posições: de professor, guiado por seu desejo, e munido pelo esforço imenso de organizar, articular e tornar lógico seu campo de conhecimento, para então transmiti-lo a seus alunos; e de aluno, desarticulando, retalhando, ingerindo e digerindo aqueles alentos transmitidos pelo professor, que se engancharam em seu desejo, fazendo sentido para ele, que pela via de transmissão única - aberta entre ele e o

professor (a via da transferência) – encontra eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

Daí, se o professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber e (sem renunciar, contudo, às suas próprias certezas, já que são nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Assim, pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, educador, usá-lo-á e sairá de tal relação com um saber adquirido e constituído como base e fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

2 - A DIMENSÃO SUBJETIVA À LUZ DA PSICANÁLISE

A consciência não é a soberana (FREUD, 1905).

1. A PSICANÁLISE E SUAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Quando nos referimos à psicanálise, um **desafio** se coloca: como apresentar e ser introduzido aos conceitos teóricos da psicanálise, que se apresentam complexos quando tratados num primeiro contato, de forma clara e facilitadora para a assimilação do conhecimento a ser transmitido? NASIO (1999, p. 12) indica um caminho que pode facilitar o percurso:

A genialidade de Freud está em ele haver compreendido que, para aprender as causas secretas que movem um ser, que movem esse outro que sofre e a quem escutamos, é preciso, primeiro e acima de tudo, descobrir essas causas em si mesmo, voltar a si - sempre mantendo contato com o outro que está diante de nós - o caminho que vai de nossos próprios atos a suas causas.

Diante da extensão da obra de Freud, torna-se inevitável, além de sua apresentação como até aqui realizada, fazer recortes na teoria psicanalítica, priorizando o que se relaciona diretamente com o objeto do estudo - o lugar do infantil na formação de professores das séries iniciais. Assim serão introduzidos conceitos fundamentais para se compreenda o tema a ser analisado.

A descoberta de Freud de que o **inconsciente** lateja constante e ativamente na psique humana, elevou a compreensão de que os atos mentais possuem uma causa definida, obedecem a um propósito e são emocionalmente lógicos. A imagem do inconsciente pode ser ilustrada por um iceberg, assim nos ajudará a perceber a extensão da influência do inconsciente na vida humana: A parte “visível” do iceberg refere-se as nossas atitudes e pensamentos conscientes, que são sustentadas pela parte “invisível” do mesmo, que simboliza nosso inconsciente sobre o conteúdo daquilo que foi “esquecido” ou reprimido.

Freud ressalta, em “Lembranças Encobridoras” (1899), a importância dos primeiros anos de infância para a constituição psíquica:

Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas da mente [...] Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a

precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças. (FREUD, 1899, p. 304).

Nesta perspectiva a psicanálise aponta que, a **sexualidade** tem início desde o nascimento do bebê e se estende para além do prazer genital, que surgirá posteriormente, a fase da infância. O termo “sexual” engloba toda fonte de prazer desde os primeiros estímulos das regiões sensoriais (boca, ânus, olhos, voz, pele, etc.), assim, o prazer ocasionado pela satisfação da necessidade orgânica de sugar o seio materno (primeiro prazer infantil) para saciar a fome, dará lugar ao prazer de desejo e amor no seu sentido mais amplo. Então, o prazer infantil se interrelacionará, posteriormente, ao prazer sexual que impulsiona os seres humanos, na eterna tentativa de repetir, o referido primeiro prazer infantil, a satisfação plena (LAJONQUIÈRE, 2007). Ou seja,

Se pudéssemos resumir a passagem do prazer orgânico para o prazer sexual, diríamos: prazer orgânico de beber o leite materno => prazer sexual de mamar o seio => prazer sexual de chupar o polegar ou a teta => prazer sexual de abraçar o corpo do amado. Vê-se bem por que os psicanalistas condensam todas essas etapas e concluem simplesmente dizendo que o seio materno é nosso primeiro objeto sexual (NASIO, 1999, p. 49).

Para Freud (1909), a **sexualidade infantil**, no seu sentido mais abrangente, constitui-se pela experiência dos primeiros desejos amorosos, da criança, para com a mãe e o pai - ou os responsáveis pelos cuidados parentais, e são fundamentais para a constituição da psique, que irá alicerçar o sujeito na sua trajetória até a fase adulta.

Entrelaçadas às lembranças prazerosas, as vivências de desprazer, sofridas pelas mesmas, contribuem para inibir os impulsos sexuais e deixa importantes marcas no inconsciente do sujeito. Freud (1909, p. 56) explicita que desde a infância “sob o influxo de educação, certos impulsos são submetidos a repressões extremamente enérgicas, ao mesmo passo que surgem forças mentais - o pejo, a repugnância, a moral - que, como sentinelas, mantêm as aludidas repressões”. Consequentemente, o conflito criado entre impulso e repressão sexual causa uma série de “caminhos” psíquicos no sentido de encontrar uma saída para a energia sexual reprimida. Freud iniciou suas pesquisas investigando as causas da histeria e descobriu sua origem psíquica, ou seja, os sintomas somáticos eram um desses caminhos para aliviar o sofrimento traumático das vivências presenciadas durante a infância.

Na fase infantil, como bebê ou criança, é inevitável submeter-se aos cuidados do outro, assim como ao seu desejo ou desprezo, o que contribui para a diretamente para a futura capacidade da criança em amar e ser amada e, também, de lidar com o não-amor.

Outro caminho para o investimento do desejo, de vital importância para o desenvolvimento da civilização e dos diversos grupos sociais, é a **sublimação** que significa dar um redirecionamento para a energia sexual voltando-a para um alvo que carregue consigo um valor social. Inserem-se aqui tanto as atividades intelectuais, científicas e artísticas como as relações de amizade ou de ternura (NASIO, 1999). Freud elaborou este conceito, inicialmente, para explicar a “existência de objetivos humanos diferentes da descarga sexual” (PLASTINO, 2001, p. 156) e, na medida em que sua teoria metapsicológica evoluiu, as referências à sublimação acabaram sendo distribuídas em suas diferentes obras. Fazendo a ligação, assim, entre “Freud e a Cultura”, Fuks (2007, p. 19) resume:

Vale ressaltar que Freud a identificou [a sublimação] na base de um número grande de conquistas culturais, todas elas ligadas aos feitos mais importantes do sujeito ou do grupo social, desde os mais simples - como o trabalho do homem para se proteger contra a violência da natureza; as atividades que lhe são úteis para, por exemplo, tornar a terra proveitosa - até as idéias e recursos mais criativos, sofisticados e superiores.

Outro conceito básico da psicanálise é o de **identificação**, que “representa a forma mais precoce e primitiva de vinculação afetiva” (TALLAFERRO, 1996, p. 83). A partir dos primeiros cuidados que recebemos, daqueles que primeiro amamos, formam-se os referenciais de identidade, ou seja, somos constituídos das marcas que recebemos de quem amamos agora ou que amamos no passado, mesmo que já o tenhamos perdido (NASIO, 1999, p. 84). Esse processo de identificação vai além da imitação de traços visíveis, como por exemplo, o jeito de andar ou falar semelhante ao da mãe ou do pai, que também se estende, inconscientemente, para emoções, sentimentos, afetos, desejos e até mesmo fantasias, ocultas na vida interior desse outro (NASIO, idem, ibidem, p. 82), que perduram durante toda a sua vida e norteando todas as suas relações afetivas e sociais. A apreensão inconsciente, pela identificação primária, tem a força de ser direta, antes mesmo de ser mediada pela introdução à linguagem e ao processo de nomeação de objetos (PLASTINO, idem, 2001, p.98).

Quanto ao conceito de **transferência**, apesar de Freud (1909), identificá-la, a princípio, na relação entre analista-paciente, estendeu-a, posteriormente, a todas as relações humanas e, conseqüentemente, profissões. No processo de transferência, um sujeito revive, de forma atualizada e inconsciente, emoções infantis afetuosas, eróticas ou hostis do passado para com o outro com quem se relaciona no presente e que o faz “trazer à tona” tal sentimento (MORGADO, 2002). No caso de um tratamento psicanalítico, por exemplo, uma paciente pode sentir uma atração erótica para com o seu médico ao re-vivenciar um desejo infantil reprimido. Outro exemplo é o de um professor que, pela sua simples maneira de ser, pode provocar

sentimentos hostis em um aluno, sem nenhuma razão aparente. Ressalta-se que os protótipos de autoridade que os pais representaram tornam-se referenciais inconscientes, que serão atualizados nas relações transferências com futuras figuras de autoridade.

Freud (1909) norteou diferentes formas de acesso ao inconsciente, tanto por meio da interpretação dos sonhos, da leitura dos sintomas, dos chistes quanto dos atos falhos.

Diante dos conceitos apresentados, torna-se importante esclarecer o termo **subjetividade** a partir do referencial metapsicológico. Primeiramente, é importante dizer que a subjetividade, de forma geral, não se restringe apenas à individualidade ou à interioridade. Apesar das diferentes acepções do termo, há certo consenso de que a subjetividade abrange a dimensão individual e social, na medida em que a **singularidade** de cada ser humano se constitui a partir da forma de apreensão do mundo social e cultural. Num processo inter-relacional contínuo e complexo, a subjetividade é o modo de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um (BOCK, 1989, p. 23).

Nesse sentido, a psicanálise também evidencia a dimensão social, e não somente o psiquismo individual, reconhecendo que o ser humano, ao nascer, precisa ser "cuidado" pelo **Outro** que o "submete" à sua linguagem, seja oral, escrita ou gestual, e assim, deixa as marcas da humanidade.

“Se por um lado isso [o desejo] nos salva, por outro, nos traz como conseqüência o assujeitamento ao Outro que, por sua vez, também não opera sobre nós pela via de um *savoir-faire* instintual, mas pela via dos modos de constituição de seu próprio desejo. Sem esse Outro nada feito. Não há sobrevivência possível. É isso que faz com que nós, enquanto humanos, não sejamos propriamente indivíduos, mas sim sujeitos, palavra advinda de *Subjectum*, ou seja, posto debaixo, submetido a. Desse modo, nossa subjetivação se dá por uma dupla operação: De um lado, nos alienamos no desejo desse Outro, como via de salvação, porém por outro lado, é preciso que nos separemos dele, para podermos constituir o nosso próprio desejo, ainda que seja para desejarmos o desejo desse Outro. Se assim o fazemos é porque há uma dimensão letal na alienação. Alienados no Outro, nos safamos, em parte do desamparo, e assim ancoramos, em alguma significação, porém, como nenhuma significação pode resumir a complexidade da existência humana, resta sempre um ponto de vacilação de sentido e uma brecha, via pela qual erigimos o desejo que nos funda como sujeitos” (MAURANO, 2003, p. 49-50).

A subjetividade, portanto, a partir do olhar psicanalítico, é **clivada pela dimensão do inconsciente**, permeada pela afetividade construída desde a infância, a partir do primeiro grupo social - o seio familiar - pelo qual cada sujeito lida de forma singular com as vicissitudes da *“angústia provocada pela ameaça de perda de amor”* (PLASTINO, 2001, p. 130). Contesta-se assim, profundamente, o primado da consciência na percepção do sujeito:

O advento da psicanálise desestrutura o fundamento e a certeza da subjetividade “fundada” na consciência, a qual definia a categoria da existência como estando essencialmente ligada ao pensamento [...] A consciência passa a ter o estatuto de ilusão.

Assim, ao reconhecer a presença de processos inconscientes em um lugar de centralidade, a psicanálise além de transcender as questões científicas postuladas até então, questionando radicalmente a concepção de sujeito (PRAZERES, 2007).

Na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não-afeto do outro e de trabalhar no exercício de sua profissão. Como destacado a seguir, a memória se coloca como fundante nesta compreensão de nós mesmos e do outro, significando uma possibilidade de re-significação das marcas infantis.

Nossas lembranças são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente. O que descrevemos como nosso “caráter” baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e, além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós - as de nossa primeira infância - são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes. (FREUD, 1900 p. 575-576)

2. Da Memória ao conceito de Infantil

“Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente” (FREUD, 1899).

Uma atenção especial será dada à questão da memória, que se constitui como ponto central da obra freudiana que introduz o tema a partir de sua própria reflexão:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] Nós os cortejavamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914, p. 248).

Na obra “Memória e Temporalidade”, o autor, Tanis (1995) explicita a diferença existente a infância (período vivenciado pela criança) e a constituição do infantil (que se origina na infância; constitui o inconsciente e assim, imprime a singularidade de um sujeito (que recebeu marcas e cujas mesmas se inscreveram nele), desta maneira, o autor faz uma análise detalhada “do infantil para além da infância”.

A memória é importante para podermos compreender a natureza do infantil e o registro de experiências infantis como constituinte do inconsciente (TANIS, 1995).

Tanis (1995) analisa o caminho percorrido por Freud desde sua intenção inicial de recuperar a memória esquecida - que se refere às vivências infantis - até a importância dada à intensidade afetiva das chamadas *Lembranças Encobridoras* (FREUD, 1899), impossíveis de serem recuperadas na sua originalidade espaço-temporal.

A lembrança encobridora nada mais é que a lembrança infantil que se caracteriza ao mesmo tempo pela sua especial nitidez e pela sua aparente insignificância de conteúdos. A sua análise conduz a experiências infantis marcantes e a fantasias inconscientes (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004).

Assim, rastrear a dimensão histórico-infantil significa, portanto, buscar compreender o significado afetivo remanescente e ativo no inconsciente, ou seja, os efeitos das experiências infantis na constituição do sujeito. Esta viagem mnêmica dificilmente possibilitará o acesso à fidedignidade das situações vividas em si, mas inúmeras vezes, fará emergir, por meio das lembranças fantasiadas, encobrendo conflitos psíquicos de extrema “valência afetiva”.

O conteúdo mais freqüente das primeiras lembranças da infância constitui-se, de um lado, das situações de medo, vergonha e dor física e, de outro, de acontecimentos importantes como doenças, mortes, nascimentos de irmãos [...] (FREUD, 1899).

Tanis (1995, p. 24) enfatiza que “*o infantil só poderá ser compreendido se estudarmos os modos singulares de o sujeito se constituir em relação a uma memória e a uma temporalidade*”. Então, o autor esclarece que estas não obedecem a uma ordem cronológica racional, uma vez que as forças do inconsciente atuam dentro de uma complexidade atemporal, entrelaçada ainda à complexa trama constituída entre verdade histórica, chamada de “realidade material”, e “realidade psíquica”. A partir da apreensão singular da realidade por cada sujeito, as lembranças de uma experiência infantil não necessariamente são as mesmas para todos aqueles que também participaram da vivência. Portanto, o significado da memória para o sujeito não está associado a “*um reservatório de lembranças conservadas intactamente, ou como repertório de comportamentos atribuídos à criança do adulto [...]. Está em jogo a eficácia destas experiências e sua força viva no presente*” (idem, ibidem, p. 33).

Ao trabalhar com o registro do infantil por meio da memória, Tanis (1995, p. 47) clarifica que, para Freud a memória não é registrada “*de uma só vez*” ou dentro a partir de um enfoque linear, mas sim, que a questão do registro é “*constituente do inconsciente e fonte para o recalçamento*”. Assim, varia ao longo do tempo na medida em que as lembranças ou

experiências, são re-significadas e rearranjadas uma vez que “*os diferentes registros são conquistas sucessivas de diferentes fases da vida*” (idem, ibidem, p. 46), sempre permeadas, representadas ou recalçadas pela carga emocional que lateja ativamente em cada momento. Vale esclarecer o conceito de recalque, que segundo NÁSIO (1999, p. 37), é “*uma chapa de energia que impede a passagem dos conteúdos inconscientes para o pré-consciente*”, *subvertendo lembranças de natureza afetiva, da ordem do desejo infantil, com o intuito de evitar o desprazer*”.

A resistência em trazer à tona certas lembranças foi detectada por Freud (1909) na experiência clínica, que pelo método de associação livre de idéias tentava penetrar no inconsciente recalçado, para possibilitar a interpretação simbólica. Embora possa não haver garantia do quanto as lembranças podem estar mais próximas da realidade material ou da realidade psíquica, esta última é decisiva na questão da memória, a qual se constitui como um possível caminho à teoria psicanalítica que “*funda o desejo na relação com o outro*” (TANIS, 1995, p. 58).

Memória e desejo se entrelaçam na medida em que o desejo é fundado na imagem mnêmica oriunda das marcas de satisfação da necessidade, assim como das marcas de desprazer, impulsionando o sujeito a repetir essa busca pelo prazer ou a tentativa de se evitar a dor. Para a psicanálise, escavar as lembranças não tem como objetivo encontrar os “fósseis materiais”, mas sim interpretar o psiquismo subjetivo por meio das brechas de acesso ao inconsciente nessa tentativa de rememoração. Resume-se a seguir a ponte entre memória e desejo e sua relação com o infantil:

O desejo se constitui como desejo-memória; a memória é matéria da condição desejante. Neste momento, tempo e espaço desaparecem [...]. A memória - em toda sua complexidade, como tentamos mostrar - guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual [...]. Cujas idéias freudianas implicam numa transformação da relação com o infantil (TANIS, 1995, p. 59-63).

Então, esse “*tempo inscrito nas entranhas do atual*” esclarecido por Tanis (1995, p. 112) encontra na transferência uma de suas formas de expressão, geralmente associada à noção de repetição via processos identificatórios inconscientes: “*a transferência é o modo particular pelo qual a subjetividade humana expressa sua constituição*”. Segundo o autor, a repetição transferencial passa a ser considerada por Freud como um poderoso instrumento de resistência e acrescenta-se, ainda, como uma possível saída pulsional das vivências não recordadas conscientemente. Estas lembranças atuam ativamente no psiquismo inconsciente cujo acesso torna-se possível através da interpretação e compreensão do ato transferencial, pelo qual podem eclodir sentimentos afetuosos, hostis ou eróticos, como esclarece Morgado (2002). Nesse

sentido, nos deparamos com a constituição da subjetividade e a sua complexidade de formas singulares de apreensão das vivências passadas, re-atualizadas no presente, ou seja, as “vicissitudes da constituição do psiquismo no que diz respeito à dimensão mnêmico-temporal e sua articulação com o infantil” (TANIS, 1995, p. 43).

Portanto, por um lado, a memória pode deixar de expressar lembranças passadas da relação com o Outro, incluindo a especial (des) atenção aos primeiros cuidadores, porém, ela se transforma em ato, pelo qual o sujeito atua naquilo que foi esquecido ou recalcado. Tanis (1995, p. 113-133) lembra que, para Freud essa repetição transferencial torna-se “*a maneira de o paciente [sujeito] recordar [e] possibilita a emergência do desejo infantil, que carrega consigo as marcas de sua história tanto de frustrações quanto de realizações, de memória e amnésia*”. De outra forma, se a memória chegar a eclodir como lembrança, uma intensidade de emoções a ela associadas pode vir à tona, o que pode ocasionar uma re-significação por meio da metabolização da dor ou da angústia. E esta re-significação abre novos caminhos pulsionais que podem minimizar o sofrimento, elevar a compreensão do humano em si e no outro ou, ainda, possibilitar leques de cunho sublimatório. Conclui, o autor, a complexidade dos processos mnêmicos:

O infantil, deste modo, está condicionado a se instaurar como um marco traumático pulsional que intermedia a experiência da realidade e o registro inconsciente. Marco que, ao instaurar-se, existe como condição de possibilidade e abertura para o mundo, assim como seu limite (TANIS, 1995, p. 125).

É importante salientar a diferenciação da “noção de infantil para a psicanálise das idéias de infância e de infantilidade do comportamento” (TANIS, 1995, p. 128). É comum nas relações intersubjetivas na fase adulta, dando especial atenção às relações de trabalho em equipe como enfoque deste estudo, deparar-se com situações de conflito interpessoal nas quais há pessoas que reagem com atitudes infantis. O autor descreve um caso clínico que traz singularidades da história de vida, porém pode ser sentido em muitos adultos inseridos no mundo do trabalho: “*embora adaptado em alguns aspectos ao mundo adulto, vive em permanente insatisfação com este mundo e consigo mesmo*” (idem, ibidem, p. 131). O não-saber lidar com a insatisfação ou o desapontamento na relação com o outro, desencadeia dificuldades para o diálogo no cotidiano, como se o sujeito estivesse estaque num passado representado pela repetição transferencial: um ato inconsciente para si mesmo e incompreensível para o outro diante da expectativa ao se lidar com um “adulto”. TANIS (1995) discute ainda a questão da temporalidade, demonstrando como a re-significação do passado histórico-pulsional pode possibilitar uma maior circulação entre dois tempos: o do id, diante da a-temporalidade sempre ativa do inconsciente, e um

“infantil” que nunca se esgota mesmo quando não mais se está na infância, no sentido das experiências presenciadas pelas crianças.

Nesse sentido, os saberes metapsicológicos podem proporcionar outra percepção sobre as “atitudes infantis” que brotam das relações intersubjetivas, ou seja, “vislumbradas no presente transferencial das linhas de força do infantil” (TANIS, 1995, p. 152). Assim, um infantil imbricado no tempo e na memória, como foi descrito, com a possibilidade de recuperação do passado, por meio do olhar diferenciado no presente, pode “*resgatar a dimensão do passado vivo no presente*” (idem, ibidem, p. 168). Mesmo o não-saber sobre os detalhes do passado de um sujeito, através deste novo olhar sobre o infantil, presente no ato transferencial do adulto, pode trazer maior compreensão das suas atitudes, e, talvez, menos atitudes reativas ou contratransferências nas relações que se estabelecem com o Outro. Em síntese, o conhecimento de que existe um porquê por detrás de atitudes que refletem uma carga emocional, possivelmente, pode transformar a relação com o nosso próprio “infantil” e o “infantil” do outro e, assim, amenizar as altas exigências para com o adulto ideal, e conseqüentemente o profissional ideal. Finaliza o autor que:

A posição do infantil que procuramos dimensionar opera no inconsciente não como um mero resíduo mnêmico, mas como núcleo introjetado de experiências reais, não míticas, que tiveram seu papel na estruturação libidinal e identificatória do sujeito. Pelas condições mais ou menos favoráveis na sua estruturação. Então, o infantil opera como reservatório das potencialidades do sujeito [...] transformando a relação com o infantil, o que não significa sua eliminação (observando nele um resíduo de infantilidade comportamental no sujeito), mas permitindo uma reorganização de forças, para que o novo possa advir (TANIS, 1995, p. 140-169).

Assim:

O infantil é um território a explorar em cada um de nós; oferece a sua face, mas nunca a revela inteiramente, campo dos possíveis e dos limites; permanece como os tesouros dos antigos piratas para os novos aventureiros, fonte inspiração e desilusão. Mas nunca deixa de ser referência. (TANIS, 1995, p. 169-170)

Já a Memória Educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998), a ser utilizada como dispositivo na pesquisa de campo, oferece a oportunidade do sujeito historiar sua trajetória de vida escolar. Embora contemple apenas, a memória escolar e a passagem para a vida profissional, mesmo sem aprofundar num contexto de clínica que aborda outras dimensões da vida do sujeito, a Memória Educativa significa ao menos a “emergência mínima do sujeito da enunciação”, pela possibilidade de “*pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade pode se insinuar, ou seja, considerando que, o passado escolar se constituiu em matéria-prima de uma verdade que se insinua*” (ALMEIDA,

2001). A utilizaremos, em nosso estudo, como instrumento capaz de nos levar a compreensão sobre como se constitui esse infantil no educador, e as suas possíveis implicações na prática educativa.

Como já delineado, a repetição transferencial proporciona um elo para interpretação do psiquismo inconsciente, mesmo este não emergindo como lembrança da realidade material. Tanis (1995, p. 147) salienta o quanto os “*objetos mnêmicos [...] pouco estruturados como reminiscências de cheiros, sons, imagens apagadas de situações de intensa valência afetiva*” podem instigar uma rememoração e re-significação do infantil no decorrer de uma viagem aos caminhos da história do sujeito. ALMEIDA (2001) ressalta que os traços mnêmicos revelam-se por meio da experiência de registro da Memória Educativa e ajudam a “fazer as pazes com a criança que está dentro dele”.

Nesta perspectiva, é possível compreender a memória educativa tanto como expressão empírica do movimento de rupturas epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas, cujo significado transcendeu a simples proposição de um dispositivo alternativo para a abordagem qualitativa de pesquisa-ação, quanto implicou especialmente nos avatares de uma estratégia para além da simples coleta de dados (ALMEIDA, 2001).

Assim, os conceitos apresentados neste capítulo, foram pensados como ferramentas para auxiliar leitor (a) no percurso em adentrar nas entranhas da formação do infantil nos seres humanos, e mais precisamente nas suas implicações para os profissionais de pedagogia, alicerçado nos conceitos sobre a psicanálise. Profissão permeada por desafios, cuja sua essência foi abordada por Freud (1923, p. 307) como umas das três profissões de ordem impossível: [...] “*Educar, curar e governar*”. Embora tenha canalizado seus esforços para a segunda delas, o que não impediu que realizasse importantes reflexões que contribuíram para outras áreas de conhecimento, como por exemplo, a educação, que se estende para além da função profissional, onde os sujeitos se relacionam entre si em complexa dinâmica intersubjetiva.

3 - METODOLOGIA

Para poder voar é preciso ter raízes (Alicia Beatriz D. de Lisondo).

1 OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo norteador do trabalho é compreender, fundamentando-se no aporte teórico psicanalítico, o lugar do infantil na prática docente de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no centro de Brasília.

Objetivos Específicos

1. Compreender o lugar do infantil, a partir do dispositivo de análise da memória educativa dos docentes;
2. Identificar as possíveis relações entre o lugar do infantil, o processo de formação e identidade do professor como pessoa e profissional.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola pública em Brasília durante a realização do Projeto 4 (SEPD)/FE fase 2 (configurado como estágio supervisionado) oferecido pela Universidade de Brasília, como componente obrigatório para a finalização do curso de Pedagogia. O título era: *o lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais*, configurava-se em intervenções em uma turma de alunos do primeiro ano e, se estendeu, posteriormente, para um curso à distância de qualificação profissional para os professores das séries iniciais do ensino fundamental que trabalhavam na escola.

A abordagem utilizada foi a qualitativa considerando que o trabalho trata de questões como a constituição do infantil em seu desdobramento entre o inconsciente e a subjetividade, e suas possíveis relações com a constituição do sujeito professor.

Segundo Kipnis (2005, p. 38-39),

“A pesquisa qualitativa tem como características: i) do ponto de vista ontológico: a natureza da realidade é subjetiva e múltipla, como observada pelos participantes; ii) do ponto de vista epistemológico: o pesquisador interage com o sujeito pesquisado; iii) do ponto de vista axiológico: o pesquisador não está livre de valores e vieses; iv) do ponto de vista retórico: a linguagem utilizada é informal, sendo a voz verbal personalizada, pouco precisa e uso de palavras qualitativas; e, v) do ponto de vista metodológico: o processo de pesquisa é indutivo, interpretativo”.

Para melhor apresentar os processos metodológicos realizados durante a análise dos dados, na pesquisa qualitativa, utilizamos as exigências da análise de conteúdo segundo Bardin (2002) que aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso as memórias educativas produzidas peãs educadoras), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com o tema), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Assim, ainda, segundo Bardin (2002), realizamos o reagrupamento dos dados em classes ou categorias. Em um segundo momento, seguimos a etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registro; e a fase da categorização, no qual os requisitos utilizados são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Já a última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais das memórias educativas.

Dentre as memórias elaboradas e analisadas, foram observadas as seguintes categorias:

1. Entranhas do Inconsciente;
2. Subjetividade Docente;
3. O Infantil além da Infância e
4. As Influências sofridas.

Além disso, este trabalho, epistemologicamente, inscreve-se na postura transdisciplinar que tem o paradigma da complexidade como um de seus pilares e na perspectiva de uma educação orientada pela psicanálise.

De acordo com Celes (2004), são muitas as críticas que se fazem à psicanálise: sua suposta falta de cientificidade, a insuficiência de seu método de pesquisa e sua incapacidade em garantir a objetividade de suas observações. Para ele,

“O que se busca na psicanálise não é outra coisa que a própria fala do analisando. Não é algo sabido e formulado em hipótese. Trata-se, no trabalho de interpretação, diz Freud, de abandonar qualquer representação-meta, de abandonar qualquer objetivo, de não reter qualquer alvo ao qual se queira chegar, para que se possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala: não se prevê o que o

analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que fala. O como fala o analisando é o que se procura. Se a psicanálise tem sua empiria, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar... e fazer ouvir". (CELES, 2004, p. 61)

Para Safra (2001), a psicanálise, desde sua origem, surge não só como terapêutica, mas também como um método de investigação, inicialmente bastante subordinada ao projeto científico. Freud (1937), no texto "Análise terminável e interminável" coloca uma perspectiva fundamental para se pensar a investigação em psicanálise:

“o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico diretamente relacionado às peculiaridades da subjetividade humana: a contínua abertura para o devir”. (FREUD, 1937, p. 182)

Temos aqui, segundo Safra (idem), um princípio fundamental da investigação em Psicanálise: ela é um processo investigativo não conclusivo.

Além disso, “a psicanálise desde seus primórdios andou lado a lado do escândalo, como toda teoria que lança desafios aos saberes constituídos, e veio questionar as ciências humanas, em geral, calcadas sobre as certezas cartesianas”. (SPELLER, 2004 p. 81). Segundo Safra (2001), a resistência na aceitação encontrada pela psicanálise na academia se dá pelo fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis. Mas, isto não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em outra perspectiva. Para Safra, a psicanálise traz à universidade outro modelo de fazer ciência. Nele o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica.

Monteiro (2001), ao tratar do tema da especificidade do ensino da psicanálise na universidade, indica a impossibilidade de verificação objetiva da psicanálise. Para ela não é possível estabelecer uma construção teórica sobre o inconsciente nos moldes da ciência positiva. Muito superficialmente poderíamos dizer que o conhecimento sobre o inconsciente não carrega consigo uma lógica preestabelecida que possibilite um saber *a priori* sobre suas produções. A teoria psicanalítica não se localiza no rol dos saberes diretamente aplicáveis, no sentido em que não oferece previsões e domínios técnicos da realidade. A psicanálise, o estudo do inconsciente, trabalha com um saber *a posteriori*, desta forma se distancia da pretensão de controle científico.

2.1 Sujeitos e local da pesquisa

Participaram como sujeitos desta pesquisa 7 (sete) professoras da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, atuantes numa escola pública da Asa Norte (Brasília), concursadas, que trabalham no Ensino Fundamental, séries iniciais.

2.2 Procedimentos

Durante a primeira fase do Projeto nos concentramos no referencial teórico e na elaboração de atividades que seriam aplicadas tanto aos professores quanto aos alunos. Aos professores foi apresentada uma coletânea de textos, cujos temas contemplavam: o conceito de memória, o ser infante e o ser professor, os conceitos de inconsciente, sedução pedagógica, sexualidade infantil, Complexo de Édipo e Castração e, por fim, a relação dinâmica transferencial entre professor-aluno, para reflexão, discussão e elaboração de atividades avaliativas semanais. Dentre as atividades propostas estavam a elaboração da memória educativa e/ou história de vida e a análise dos filmes: Freud - Além da alma e Minha Vida em Cor de Rosa.

Embora a pesquisa seja um recorte centrado na formação de professores, que contou com a participação de 18 educadoras e 34 crianças de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Para as crianças as atividades propostas foram: contação de histórias (utilizamos o livro Carlota Bolota) para elaboração pictórica, oral e escrita, da história de vida e memória dos alunos; confecção de uma caixa de recordações (para guardarem objetos significativos) e apresentação de um filme infantil: “Up” (utilizado como ferramenta de encerramento das atividades).

Por fim, durante a análise dos dados utilizaremos as nomeações professora: A, B, C, D e E para os sujeitos da pesquisa com a finalidade de lhes resguardarem a identidade.

2.3 Dispositivo de Pesquisa

Como dispositivo de pesquisa utilizamos a elaboração da memória educativa, elaborada durante o curso ministrado na escola para professores, que nos permitiram registros de fatos, concepções, angústias da trajetória pessoal e educativa que marcaram a caminhada das educadoras em seu percurso de formação.

De acordo com Freud (1900, p. 574), “em nosso aparelho psíquico, permanece um traço das percepções que incidem sobre ele. A este podemos descrever como ‘traços mnêmicos’, e à função que com ele se relaciona damos o nome de ‘memória’”. A memória ocupa lugar central na teoria freudiana, percorrendo-a, pode-se dizer, de ponta a ponta.

Nossas lembranças - sem excetuar as que estão mais profundamente gravadas em nossa psique - são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente. O que descrevemos como nosso “caráter” baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e, além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós - as de nossa primeira infância - são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes. Mas, “quando as lembranças voltam a se tornar conscientes, não exibem nenhuma qualidade sensorial, ou mostram uma qualidade sensorial ínfima se comparadas às percepções”. (FREUD, 1900 p. 575-576).

Almeida (2006), indica o importante papel que a memória educativa representa em pesquisa na área da educação. Pensamos que na memória educativa comparece o sujeito do inconsciente (enunciação) e tanto pode ser reconhecida como lugar de expressão da subjetividade na constituição da identidade do professor, por sua vivência na instituição escolar, entendida como um conjunto de práticas ou de relações sociais e marcada por significativas experiências assimiladas desde o período inicial da escolarização quanto pode ser clareada a partir das (im) possíveis conexões com a psicanálise.

Trabalhar com as memórias, segundo Almeida (2006), é reconhecer seus laços com a história de vida do professor, pois alguma coisa do sujeito comparece, assim como as vicissitudes enfrentadas nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, e que faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como sujeitos. A memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual. Pode-se pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar. Para a autora, a dimensão histórico-infantil, as vivências registradas na memória, não são apenas a argamassa da construção teórica da psicanálise, mas também da própria constituição da subjetividade/identidade do professor que tem implicações em sua prática pedagógica.

Ainda de acordo com Almeida (2002),

“A aposta teórico-metodológica da memória educativa pode ter o poder de construir uma verdade histórica, de produzir uma nova relação com o vivido, construindo e (re) construindo a identidade docente, visando o desencadear de um processo no qual o professor possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele. Por isso, parafraseando o pensamento freudiano de que a criança é o Pai do homem, poder-se-ia dizer também que o aluno é o Pai do professor”. (ALMEIDA, 2002, p. 07)

Freud (1913), no texto o Interesse Científico da Psicanálise, afirmou a importância da infância na constituição da subjetividade docente: “Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do

desenvolvimento infantil”. Lajonquière (2002, p. 61-62) complementa dizendo que “um adulto consegue infundir-se na alma da criança que está na sua frente quando consegue reconciliar-se com aquela outra criança que ele foi uma vez”. De outro modo Tanis (1995, p. 47) aponta a importância da memória para podermos compreender “a natureza do infantil e o registro de experiências infantis como constituinte do inconsciente”.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo (Marcel Proust).

Freud (1896), em sua obra, A etiologia da histeria, faz um brilhante relato sobre o que é adentrar as entranhas do inconsciente que, aqui, o faremos através do dispositivo da memória educativa.

“Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações – talvez uma população semibárbara - sobre o significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode, partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são partes das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngües, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos”. “Saxa loquuntur!”, ou seja, as pedras falam. (Freud, 1896, p. 189)

Entranhas do Inconsciente

- ✚ “Durante todos esses anos muitas mudanças ocorreram tanto com a profissional de educação que ensina quanto com a que aprende”. (Professora A)
- ✚ “[...] tive o privilégio de ter bons professores [...] Cada um deles teve um papel importante no meu desenvolvimento como pessoa e como profissional.” (Professora B)

A memória educativa como dispositivo de pesquisa tem encontrado campo fértil nas pesquisas, especialmente na área educacional. NÓVOA (1995 p. 14) afirma que “nas últimas décadas os especialistas da educação têm se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar, a princípio, os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo”.

Hoje, boa parte dos atores envolvidos nos processos educativos sabem que não é possível reduzir a vida educacional às dimensões racionais. Com a publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, ocorreu uma crescente mudança no tratamento dispensado aos professores. Desde, então, a literatura pedagógica se envolveu por obras e estudos que consideram a vida dos professores dispostas entre a carreira, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores. Apesar de ser uma produção desigual, ainda tem um mérito indiscutível por recolocar os professores no centro dos debates educacionais e das problemáticas da investigação científica.

A memória educativa procura compreender algumas questões importantes que podem conter a chave para o êxito profissional. São elas: Como e por que escolheu o sujeito a profissão de professor? e De que forma a sua prática pedagógica é influenciada pelo seu percurso pessoal e mais precisamente pela constituição do infantil no adulto? Nóvoa suscita a questão que me intrigava como profissional, e que está referida na primeira parte do trabalho: “Mas de onde tirei isso”?

A resposta à questão, por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional. (NÓVOA, 1995 p. 16)

Embora, utilizadas com frequência, e terem encontrado um lugar nas pesquisas, as metodologias que utilizam as histórias de vida, ainda são alvo de constantes ataques e críticas. Acusações que giram em torno da questão, principalmente, da ausência de validade científica pelo fato de darem excessiva importância aos aspectos individuais e subjetivos. Mas, para além de todas as fragilidades e ambiguidades, “é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos”. (NÓVOA, 1995 p. 19).

Essa possibilidade de conjugar diversos olhares e produzir um conhecimento que se localiza no encontro de vários saberes dificulta a categorização dos estudos centrados nas

histórias de vida dos professores. Assim, cada estudo tem uma configuração própria, manifestando, à sua maneira, preocupações de investigação, de ação e formação.

O nosso estudo, em especial nos relatos das memórias educativas, mostra-nos que para além dos aspectos metodológicos conscientes há, na prática pedagógica, elementos de outra ordem.

A psicanálise declara que os processos mentais são, em si mesmos, inconscientes e que de toda a vida mental apenas determinados atos e partes isoladas são conscientes. Ela define o que é mental, enquanto processos como o sentir, o pensar e o querer, e é obrigada a sustentar que existe o pensar inconsciente e o desejar não apreendido. Dizendo isso, de saída e inutilmente ela perde a simpatia de todos os amigos do pensamento científico solene, e incorre abertamente na suspeita de tratar-se de uma doutrina esotérica, fantástica, ávida de engendrar mistérios e de pescar em águas turvas. (FREUD, 1915-1916, p. 187)

Subjetividade Docente

Na mesma obra Freud (idem) afirma que “a hipótese de existirem processos mentais inconscientes abre caminho para uma nova e decisiva orientação no mundo e na ciência”. Conforme já referenciado nesse trabalho, as memórias educativas dos professores têm sido utilizadas em pesquisas que investigam, em especial, a constituição da subjetividade/docente, revelando, assim, o crédito dado ao Outro. Isto pode ser verificado nas falas dos sujeitos.

- ✚ *“Lembro-me com um carinho especial de um professor de Matemática que foi o grande motivador para que eu despertasse e compreendesse a necessidade de estudar e me dedicar mais.”* (Professora B)
- ✚ *“Tive a certeza que estava aprendendo minha profissão quando conheci a professora de literatura, ela nos encantava porque fazia a língua portuguesa parecer fácil e mágica através dos livros. [...] Minha primeira formação é letras [...]”* (Professora C)
- ✚ *“A professora de Ciências era competéssima e carismática, apesar de ter total domínio das turmas nunca precisava brigar. As aulas eram tão bem dadas que nem nos distraíamos”. “Fiz licenciatura curta em Matemática e Ciências e licenciatura plena em Biologia no CEUB”.* (Professora D)

✚ *E o melhor de tudo: a minha professora era maravilhosa! Ela me recebeu com tanto carinho que parecia ser a minha mãe, até na sua casa eu fui para fazer um trabalho de grupo. Foi aí que descobri que seria uma professora. Nesta época eu cursava a 2ª série”. (Professora E)*

O infantil além da Infância

Tais relatos nos remetem à hipótese freudiana que afirma que o nosso aparelho mental possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis, que tornam possíveis de se encontrar as respostas para as questões suscitadas pelas leituras e análises da memória do educador (Almeida 2007). Freud (1913), em seu texto O Interesse Científico da Psicanálise, ressaltou a importância da memória escrevendo que a

Psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a Psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem. (FREUD, 1913, p. 185)

De acordo com Almeida (2001), estes textos não apenas fizeram da memória o ponto em torno do qual gravitaram as primeiras proposições teóricas e clínicas freudianas como, inegavelmente, sem qualquer tipo de dogmatismo teórico, proporcionaram o aprofundamento das interpretações, reflexões e análises sobre a enunciação contida nas memórias dos professores.

Para decodificar a significação do conjunto das memórias educativas recorreremos às três noções que desempenharam importante papel na teoria freudiana. Aqui também seguiremos os passos de Almeida (2001). São eles:

- 1- Não é a experiência vivida pela criança que é considerada traumática, mas a sua lembrança. São as representações reinvestidas num aprés coup que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original.
- 2- As lembranças encobridoras são recordações de acontecimentos infantis que se caracterizam pela insignificância dos seus conteúdos, mas que, apesar disso, não apenas não foram esquecidos como permaneceram na memória com uma nitidez surpreendente. A tese de Freud é de que tais lembranças encobrem outras, estas sim importantes, numa solução de compromisso semelhante à do sintoma.

3- Um terceiro fato que atesta a importância da memória na teoria psicanalítica é a amnésia infantil, responsável pelo esquecimento de quase todos os acontecimentos dos primeiros anos de vida de um indivíduo. (ALMEIDA, 2001, p. 17)

Os registros das professoras, sujeitos, assim se enunciaram:

✚ [...] *Lembro-me do prazer que tínhamos em nos arrumar para a escola, achávamos o uniforme lindo: saia pregueada azul marinho, short de elástico por baixo, camisa branca com o bolso bordado com o brasão da escola, meia três quartos e sapatinho boneca preto. [...] O bloco do pré-primário ficava mais afastado do prédio principal que tinha três andares onde subíamos para os andares por uma rampa gigante. Minha primeira professora chamava-se Heloísa, ela era muito carinhosa conosco, mas não tenho muitas lembranças dessa fase*". (Professora C)

✚ *"Da primeira escola lembro-me pouco, ou quase nada, foi apenas um ano e minha lembrança é de uma deliciosa macarronada com sardinha e de um saboroso chá mate servido com bolachas de sal e manteiga*". (Professora D)

De acordo com Almeida (2001), esses aspectos registrados já seriam suficientes para caracterizar a originalidade da concepção de Freud sobre a memória, memória do inconsciente. Com esta intencionalidade, utilizou-se a memória educativa para que o sujeito, ao falar de seu passado, pudesse atribuir significação ou ressignificação na sua experiência docente atual.

Freud nos afirma:

É perfeitamente verídico que os desejos inconscientes permanecem sempre ativos. Representam caminhos que sempre podem ser percorridos, toda vez que uma quantidade de excitação se serve deles. Na verdade, um aspecto destacado dos processos inconscientes é o fato de eles serem indestrutíveis. No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido [...] Uma humilhação experimentada trinta anos antes atua exatamente como uma nova humilhação ao longo desses trinta anos, assim que obtém acesso às fontes inconscientes de afeto. Tão logo se roça em sua lembrança, ela ressurge para a vida e se mostra mais uma vez catexizada com uma excitação que encontra descarga motora num ataque. (FREUD, 1900, p. 616).

Assim inscreveram-se nas falas dos sujeitos professores:

✚ *"Minha mãe era extremamente nervosa, gritava muito, vivia de mau humor, raramente sorria e pouco demonstrava seu afeto pelos filhos. Minha primeira professora Cleonice também tinha um comportamento parecido. Ela colocava*

as crianças, que não sabiam a lição de joelhos em um canto da sala com a cartilha na mão. Nunca tive que ficar de joelhos, contudo aquelas cenas me apavoravam. Aos dezoito anos de idade me tornei professora, acreditava que deveria exercer autoridade da mesma forma que minha mãe e a professora Cleonice”.

“A professora me parecia fria, sempre de mau humor”.

(Professora A)

✚ *“Ao chegar à minha primeira escola tive a primeira decepção, não tinha nada colorido nem interessante como havia visto no livro da minha irmã.”*

“[...] Eu tinha medo até de ir ao banheiro, a professora era distante e ninguém podia conversar e nem trocar ideias, tínhamos que ouvir a professora e obedecer”. (Professora E)

As influências sofridas

Para Almeida (2007, p. 09), “a memória educativa visa compreender melhor os laços entre a história de vida do professor, sua história como aluno, resgatada e reinventada na escrita da memória, e suas práticas profissionais”. A prática pedagógica é influenciada pela trajetória de vida do professor e por suas experiências escolares. A psicanálise sustenta a ideia de que os processos psíquicos, subjetivos e inconscientes afetam o desenvolvimento pessoal e as escolhas profissionais dos sujeitos, compondo sua identidade subjetiva e profissional.

A análise e a discussão das memórias educativas dos sujeitos desta pesquisa revelam os efeitos das experiências de vida dos professores, particularmente as escolares, na sua prática pedagógica e evidenciam a importância de se reconhecer a subjetividade na constituição e formação do educador e refletir sobre a sua práxis.

Temas como a relação transferencial professor-aluno, as identificações às figuras parentais e aos professores, como seus substitutos, os ideais parentais e suas "marcas" nos sujeitos, o ciclo de vida profissional e, ainda, o reconhecimento da subjetividade do professor na construção de sua identidade profissional e sua inclusão como dispositivo privilegiado de formação, compareceram de forma significativa na produção dos professores. (ALMEIDA 2007, p. 10)

✚ “A professora era uma senhora que usava um coque na cabeça. Era controladora, mas, gostava de presentear os mais “inteligentes” e comportados. Eu não era comportada, mas, tinha boas notas então ganhei uma pulseira com uma plaquinha com as seguintes inscrições: “Eu hei de vencer”. Essas inscrições sempre fizeram parte de minhas lembranças e passei a acreditar no que estava escrito na pulseirinha.”

(Professora A)

✚ “Uma vez rasguei uma prova de Ciências na qual havia tirado nota baixa e me lembro que a professora X conversou comigo e me deu uma chance. Passei a adorar Ciências”.

(Professora D)

✚ “[...] eu senti uma grande satisfação ao ver o colorido nas paredes [...]. E o melhor de tudo: a minha professora era maravilhosa! Ela me recebeu com tanto carinho que parecia ser a minha mãe, até na sua casa eu fui para fazer um trabalho de grupo. Foi aí que descobri que seria uma professora. Nesta época eu cursava a 2ª série”.

(Professora E)

✚ “Daí em diante meu prazer era brincadeira de “escolinha”, dava aula para as minhas bonecas e amigas e vivia com livrinhos de histórias debaixo do braço”.

(Professora E)

Assim como afirmou Blanchard-Laville (2005, p.19), “as memórias elucidam elementos prioritariamente vinculados ao registro psíquico inconsciente dos parceiros do ato de ensino, professores e alunos que, por meio de seus laços, tecem a textura relacional do espaço nos locais de ensino”. Ainda, segundo a autora, “a descoberta freudiana nos permite rever os elementos do passado, numa dimensão presente, reorganizando-os, reinscrevendo-os e remanejando-os à luz das condições atuais”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005 p. 42).

Por fim, o conhecimento de que existe um porquê por detrás de atitudes que refletem uma carga emocional, possivelmente, pode transformar a relação com o nosso próprio “infantil” e o “infantil” do outro e, assim, amenizar as altas exigências para com o adulto ideal, e conseqüentemente o profissional ideal.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Aquilo que chamamos adulto, [...] é modelado de uma ponta a outra pelos conflitos, traumas, fantasias e desejos da criança (PONTALIS, 1999).

A atenção aos processos subjetivos do professor, tomado, particularmente, como sujeito que se constitui em suas relações com o Outro, aponta a necessidade de um olhar diferenciado para esse profissional a fim de se estender e alcançar o “sujeito do inconsciente”.

Desse modo, a análise sobre a enunciação contida nas narrativas dos professores permite-nos sistematizar alguns aspectos emergentes da pesquisa acerca do lugar do infantil no processo de constituição do professores importantes para a compreensão do ato de educar.

O sujeito docente constrói e consolida subjetivamente o seu processo identitário como educador, sendo possível identificar, nesse percurso, as marcas simbólicas, positivas ou negativas, como expressão das suas inscrições primordiais, e seus efeitos, os quais lhe conferiram uma singularidade.

O processo de constituição da subjetividade docente pode ser ressignificada a partir do instante em que o professor reconhece que é afetado por aspectos subjetivos (conscientes e inconscientes) como constituintes da sua identidade. Nessa perspectiva insere-se a importância do reconhecimento de fatos e de experiências do percurso subjetivo do professor, que marcam a constituição da sua identidade como profissional o que possibilitou o aparecimento de um modo próprio de ser e de compreender a profissão.

O campo do infantil que emerge no processo educativo, pela via transferencial, carrega as marcas da particular história de frustrações e satisfações do sujeito e designa as ações e as escolhas do sujeito docente, marcando o percurso identitário dos professores referendado nas idealizações, a partir da identificação com modelos desejáveis, ou não, do seu percurso subjetivo.

Já as implicações da subjetividade docente na prática educativa podem ser contempladas a partir da compreensão dos aspectos subjetivos e da dimensão inconsciente no processo de constituição da subjetividade docente, possivelmente, podendo levar o professor a repensar as suas relações educativas no processo pedagógico. Desta forma, os elementos subjetivos, estão sempre presentes no ato de ensinar, embora os docentes muitas vezes não os reconheçam.

Os múltiplos aspectos a que os sujeitos foram submetidos ao longo do seu percurso subjetivo, que incluem a sua trajetória discente que contempla investimentos afetivos, sedução pedagógica, autoritarismo, dentre outros, configuram o pano de fundo da problemática referente

à dimensão relacional da educação: a manifestação dos conteúdos inconscientes constituídos desde a infância - protótipos infantis - e limitadores da prática educativa.

Contudo,

Nossas lembranças são inconscientes em si mesmas. Podem tornar-se conscientes, mas não há dúvida de que produzem todos os seus efeitos quando em estado inconsciente. O que descrevemos como nosso “caráter” baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e, além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós - as de nossa primeira infância - são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes. (FREUD, 1900 p. 575-576)

Desta forma não podemos contestar que as primeiras experiências de nossa infância deixam traços que não podem ser apagados das profundezas de nossa mente (FREUD, 1899, 21).

Ao me perguntar, como mencionado no memorial educativo, sobre “como sabia de tal coisa?” referindo-me aos recursos pedagógicos que utilizava em sala, com os alunos de EJA, cheguei a premissa de que a constituição do professor como sujeito, não diferente de outras profissões, se dava a medida em que era submetido a linguagem do Outro: dos pais, cuidadores, professores; Outro que nos inscreveram marcas, e cujas marcas nos constituíram enquanto sujeitos; mas não se restringe apenas à individualidade ou à interioridade de uma pessoa ou profissional.

Apesar das diferentes acepções do termo “subjetividade”, há certo consenso de que o termo abrange a dimensão individual e social, na medida em que a **singularidade** de cada ser humano se constitui a partir da forma de apreensão do mundo social e cultural. Num processo inter-relacional contínuo e complexo, onde **subjetividade** compreende o modo de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um (BOCK, 1989). Diante da subjetividade que constitui cada sujeito podemos identificar a presença de processos inconscientes na constituição do humano que desfaz, assim, a ilusão da existência de um sujeito onipotente.

Ao adentrar o universo da constituição da subjetividade, em especial a subjetividade docente, deparei-me com marcas inscritas no período da infância, que segundo a psicanálise carregamos e revivenciamos durante toda a vida. Como afirmou Tanis: “Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente”. (TANIS, 1995).

Daí, o desejo de investigar sobre o *lugar do infantil no processo de constituição do professor, através de uma leitura psicanalítica*, com o intuito de compreender como essas marcas se manifestavam em nós, seres humanos, e, ainda, perpassavam os caminhos pessoais atingindo, também, a constituição da identidade enquanto profissionais.

O dispositivo de análise utilizado, para estudar o lugar do infantil na constituição do professor, foi a elaboração da memória educativa, possibilitando o registro de experiências infantis, que constituíram o lugar do infantil, de ordem inconsciente. Segundo Tanis (1995), tempo e memória constituem a subjetividade humana, que não se faz presente de uma só vez mas, são fruto de conquistas sucessivas. Ainda, segundo o autor (idem), o aparelho psíquico não é dado desde as origens e não é exclusivamente maturativo, ou seja, não depende de fases de desenvolvimento pré-determinadas; depende, sim, de experiências experimentadas pelo sujeito, como foi possível averiguar na fala das educadoras, onde, tais experiências experimentadas, ou seja, o registro das experiências infantis, constituíram, o que Freud denominou “inconsciente”. De tal forma, as imagens do passado, resgatadas no tempo da história, compreenderam não um tempo passado, mas um tempo inscrito no que há de mais atual.

Assim, compreendemos que, o infantil não é o conjunto de imagens da infância, mas sim, o “momento” estrutural da organização subjetiva, em que o sujeito se encontra frente ao desejo que o determinara. Na obra “Memória e Temporalidade”, ainda, segundo Tanis (1995), a diferença existente na infância (período vivenciado pela criança) e a constituição do infantil (que se origina na infância e forma o inconsciente) imprime a singularidade de um sujeito; desta maneira, percebemos a constituição “do infantil para além da infância”.

Contudo, para compreendermos o lugar do Infantil na formação docente precisamos compreender que nossas lembranças infantis mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. E, que, na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando a forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não-afeto do outro e de trabalhar no exercício de sua profissão. Assim, para além do profissional o sujeito advém de sua história mnêmica de vida e da constituição de seus saberes, que formam uma dinâmica singular na relação consigo, com o Outro e com o mundo (CHARLOT, 2000).

E como afirmou Prazeres, 2007: “Somos professores... diante do inevitável que nos constitui!

PARTE 3

ASPIRAÇÕES FUTURAS

O senhor... mire e veja, o mais importante da vida é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas mas que elas vão sempre mudando...(Guimarães Rosa).

Ao concluir o curso de graduação em Pedagogia, tenho convivido com a falta de “me arrumar para mais um dia de aula”. Com a ausência das colegas e dos colegas na sala de aula, a ausência do aprendizado com os mestres e a ausência das experiências proporcionadas nas aulas práticas.

Considero-me privilegiada por ser uma aluna transferida e por, presenciar a realidade de duas esferas de ensino superior: estadual, na Universidade de Goiás, e federal, na Universidade de Brasília. Um mesmo curso, com mundos tão diferentes: em uma o enfoque na prática, no vivenciar, no fazer pedagógico; na outra, o conhecimento científico com todo seu rigor, técnica, qualificação.

Todavia, sinto que agora se inicia uma nova fase. A fase de experimentar. De praticar, de fato, o que em quatro “suados” anos adquiri em termos de conceitos e conhecimento sobre a profissão que pretendo exercer.

O mercado de trabalho me assustou um pouco, mas sei que aliado ao conhecimento adquirido, posso contar com a afinidade, que possuo em relação à minha profissão. Acredito que isso será um diferencial em tudo o que eu fizer: o prazer e orgulho em me intitular “professora”.

Contudo, meu anseio é trabalhar! E conforme os déficits, em minha profissão, forem surgindo, pretendo qualificar-me e sanar as deficiências, em minha formação, que forem sendo identificadas.

Ao iniciar minha graduação possuía a doce ilusão de que sairia preparada e qualificada para todos os obstáculos e dificuldades que encontrasse em minha jornada. Ainda bem que, descobri que tal pretensão é irreal. E que o aprendizado não termina nunca... Eu apenas o iniciei!

Por fim, gostaria de terminar este trabalho compartilhando a concretização do maior desejo profissional, para esse momento: há alguns dias recebi a notícia da aprovação em um concurso público para o Estado do Goiás; pude perceber que minha relação com a UEG não havia chegado ao fim, e, que, agora poderei retribuir a esse Estado os primeiros investimentos atribuídos a mim no início da minha graduação.

Tenho certeza que não vou decepcionar!

Quando às demais aspirações, gostaria de experimentar todas as áreas que a minha profissão me permite enquanto profissional: educação infantil, séries iniciais, coordenação, gestão e por fim mestrado, doutorado. Embora saiba que muitos são os planos do coração do homem, todavia é a vontade de Deus que prevalece!

Obrigada Senhor Deus por mais esse sonho concretizado.

“Instrui a criança nos caminhos que deve andar; e quando crescer não se desviará dele”. Bíblia Sagrada - Provérbios de Salomão

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de; RODRIGUES, Maria Alexandra. (1998) **Elaboração de um memorial**. In: Modulo Comum 8: imersão no processo educativo das ciências e da matemática. Brasília: UNAB, 1998, p. 12-18.

_____. (2001) **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. Brasília: IP/UnB. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. (2002) **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar**. In: Anais do IV Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo.

_____. (2006) **O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise**. In: Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP.

_____. (2007) **Do conceito de transmissão à formação de educadores**. In: Psicanálise, educação e transmissão. Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo.

BARDIN, Laurence. (2002) **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. (2005) **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. (Sobral, M. S. G., Trad.). São Paulo: Loyola.

BOCK, Ana M. (1988) **A psicologia e as psicologias**. Digital source. Acesso em 17/08/2011. Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>>

CELES, Luiz Augusto M. (2004) **Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica**. Retirado do sítio: <<http://www.estadosgerais.org/historia/40-da-psicanalise.shtml>> acesso em: 30/09/2011.

CHARLOT, Bernard. (2000) **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUKS, Betty B. (2007) **Freud e a Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FREUD, Ana. (1971) **O Tratamento psicanalítico de crianças**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Trabalho original de 1926).

FREUD, Sigmund. (1893-1895) **Estudos sobre a Histeria**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1896) **A Etiologia da Histeria**. In. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1899) **Lembranças encobridoras**. Rio de Janeiro: Imago, v. III, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1899).

_____. (1900) **Correspondência completa de S. Freud a Wilhelm Fliess**: Rio de Janeiro, Imago 1986.

_____. (1905) **Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1905b) **Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1908[1907]) **Escritores Criativos e Devaneios**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1909) **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1913). **O interesse Científico da Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1913-1914) **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915-1916). **Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1920) **Além do Princípio do Prazer**. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1921) **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1921).

_____. (1925) **Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1927) **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1927).

_____. (1930) **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1930).

KENSKI, Vani Moreira. (1998) **Práticas Interdisciplinares de Pesquisa**. In: R.V. Serbino (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP.

KIPNIS, Bernardo. (2005) **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. Brasília: UnB.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (2002) **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (2007) De **Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. J.B. (2004) **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes.

MILLOT, C. (1987) **Freud antipedagogo**. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. (2001) **Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. In: Colóquio do Pepsí IP/FE-USP, 3, São Paulo. Disponível no [sítio <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000000034&lng=en&nrm=abn>](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000000034&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 02/10/2011.

NASIO, J. D. (1999) **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

NÓVOA, António. (1995) **Vidas de professores**. (org.) 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

PLASTINO, Carlos A. (2001) **O primado da afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

PRAZERES, Sandra M. G. (2007) **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa**. Brasília: UNB, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PONTALIS, J. B. (1999) **ISSO em letras maiúsculas**. Revista Percurso, nº 23, p. 5-15.

SAFRA, Gilberto. (2001) **Investigação em psicanálise na universidade**. Psicol. USP vol.12 no. 2 São Paulo. Disponível no sítio: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci_arttext> Acesso em 30/09/2011.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. (2004) **Psicanálise e Educação. Caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano.

TALLAFERRO, Alberto. (1996) **Curso básico de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes.

TANIS, Bernardo. (1995) **Memória e temporalidade: sobre o infantil na psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

ANEXOS

ELABORAÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998)

Apresentamos a oportunidade de realizar uma viagem ao passado através da elaboração da Memória Educativa, resgatando sua trajetória como estudante no intuito de registrar a influência das experiências vividas. Uma vez registradas, tornar-se-á possível sistematizar criticamente as representações e sentimentos da sua vivência estudantil, compreender e mapear as relações entre a sua história pessoal e escolar, identificar as questões psicopedagógicas emergentes que permearam o seu passado como aluno e influenciam você como sujeito-aprendiz e também sua prática docente ou de gestor.

Nada melhor do que a sabedoria do grande educador Paulo Freire, aliada à sensibilidade do tão especial Mário Quintana, para fundamentar a idéia desta atividade: “Seria impossível um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança” (FREIRE, 1995).

“O passado é um presente que insiste em não passar” (QUINTANA, 1979). Esse percurso, desde a entrada na escola até o ingresso na universidade, em contato com diferentes educadores, conteúdos, avaliações, colegas, regras e rituais, permitiu-lhe esboçar uma concepção pessoal (subjéctiva) acerca dos processos de ensino-aprendizagem, identificando, por exemplo, as características do “bom” e “mau” professor ou do diretor da escola, as melhores maneiras de ensinar e aprender, as estratégias que prendiam a sua atenção e a de seus colegas, ou que tornavam uma aula massacrante.

Assim, com base na sua trajetória escolar, a seqüência das significativas experiências e vivências assimiladas como sujeito-aluno é um material de pesquisa riquíssimo do qual você mesmo, como sujeito histórico, possui os registros. Este resgate pode ser o ponto inicial para o processo de construção e reconstrução da sua identidade de professor-educador.

Inspirado na sabedoria do grande mestre Guimarães Rosa, entregue-se à elaboração e análise reflexiva de sua memória educativa: “Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas - de fazerem balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas terá sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado” (Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas).

Propomos que elabore sua Memória Educativa, percorrendo cada etapa das interações com o seu processo formal de ensino-aprendizagem no mundo escolar, visualizando uma espiral de experiências vividas:

- Ingresso na instituição Escolar como aluno (creche ou pré-escola);
- Conquista da leitura e da escrita no mundo escolar;
- Experiências escolares no Ensino Fundamental;
- Processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio;
- Opção pelo curso superior;
- Regresso à escola na “pele” de professor e
- Impacto desse processo na formação do seu SER e seu SABER FAZER.

Destacamos um trecho do texto “Totem e tabu e outros trabalhos” (1913-1914, p. 248), escrito por Freud: “É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem poder ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”.

Nesse processo de resgate dos traços mnêmicos da sua historicidade educativa, primeiramente procure fazer anotações sobre fatos e nuances marcantes, positiva ou negativamente, identificando:

- Sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis e afetivas;
- Ambiente escolar;
- Professores que tinha mais ou menos afinidade;
- Disciplinas que mais e menos gostava;
- Atividades de sucesso e insucesso;
- Aprendizados (que tipo de conteúdos, mais e menos interessantes, etc.);
- Conteúdos ensinados/aprendidos (metodologia);

- Relação professor-aluno vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram positiva ou negativamente);
- Processos de avaliação (modalidades e frequência das avaliações);
- Sentimento na “pele” de aluno (os medos, alegrias, sensações marcantes, vivências das regras e cobranças);
- Relações entre família-escola-sociedade (como sua família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela).

Num segundo momento, após a identificação e o relato escrito, sugerimos que tente se distanciar um pouco da situação de sujeito do processo para realizar uma síntese e análise crítica.

Lembramos que podem ser pesquisadas imagens (fotos, filmes, etc) da sua trajetória e que não existe um limite de laudas para o seu texto.

Desejamos uma boa viagem através dos caminhos da sua história!