

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DA BUSCA DE CERTEZAS À ACEITAÇÃO DA DÚVIDA  
UMA COLABORAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM A  
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

**FELIPE VELHO AZEVEDO COSTA**

**Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher**

**Porto Alegre, abril de 2019.**

FELIPE VELHO AZEVEDO COSTA

**DA BUSCA DE CERTEZAS À ACEITAÇÃO DA DÚVIDA  
UMA COLABORAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM A  
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Banca examinadora:

Profa Dra. Denise Wildner Theves (FAPA e UNIRITTER)

Prof. Dr. Nelson Rego (POSGEA/UFRGS)

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella (POSGEA/UFRGS)

Profa. Dra. Rose Gurski (PPG-PSICANÁLISE/UFRGS)

Dissertação apresentada ao  
Programa de pós-graduação em  
Geografia como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre  
em Geografia.

Porto Alegre, abril de 2019.

## CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Felipe  
DA BUSCA DE CERTEZAS À ACEITAÇÃO DA DÚVIDA UMA  
COLABORAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM A PSICANÁLISE E  
EDUCAÇÃO / Felipe Costa. -- 2019.  
110 f.  
Orientador: Nestor Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,  
2019.

1. Formação Docente. 2. Subjetividade Docente. 3.  
Relação professor-aluno. 4. Transferência. I.  
Kaercher, Nestor, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Muito embora esse seja um trabalho que eu tenha escolhido fazer, tentei vê-lo não como uma obrigação pesadosa, mas tentei viver essa dissertação como uma oportunidade. Oportunidade de ler o que me instiga, de dizer o que eu penso sobre algo que eu penso todos os dias (a educação), de colocar “à prova” esses meus pensamentos em um ambiente mais formal como a academia, bem como a oportunidade de ser um pouco mais organizado e capaz de realizar as ideias que tenho. Houve prazer associado à realização desse trabalho, julgo, por haver liberdade de escolhas.

Só pude levar “a coisa” de forma saudável por ser um sujeito amparado e confortado por inúmeros privilégios, sejam eles materiais ou de afetos. Privilégio de ter empregos sérios em um país onde isso não é tão comum quanto deveria. Privilégio de poder comprar os livros que me interessam e que creio que me levarão para outros lugares. Privilégio de ter tempo para fazer leituras, discutir e elaborar ideias. Privilégio de advir de uma família economicamente abastada e ter tido a oportunidade de conviver em bons ambientes de estudos, tido bons mestres e de ter podido me dedicar integralmente a esse mundo por muitos anos.

Privilégio de ter uma mãe, uma irmã e um tio que me apoiam de todas as formas possíveis há tanto tempo que nem consigo lembrar, pois na minha memória sempre foi assim. Privilégio de ter um orientador que me inspira desde 2009 e que me “obriga” a ser mais “eu” na escrita, que me lembra sempre da importância da humildade, da nossa pequenez, e que me deixou totalmente livre para explorar os meus interesses, sendo parceiro e pulando nesse barco.

Privilégio de ter grandes e lindas amizades, ponto esse que seguramente é a minha maior conquista. Ter essa gente perto de mim me faz pensar que “eu dei certo na vida”, pois se trata de um material humano espetacular e de muito carinho envolvido. Privilégio também de experienciar uma relação saudável e cheia de um amor genuíno com a minha namorada.

Dedico também esse trabalho ao meu pai, falecido em novembro passado, e que na minha infância desempenhou um papel de pai positivamente inesquecível. Também dedico esse trabalho ao autor Marcelo Ricardo Pereira, que em seus escritos me mostra um pouco como eu quero ser um dia, quiçá. Encerrar um trabalho que é, na verdade, uma extensão de mim é motivo de alegria e também de alguma ansiedade. Alegria por conseguir minimamente sistematizar pontos que viviam soltos. No entanto, sinto que seguirei tendo encontros importantes e significativos com alunos e leituras por tempo indeterminado, então há uma parte de mim que lamenta não poder seguir compartilhando essas ideias aqui. A data de término me lembra que ele deve ser encerrado, mas finalizado ele não estará.

Por fim, dedico esse trabalho aos alunos que participaram dele, gente séria, interessante e interessada em fazer parte das soluções para a educação.

**“o viajante surpreendido pela noite pode cantar alto no escuro para negar seus próprios temores; mas, nem por isso, enxergará ele mais claro” (FREUD, 1926 – inibição, sintoma e ansiedade)**

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo construir uma noção acerca da forma que os professores marcam os alunos e se tornam significativos para eles. Trata-se de uma investigação de mim mesmo em convívio com os outros e de inspiração psicanalítica. Considerar que a educação, independente do componente curricular, é uma tarefa fundamentalmente relacional aponta para a gestão da sala de aula como objeto a ser refletido. Isso porque a principal queixa que encontrei de professores não se relaciona com a dificuldade de aprender determinados conteúdos, mas com manifestações e gestos que esvaziam nossa autoridade. Nesse sentido, a mera renovação metodológica parece pouco efetiva. Apreendi a partir da minha experiência como professor sobre a importância da subjetividade docente, então viso também aportar ideias para a discussão da formação de professores na linha de Ensino de Geografia da UFRGS. Para tanto, este trabalho traz uma abordagem de educação pela visada psicanalítica, que leva em conta os alunos enquanto sujeitos e que enxerga como imponderável a afetação (no sentido dos afetos) e os resultados que se produzem em um encontro sujeito-sujeito. A escolha do instrumento de rodas de conversas livres com questões semi-estruturadas configurou parte da metodologia. A partir dessas escutas que fiz com alunos adolescentes de 4 escolas de Porto Alegre/RS sobre as marcas que eles tem, sobre aulas e professores significativos, discute-se o conceito de transferência enquanto o campo afetivo que se abre na relação professor-aluno e que permite que o professor seja escutado desde um lugar privilegiado e que propicia melhores condições de aprender. Características como “bom-humor”, “humildade”, “gentileza” e “carisma” foram levantadas como primordiais para o fazer docente a partir da fala dos alunos. Considerando as transformações do sujeito professor como constituintes do processo de formação para além da titulação inicial, a responsabilização é parte importante para reconhecer a centralidade do seu saber em uma aula.

Palavras-chave: Formação docente. Subjetividade docente. Relação professor-aluno. Transferência.

## ABSTRACT

The present study aims to achieve a notion on how teachers impact students and become meaningful to them. Considering that education, regardless of the curricular component, is a fundamentally relational task indicates classroom management as an object to be pondered. That is because I have found the main complaint from teachers is not related to the struggle to learn certain matters, but rather concerning the acts and gestures that empty our authority. In that sense, mere methodological renewal seems of little effect. I have learned from my own experience as a teacher about the significance of educational subjectivity, therefore I target as well to deliver ideas for the discussion of teachers' training in the Teaching Geography line of UFRGS. For this purpose, this work brings a psychoanalytical based approach of education, which regards students as active subjects and views as imponderable the affection and the outcome of a subject-to-subject encounter. Qualitative interviews was chosen as the methodological device. From these hearings I have conducted with teenagers from four different schools of Porto Alegre/RS about the marks they carry, about classes and meaningful teachers, the concept of transference is discussed as the affective field that opens up in the teacher-student relationship which allows the teacher to be heard from a privileged place and which enables the best learning conditions. Features such as "good humor", "humility", "kindness" and "charisma" were raised as primordial to allow the act of teaching coming from the students' speech. Considering the transformations of the teacher subject as constitutive of the training process beyond the initial titulation, accountability is relevant for the recognition of the prominence of their own knowledge in a class.

Keywords: Teacher training. Teaching subjectivity. Teacher-student relationship. Transference.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	RECOMEÇO, MAS DE OUTRO PONTO DE PARTIDA.....	12
1.2	QUESTÕES ANTIGAS, UM NOVO OLHAR.....	14
1.3	QUESTÕES CENTRAIS (Objetivos e Justificativa).....	17
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>MESTRES QUE ME MARCARAM.....</b>	<b>25</b>
3.1	A SUBJETIVIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	25
3.2	POR QUE A PSICANÁLISE?.....	29
3.3	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	31
3.4	A IMPLOSÃO DAS TRADIÇÕES.....	34
3.5	A PASSAGEM ADOLESCENTE.....	38
3.6	MAL-ESTAR DOCENTE E DESAUTORIZAÇÃO.....	41
<b>4</b>	<b>O QUE OUVI NAS ESCUTAS.....</b>	<b>46</b>
4.1	FALAS QUE ME DIZEM ALGO OUTRO.....	56
<b>5</b>	<b>COMEÇANDO A CONCLUIR.....</b>	<b>59</b>
5.1	POR FIM.....	69
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE A (Roteiro das rodas de conversa).....</b>	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>APÊNDICES B, C, D, E (Transcrições das conversas).....</b>	<b>76</b>
<b>9</b>	<b>APÊNDICE F (Autorizações das participações).....</b>	<b>94</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Me chamo Felipe, tenho 32 anos e sou graduado em licenciatura e bacharelado na UFRGS (2009 e 2010). Atualmente leciono Geografia em três instituições de ensino em Porto Alegre. Duas escolas da rede particular, onde trabalho com o Ensino Fundamental 2 (EF2) e Ensino Médio (EM), mas mais especificamente com turmas do oitavo ano ao fim do EM. Também trabalho em um curso pré-vestibular particular aqui da cidade onde moro. As três instituições somadas me ocupam cerca de 30-34 h/a por semana. Dou aulas desde 2010, porém não perenemente. Tive um hiato na docência bem importante na construção da minha carreira e sem ele essas palavras aqui escritas seriam outras. Provavelmente também faria uma dissertação de mestrado, mas a trajetória é determinantemente definidora do lugar de onde falamos hoje, e julgo importante essa contextualização prévia com fins de melhor compreensão por parte de quem possa se interessar pelo que se dirá aqui. Esse meu “lugar de fala” de hoje é atravessado significativamente por uma especialização que fiz entre 2015 e 2017. Estudei “Intervenção psicanalítica para a infância e adolescência” no Instituto de Psicologia da UFRGS e esses estudos me arejaram de forma muito satisfatória, e me mobilizaram a ponto de querer seguir o caminho dos estudos e começar um mestrado acadêmico na minha área de origem: o ensino de Geografia.

Meu Trabalho de Graduação (TG), feito em 2010 como requisito para a obtenção do grau de bacharel em Geografia, foi voltado à área do ensino. Quando realizei meus estágios obrigatórios (F2 e EM) em 2009 para terminar a licenciatura fiquei com uma série de questionamentos que naquele momento geravam mais perplexidade (frente à complexidade da sala de aula) do que perguntas específicas. Comecei minha carreira de pesquisador da docência pesquisando junto a calouros e formandos da licenciatura em Geografia da UFRGS quais eram suas motivações ao escolherem a profissão e as suas expectativas frente ao mercado de trabalho.

Com o título “Por que remar contra a corrente? As motivações e as expectativas profissionais dos estudantes de licenciatura em Geografia”, essa monografia me deixou satisfeito por contribuir um pouco com o conhecimento acerca do que pretende e os motivos de estar ali daqueles estudantes e futuros professores. Para conhecer essas expectativas e motivações, foram aplicados

questionários quantitativos e qualitativos junto aos calouros e aos concluintes do curso de Geografia com ênfase em Licenciatura, somando vinte e três participantes. Ao compilar e descrever as respostas das quinze perguntas dos questionários, deparei-me com seis pontos centrais que acreditei representarem as motivações e as expectativas dos estudantes em relação a sua futura profissão. São eles: a possibilidade de obter conhecimento e repassá-lo, o exemplo dos bons professores no colégio, a pluralidade de assuntos discutidos na Geografia, o “olhar geográfico” que a ciência propõe, o atrativo mercado de trabalho e os contatos humanos do dia a dia da profissão. Esses fatores foram refletidos de maneira atida com a finalidade de problematizá-los e incitar discussões que nos levassem a compreender melhor esses estudantes que remam contra a corrente. Noto que esse meu interesse pelas pessoas, suas histórias de vida, trajetórias e pela educação segue latente em mim a ponto de me dedicar a esse estudo hoje se materializando. Sigo procurando os motivos que me movem nas pessoas que me cercam.

Lembro da importância que tinham as conversas e compartilhamentos de experiências durante as disciplinas de estágios docentes na minha formação. O professor acolhia esse momento que era vivido não sem drama e me levou a notar o quão atravessada estava a nossa vida pessoal com as nossas produções em aula. Recordo de passar quase uma semana inteira pensando e repensando planejamentos de aula e vivia praticamente em função de dar 2 (!!!) períodos semanais. E essa premissa serve sobretudo para o momento que atravesso hoje; além de professor com significativa carga-horária, vivo a situação de produzir os fechamentos do percurso do mestrado. Fazer a produção acontecer apesar (e por causa) do vivido é uma situação que vamos aprendendo a desembaraçar ao longo do tempo e não sem dificuldade.

Em 2011, mesmo em início de carreira, trabalhava em três lugares. Uma demanda que me atrapalhava a tranquilidade e a satisfação laboral e pessoal. Ouvir dos colegas professores que “isso acostuma”, ou que “depois passa”, não me fazia tranquilizar. Pelo contrário, nesse relato/conselho eu ouvia um pouco sobre morrer. Eu acusava que o conselho não era necessariamente bom. Até poderia deixar de sentir o mal-estar que sentia, mas isso se daria na medida da perda da sensibilidade, ponto que não me parecia conter o foco central do problema, tampouco me agradava. Ou seja, não assumi para mim a responsabilidade de me

ajeitar frente ao quadro, no entanto, também não via saída para a relação inicialmente mal construída com a docência. O “quadro” citado seria o sistema tradicional de ensino/aprendizagem no qual as escolas se baseiam ainda hoje, a carga horária elevada e alguns poucos (mas nada insignificantes) problemas de gestão das relações em aula: alunos que pouco ou nada aprendiam, alunos que pareciam não gostar de mim ou de Geografia, coordenação que tolhia criatividade pedagógica e excesso de trabalho em casa. O meu mal-estar docente não encontrou resistência à altura: aproveitei a juventude e boa posição social, me demiti e fui procurar alguma área onde a angústia do fracasso não fosse – literalmente – diária. Após um hiato de dois anos, (em 2014), volto à sala de aula dos colégios com algo diferente em mim, sentindo um peso menor nas minhas costas.

### **1.1 RECOMEÇO, MAS DE OUTRO PONTO DE PARTIDA.**

Nesse trabalho de investigação, reflexo da minha caminhada como professor-educador-pesquisador, segui a trajetória das perguntas que foram surgindo no decorrer da minha prática pedagógica. Tentar transformar o que era desconforto em algo mais familiar, compreensível, amigável. Não se vive só de vitórias sendo professor, pelo contrário, dias sem angústia em alguma turma ou com a situação de algum aluno são raros. Mas como sofrer menos? Claro, o estranhamento é inexoravelmente constituinte da docência, então a sina de caminhar em direção a certas compreensões (mais amplas/que me amparassem mais) foi inevitável e me fez usar a angústia como mola propulsora. Implicado no processo – pois o movimento surge de mim mesmo – imagino que não haja respostas universais – porém alguns avanços que tive na compreensão do meu mundo profissional foram-me extremamente significativos. Nesses escritos pretendo retomar, agora pretensamente mais consciente, o caminho percorrido: a minha trajetória profissional, notar a influência das portas que me foram abertas pela especialização em intervenção psicanalítica na clínica da infância e da adolescência, bem como as vivências escolares e esses dois últimos anos de mestrado. A psicanálise trabalha com aquilo que as pessoas têm de diferente, não em comum. Esse foco na singularidade, ao ser transposto para o meu universo profissional, me deu a dimensão da importância de cada um construir o seu saber.

Inicialmente, cabe aqui dizer que as ideias trabalhadas brotaram da relação inseparável entre teoria-prática-reflexão. Com isso, quero inclusive já pontuar sobre

o que acredito ser uma das obrigações da carreira docente, pois a oportunidade que temos de escrever/sintetizar as realizações cotidianas de aula nos torna professores-pesquisadores. Professores/as que pesquisam o seu mundo de trabalho. Fernando Becker aponta nesse sentido:

Não seria um desperdício esse/a professor/a perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas. O/a professor/a que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. (BECKER, 2007, p.13)

A psicanálise entra no meu horizonte de estudo e eu reconstruo a minha concepção sobre dar aula. A potência desse encontro que tive – que eu não previra, mas que estava procurando – segue a reverberar em mim e poder olhar para ele e compartilhar alguns frutos me motiva bastante. Vislumbrando “possíveis cruzamentos entre pesquisa e marcas autobiográficas do pesquisador” (Fischer, 2005) espero sinceramente que minha tentativa de refazer/sistematizar o caminho configure uma possibilidade de encontro epistemológico para outros/as.

É perfeitamente compreensível, dado o nível de angústia e mal-estar que se encontra parte bastante representativa dos docentes, que um trabalho vise aplacar algo dessas dificuldades. Me parece até desejável que se tenha esse objetivo. Ao mesmo tempo, é bem provável que eu deseje demarcar esse caminho exatamente porque essa condição fez parte da minha trajetória docente. Fica cada vez mais claro que a formação inicial é apenas a titulação para trabalhar e que no caminhar diário é que se forja o nosso ser docente. Sempre associada à docência vem a ideia de vocação no sentido religioso ou missionário. Admito que a ideia da “vocação docente” já me fez bastante sentido, mas hoje noto que ela é problemática e que bebe de uma lógica essencialista da qual discordo. Quem pode afirmar que se nasce professor? O fazer docente, então, se mostrou (e se mostra) impassível de previsão. Noto que a superação de problemas concretos, a tomada decisão rápida e efetiva frente aos transtornos inerentes ao encontro da cena pedagógica, “enfim, o ato forjado nas condições de incerteza favorece o surgimento de uma feição da função docente que não estava prescrita” (PEREIRA, p.23, 2011)

Ao fim e ao cabo, a questão que liberta é a mesma que confina, e acho que devemos ir direto a ela para não dar a falsa impressão de promessas: não haverá aqui uma receita infalível e de possível generalização para os casos variados. Seria desonesto intelectualmente da minha parte pretender e proferir sentenças que abarquem a enorme distância das realidades e situações a que nós educadores nos encontramos.

É bastante verdade que a sensação de desamparo e fragilidade (para dizer pouco) que por vezes nos toma encontra anteparo na realidade que nos cerca. Existem trabalhos que listam e desfiam análises muito pertinentes sobre quais são esses problemas da realidade material da docência. Porém aqui se acreditará que o nosso problema não é o problema em si, mas a forma como ele incide sobre mim. Ou melhor, a forma como eu vejo o problema e me vejo nele. Então este é um trabalho com elementos que visam valorizar a subjetividade docente, pensar sobre nossa formação acadêmica e nossa visão do outro. **O caminho para lidarmos de maneira mais satisfatória com as questões cotidianas é pessoal e intransferível, então precisamos de mais elementos para construí-lo de forma a compreender e acolher nossas angústias e dificuldades.**

Hoje me espanta a simplicidade da ideia que coloca a diferença profunda entre titulação e formação. Professores que se mantêm fiéis a si mesmos, que assumem a postura de seguir sua formação estão em uma espécie de margem. E em algum lugar dessa margem eu vislumbro, via óculos da psicanálise, também um saber marginal no campo da educação, fecundas perguntas que me mobilizam a pensar a formação de professores. Não acho que seja a sede de conhecimento a maior força que nos move a aprofundar nossa formação, mas um desejo de compreensão daquilo que muitas vezes nos perturba em nosso trabalho. Face ao que me causava (causa) muita aflição, só encontrei a opção de me reelaborar. Elaborar-se como docente passa, fundamentalmente, pelo exercício da palavra. (VOLTOLINI, 2018) Fica aqui o convite para a caminhada conjunta.

## **1.2 QUESTÕES ANTIGAS, UM NOVO OLHAR**

Nessa direção, uma preocupação muito presente na realização desse trabalho é a de tornar a parte da linguagem psicanalítica que lido o mais inteligível que eu conseguir. Não me interessa revestir meu discurso de uma série de palavras

de difícil compreensão para que meu ponto de vista e meus argumentos estejam “blindados”. Isso se daria às custas da clareza e da compreensão de quem possivelmente me leia e não tenho esse interesse. Sobre a clareza, Francisco Daudt genialmente coloca que

Até hoje as pessoas que discutem conosco, com a finalidade de ganhar a discussão e não de demonstrar uma tese, se utilizam de truques verbais, do deboche, tentam nos enquadrar em posições absurdas, tudo para “vencer e calar nossa boca”. Se eu abrir mão dessas trucagens, procurar a maior transparência e clareza, meus argumentos ficarão o mais vulneráveis possíveis a qualquer crítica, ao mínimo insulto que eles fizerem à sua inteligência. É exatamente isso que eu quero. Se eles passarem nesse teste, têm a chance de estarem certos. (2017, p.13)

A confrontação com as falhas e desmoronamentos diários de um plano de ensino faz um educador se perguntar e refletir sobre sua prática. Falo por mim, claro. E pelo que vi no meu convívio de sala dos professores nesses anos. Modelos pedagógicos, aulas invertidas, saídas de campo, aproximar o ensino da realidade do local, etc, são tentativas que indubitavelmente colhem frutos. **No entanto, a mera renovação metodológica é pouco efetiva frente ao quadro que nos deparamos.** Ponto crucial, me parece, é notar a gestão dos aspectos relacionais em uma sala de aula. A educação é sobretudo, relação entre sujeitos. Para tanto, creio, há que se conhecer quem é o aluno enquanto sujeito, não só os seus conhecimentos prévios.

Ainda tentando capturar o interesse dos alunos, nos vemos desdobrando-nos para estudar novas prescrições formativas, para instituir novas modalidades de planejamentos, para conversar mais de perto com metodologias e estratégias pedagógicas mais inovadoras, capazes de satisfatoriamente garantir aprendizagens sob condições as mais diversas; bem como para estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas de acordo com alguma teoria efêmera que contagia de tempos em tempos nossa área. (PEREIRA, 2008)

As questões que nos atrapalham enquanto educadores não são muito extensas. Afirmando isso a partir do que deparei pela minha experiência pessoal, tenho alguns anos de escuta, trabalho e conversa com professores colegas de estudo e escolas. Retornam, com frequência, questões muito semelhantes. As dificuldades de se ensinar Geografia não são muito diferentes do que as de ensinar Matemática ou Português. Não tenho dúvidas sobre o quanto o ensino de Geografia

pode fazer pelo sujeito e sua construção de vida socialmente mais engajada e lúcida. O objetivo aqui não é discutir isso. Mas por que executar essa tarefa por vezes é tão árduo? Deve-se contemplar também a capacidade dos educadores pensarem sobre si e sobre o outro. As áreas da psicologia da educação geralmente primam por valorizar as etapas do desenvolvimento da inteligência e tem forte descendência das ideias de Jean Piaget. Aqui neste trabalho, a contribuição na formação docente de modo a valorizar as nossas singularidades enquanto sujeitos e de que forma pensar os aspectos relacionais da sala de aula, tem sua raiz na psicanálise e educação.

Queremos sempre diminuir a sensação de desamparo, o que deve ser compreendido e acolhido, evidentemente, e inclusive já temos a solução para essa falta que sentimos: ansiamos e pedimos mais e mais formações. Nosso saber é insuficiente. Pretensamente, tento fugir disso. Acredito que a riqueza da (in)formação depende muito do uso que poderemos fazer dela. Então a carência por formações que tragam conhecimentos que amparem as incertezas que somos confrontados deve apontar para o caráter subjetivo – como aquilo “bate” para cada um/a – e não se balizar por questões objetivas, generalizantes de nós mesmos e dos alunos. Concordo com Renate Sanches quando, sobre a questão da formação subjetiva, diz:

Considerando que cada educador tem uma história e, conseqüentemente, além de recursos, dificuldades, pontos cegos, temores que lhe são próprios; que também a criança chega à instituição com sua própria história, que se inicia muito antes do seu nascimento já que pertence a uma família que existe há gerações, cujas experiências (e angústias) passam por um processo de transmissão; que tanto o educador quanto a família, a criança e a instituição pertencem a uma cultura que cria uma “maneira de ser”; uma proposta de “manual de regras de comportamento” seria absurda, além de ineficaz. (2010, p.8)

A ideia dessa minha iniciativa teórica de repensar a formação de professores (de Geografia) a partir de um diálogo com a área da psicanálise e educação é evitar um disparate teórico e construir uma ponte. Como tentei elucidar anteriormente, esse diálogo aconteceu durante a minha caminhada de complementação da formação. Na prática, fez muito sentido. O desafio é repisar esse caminho com coerência e tranquilidade para sulcar outras análises na consciência da formação de professores.



### 1.3 QUESTÕES CENTRAIS (OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA)

Há, portanto, algo do encontro humano de uma aula que escapa à capacidade de previsão. Acredito firmemente que estaremos melhor preparados para a cena educativa e sua grandiosa capacidade desorganizadora de planejamentos se nos esforçarmos para ir compreendendo o tamanho do “problema”. Em nossa formação docente nos ensinam a nos preocuparmos com o planejamento, não tanto com a execução ou com a troca de plano de voo durante o voo. Minha experiência aponta que “dar aula” é mais sobre aprender a voar do que saber teoria de vôo. Não à toa há inúmeros profissionais da educação que deixam – e muito – a desejar e tantos educadores/as maravilhosos/as que não sentaram em bancos de licenciatura.

Peço licença para uma metáfora: ser professor não é ser maestro regente de uma orquestra treinada e motivada. Pelo contrário, é tocar um instrumento com qualidade e ir tentando mostrar o valor que uma banda tem: onde cada um/a pode tocar o seu instrumento e aportar um pouco de si àquela construção coletiva. Descobrir um pouco dos seus talentos, aptidões, gostos e aprendendo a importância que o outro tem em algo que é meu também.

Objetivo com essa investigação no campo da educação **construir uma noção acerca da forma que os professores conseguem marcar os alunos e tornarem-se significativos para eles**. Em outras palavras, essa é uma pesquisa sobre a relação entre alunos e professores. Ouvirei alunos. Dessa forma, pretendo destacar as ideias que construí sobre a importância da figura do professor e propor uma formação docente mais ajustada a criar vínculos humanos do que metodologicamente preparada para ensinar. Não posso afirmar que não faço ideia das respostas possíveis, pois me ocupo de pensar sobre essa questão há bastante tempo. Mesmo assim, tenho grande interesse em fazer pesquisas sobre essas ideias que tenho sobre temas da educação. Geralmente resulta difícil para mim em uma rotina docente demandante conseguir dedicar-me a sistematizar essas ideias.

Me é muito cara a ideia de que nosso trabalho é com pessoas, não com conteúdos. Muitas vezes não conseguimos nem mesmo começar a trabalhar conteúdos, a turma se dispersa antes, conversa e ou se desinteressa sem conseguirmos dar os primeiros passos em projetos ou aulas expositivas. De novo, as

queixas dos professores de diferentes disciplinas não são queixas relacionadas ao aluno com seu campo de saber disciplinar. Da mesma forma, as queixas dos alunos em relação aos professores não são direcionadas às nossas disciplinas especificamente. É por isso que valorizo que criemos vínculos, que encantemos, que conquistemos a atenção dos alunos, que tentemos despertar o desejo (de saber). Depois podemos pensar em trabalhar conteúdos. Começar uma relação com uma turma pelos conteúdos, comigo, raramente funcionou. E de que forma alguns alunos se dizem já tocados? Mais do que isso: quais as marcas deixadas pelos professores nos alunos e que produziram encantamento e animaram o desejo de saber? Pesquisar o aluno para (re)pensar a formação docente.

Para esses intentos teóricos utilizo uma parte pequena do repertório conceitual que a área da Psicanálise e Educação dispõe a fim de criar um diálogo entre áreas, oxigenar nosso campo (ensino de Geografia) e emprestar novos óculos à nossa visão do sujeito aluno e de nós mesmo enquanto sujeitos educadores. Freud, em seu prefácio ao livro “Juventude Desamparada” (1925) de Aichorn, disse que “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação.” Definitivamente, se alguma discussão acalorada decorrer, também já terei cumprido um outro objetivo que vislumbro: contribuir para as discussões na área da Educação.

Nesse diapasão, noto que o ensino de Geografia e a formação de professores carecem de informações sobre o sujeito que vive a passagem adolescente. Falta interesse ou conhecimento? Também esse elemento de compreensão do outro é meu objetivo explorar. Para que possa ajudar cada sujeito a encontrar seu lugar como educador/a, considerando o contexto no qual atua e o recriando e significando de acordo com sua experiência, que nós professores (re)conheçamos o nosso *estilo*. Que nos encorajemos a expor o desejo de saber e mostremos para os alunos que *conhecer* é um caminho que vale a pena desejar. É por essa via que proponho que na nossa formação pensemos sobre o nosso próprio saber, o que nas palavras de Margareth Diniz é a “dimensão subjetiva da formação docente”.

## 2. METODOLOGIA

Os caminhos construídos são pavimentados tijolo a tijolo e percorridos passo a passo. As tentativas de se abreviar o caminho incorrem em precipitações que cobram algum preço, ao passo que um caminho percorrido lentamente demais tende a perder objetividade. De forma a atender os objetivos de **seguir construindo a noção de quando/de que forma nós professores marcamos um aluno** e de promover algumas discussões teóricas que contribuam para uma formação de professores mais ajustada aos desafios da relação professor-aluno, ficou definida uma metodologia baseada em duas partes.

A primeira parte se refere ao trabalho teórico de leitura e escrita de algumas contribuições que julgo importantes à formação docente. Essas contribuições são advindas de um caminho próprio do autor do trabalho. Foram visões, noções, formas de olhar que me ampararam significativamente ao longo desses anos de sala de aula. Essas contribuições teóricas formam uma hipótese que me atrai: a subjetividade docente é tão central na cena educativa que deve ser trabalhada desde a formação do professor.

E por que é tão central? Por que eu julgo que antes de conseguirmos entrarmos em conteúdos, devemos conquistar o interesse dos alunos. Caso contrário, não teremos sua atenção. Se buscamos despertar o desejo de saber dos alunos, o caminho que a mim parece mais claro é pelo desejo de saber do professor. Não pelo saber do professor em si. De que forma outros professores ficaram marcados na memória dos alunos? Acho que essa resposta interessa para os professores do futuro, não interessa?

A segunda parte está ligada à escuta de alunos acerca das marcas subjetivas que possuem dos professores que foram significativos. Por meio de rodas de conversas livres com questões semi-estruturadas, me aproximei do que os alunos quiseram dividir sobre esse assunto. Importante salientar a indefinição do nome desse instrumento (mesmo que por vezes chamarei de “escuta” para deixar o texto mais fluído), pois penso que esse deva deixar algumas questões em aberto para que fossem colocadas opiniões dos alunos acerca de aspectos que não foram previamente previstos por mim.

O que será que torna um professor significativo e que de alguma forma marque o aluno? Veja bem, com esse “de alguma forma” eu abro a possibilidade de que essas marcas deixadas pelos professores sejam marcas negativas. E acho importante que estejamos abertos a essa possibilidade, pois também posso verificar a minha hipótese de acordo com a presença ou ausência da subjetividade docente nas marcas negativas. As experiências de contato com professores que os alunos tem ao longo da vida escolar são extremamente vastas. Nesse sentido, pensei que fosse mais interessante conversar com os alunos que já possuem mais anos de experiência em “observação de professores”.

Com a crença de que era via escuta de estudantes que eu descobriria e deixaria exposta, seguindo as pistas que a linguagem vai deixando para trás, a forma como somos notados e compreendidos pelo público com quem trabalhamos. Se a mensagem que emitimos já não sai tão reta assim (porque não dominamos a linguagem e porque somos atravessados pelo inconsciente), que tal tentar reconhecer um pouco das marcas que ficaram? Não me interessou pensar como pretendemos nos demonstrar, como queremos ser vistos/compreendidos pelos alunos. Analisar o valor dos planejamentos ideais que formulamos – distantes e ainda “sequinhos” do mar aberto onde nos atiramos (ou somos atirados?) – não me parece um honesto balizador do valor do trabalho de um professor, pois é somente teoria (e a minha mãe me ensinou que o papel aceita tudo). E se tem algo que escapa às teorias mais ortodoxas é o humano e seu arco-íris de subjetividades. Que dirá se o humano em questão for um adolescente em situação de inúmeras ausências!

Nesse sentido, as rodas de conversa, direcionadas por umas poucas perguntas-chaves, compõem a rubrica metodológica sob a qual eu tensiono a formação docente e faço as leituras que me são claras e de algum possível valor.

Apliquei o roteiro em anexo (p.73) em quatro escolas de Porto Alegre. Três escolas públicas: Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, Colégio Estadual Júlio de Castilhos e Colégio Estadual Piratini. E em um colégio particular: Colégio Israelita. A escolha das foi relacionada com a maior “entrada” que eu imaginei ter em cada uma. Professores amigos que me apresentariam às direções, o fato de eu ter estagiado em uma delas, e por trabalhar atualmente em outra. Em cada escola,

buscava sempre os alunos de maior idade, por serem eles os que possuíam maior experiência de sala de aula. Dessa forma, escutei 3 grupos de alunos da 3ª série EM e 1 grupo de alunos da 2ª série EM, todos entre 16 e 19 anos. No total, 19 alunos participaram ativamente da pesquisa. 4 foi o mínimo de participantes (Emílio Meyer e Piratini), 5 participantes no Israelita e 6 no Julinho. Esse número se deu pela quantidade de convidados pelas coordenações que me recebiam. Não vi alunos se negando a participar; quando convidados, aceitavam o convite.

Em que pese não ser um número volumoso, o princípio aqui era muito mais o de fazer uma escuta de sujeitos que são únicos em suas experiências (e tentar fazer jus a elas dando-lhes a palavra) do que fazer verificações massivas. Acredito que é na escuta dos sujeitos e de suas palavras por vezes tortas, por vezes afiadas, que encontrarei boas inferências sobre de que forma nós professores ficamos marcados na memória deles. Não é via “marcar X” que propiciaremos boas formas dos sujeitos de se enunciarem, terem voz, falarem de si e de seus motivos e afetos. Impossível quantificar a memória. Logo, lutei pelas palavras. Concordo com Jorge Larrosa quando o autor diz crer no poder das palavras, que nós fazemos coisas com as palavras e que elas fazem coisas com a gente. E segue:

As palavras determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.” (Bondía, 2002)

Nessa direção, acreditei que essa amostragem de escolas e alunos participantes serviu para os meus fins.

Ao me apresentar nas coordenações dos colégios eu deixava clara a minha intenção de serem os alunos mais velhos a participar, mas as escolhas de quem exatamente seria escutado ficava a cargo dos alunos que se dispusessem a participar. As coordenações avisavam nas salas sobre a minha pesquisa e os alunos que se colocavam à disposição. Eu também fazia questão de que as escutas ocorressem nos recreios, pois eu imaginava que assim selecionaria sujeitos

realmente interessados em “participar de uma pesquisa sobre educação”, que era a única coisa que eles sabiam previamente.

Nesses encontros eu começava agradecendo a disponibilidade e o interesse deles. Me esforçava, ao me apresentar, para deixar clara a importância de eles falarem livremente sobre os tópicos que eu apontaria, sem a preocupação com respostas corretas ou não. Julguei também ser importante que eles não conseguissem notar em mim qualquer inclinação pessoal para determinadas opiniões deles. Eu escutava-os atentamente sem menear ou anuir com a cabeça, por exemplo, tentando não informá-los muito sobre quem eu era. Tentativa vã, claro, pois por mais abertas que fossem as perguntas, o fato de eu estar ali perguntando-as já dava algumas pistas sobre mim. Roupas, cabelo, barba, postura corporal, forma de me relacionar com eles pré-escuta também informam, e muito. Mesmo que vã, essa postura pseudo-neutra guarda uma certa ética, então ela não me parecia indispensável.

Também escolhi esses alunos pelo fator “adolescente”, grupo etário que corresponde certamente aos maiores obstáculos para o difícil que é educar. É raro ouvir professores se queixando de crianças, público muito mais sujeitável à vontade de dominação e controle docente. Nesse sentido, me interessa ouvir e pensar mais sobre os adolescentes, muito embora sejam o meu público de trabalho mais amistoso na minha prática hoje, ainda sinto na pele o poder da indiferença desses sujeitos.

Tentando desmembrar minha pergunta de pesquisa em perguntas simples e diretas, formulei um roteiro básico – com 3 perguntas - e uma versão estendida – onde eu fazia mais 1 ou 2 perguntas. Abaixo apresento-o:

### **Roteiro para as rodas de conversa com alunos – questões norteadoras**

Olá, boa tarde...

Muito obrigado por aceitarem esse convite para conversar um pouco sobre educação, dedicarem seu tempo e inteligência e participarem da minha pesquisa. Reforço a importância de vocês dizerem aquilo que pensam bem livremente sobre os assuntos que trataremos. Tenho muito interesse em ouvir vocês falarem sobre o meu tema de pesquisa, pois vocês entendem muito sobre ele, vivenciam ele

cotidianamente. As respostas que eu busco não são exatas, por isso não há certo/errado ou respostas esperadas. Não há mínimo nem máximo de tempo para cada resposta. Aqui cabe tudo que quisermos falar sobre o assunto...

(ROTEIRO BÁSICO)

Quando você sente que uma aula valeu a pena?

O que é “fazer a diferença” na vida de um aluno?

O que você acha que fica, que não se apaga de alguns professores em ti?

(VERSÃO ESTENDIDA)

Veja bem, são perguntas parecidas, mas bem diferentes: (fazer caso a conversa tenha rolado devagar)

O que te marcou na experiência de ser alun@?

Em relação especificamente ao(s) professor(es), o que te marca/marcou?

O que te vem à cabeça quando pensa nos teus professores?

Que características vê importantes para quem pretende ser professor?

Pergunto isso para revirar memórias dos alunos. Através dessa escuta, imagino que será possível tornar mais palpável algo que, sim, interessa a nós professores. Poucos são os que se tornaram professores para simplesmente “ensinar a sua disciplina e ponto final”. Não lembro de já haver escutado essa frase de colegas professores nesses 9 anos de salas dos professores. Quem quer ser esquecido após um ano inteiro de trabalho e incontáveis horas de planejamento e execução? Suspeito que o conteúdo pouco fica com o aluno, pois o currículo é feito de sequências e sobreposições com uma cronologia pensada para culminar em determinados pontos da matéria. Quantos alunos chegam à 3ª série do EM sem terem se perdido na escalada dos pré-requisitos ao longo do currículo? A menor parte deles, penso eu. **Então essa escuta me parece válida por tentar expor**

**essas questões relacionadas ao que ficou marcado na experiência de ser aluno.**

Sobre nós professores, não me restam dúvidas de que queremos marcar, ansiamos por mostrar nossa forma de ver o mundo e somar na formação de sujeitos, seja ela uma visão de caráter mais científica-positivista, seja ela uma visão mais humanista. Os conteúdos são os meios pelos quais a gente vai descortinando a nossa visão de mundo para as turmas e ajudando o aluno a formar algo próprio dele.

Agora, será que falando apenas de conteúdos e nos interessando pouco pelos sujeitos alunos ali presentes não estamos também demonstrando um tanto da nossa forma de ver/(des)valorizar o outro?



### 3. ALGUNS MESTRES QUE ME MARCARAM

Dar-me-ei o direito de fazer uma digressão. Deixo para trás a minha experiência (ponto de onde partem as minhas reflexões), mas também não me aproximo ainda das análises das escutas que fiz. Me ocupo, nos sub-capítulos dessa revisão teórica, de trazer leituras que me ajudam a pensar a educação como um processo de iminente atrito, bem como valorizar na nossa formação de professores aspectos que nos oportunizem nos prepararmos subjetivamente para a posição que ocuparemos. O que farei é apresentar as chaves de leitura que serão utilizadas para as posteriores análises.

Ao longo dos últimos anos tive uma série de encontros com a literatura da área da educação. Foi através dela que eu decidi seguir esse caminho de pesquisa. Antes de ler sobre educação eu nem sabia que poderia ser pesquisador da educação. Sem dúvida, essa faceta da docência é pouco explorada. Ainda durante o primeiro estágio docente de EFII lá em 2009, um primeiro livro me tocou nesse sentido, me deu uma noção do que é pesquisar educação e me permitiu começar a soltar a escrita foi “Desafios e utopias no ensino de Geografia” (KAERCHER, 1999). Mesmo um pouco afastado dele hoje, certamente serviu-me na época por ajudar a construir algo que ainda é o meu modelo e o meu ideal de estudo. Então, foi nessa época de final de curso que descobri – tardiamente – o prazer de ler sobre a minha área de estudo e as leituras que fiz foram-me proveitosas.

Nessa direção, os próximos capítulos dentro da “revisão bibliográfica” se destinam a fazer um escrutínio de temas que julgo centrais na minha pesquisa. Inicialmente, abordo a formação do professor em Geografia buscando valorizar o caráter subjetivo do saber e o “óculos geográfico” nas aulas como norte. Em seguida, remonto brevemente o início da Psicanálise para situá-la no campo das ciências e apresento sua aproximação com a área da Educação. Desenvolvo sobre o câmbio social proveniente do fim da maior parte das sociedades tradicionais e seus valores para uma sociedade mais hedonista e narcisista. Apelo a essas leituras para compor a ideia da desautorização como constituinte histórica da nossa posição de mestria e me apoio nelas para compreender, ao lado de alguns autores, o mal-estar docente.

Com esses capítulos pretendo construir uma base para assentar o percurso (e o discurso) que percorro (não raro de forma claudicante) para ajudar a repensar a formação docente. Formação que esteja mais ajustada às construções de relações no ambiente escolar; que valorize o saber singular de cada professor/a; que proporcione uma visão sobre o sujeito adolescente bem como sobre a sociedade na qual estamos inseridos hoje e suas formas de valorizar/desautorizar a docência.

### **3.1 A SUBJETIVIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Começamos pelo fato de que a formação em uma ciência humana é significativamente mais atravessada e pautada por aspectos pessoais (dos formadores e dos estudantes) do que a formação em uma ciência natural ou exata. Não se pode prescindir do olhar, da forma como cada pessoa recebe e compreende aquele conjunto de informações ao longo da carreira acadêmica. E daí surge a pertinência daquela velha máxima que nos desafia: formar sem formatar. Esse é, sem dúvida, um dos trabalhos da formação docente na nossa área das ciências humanas. Enquanto culturalmente nós professores não formos vistos como produtores de saberes na perspectiva de um professor pesquisador, mas como um repassador de conhecimentos, pouco poderá ser feito na direção de valorizar materialmente nosso fazer frente à sociedade. Quem sabe nós mesmos não podemos ir semeando a mudança desse paradigma em nossas aulas? Também nesse sentido importa pesquisar alunos, docência, escola. Estudiosa dos cursos de graduação em licenciatura em Geografia, Lana Cavalcanti atesta a dicotomia existente:

A ideia predominante é a de que é a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação superior e a prática, a dimensão das escolas e dos professores; a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, ao passo que a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou vista como um saber “menos confiável. (2012, p.86)

O mundo que desvaloriza a subjetividade é o mesmo que aposta numa formação regida pelo paradigma da racionalidade técnica, a qual privilegia a dimensão técnico-científica em detrimento da formação da autonomia intelectual, da reflexão, da criatividade e da sensibilidade, como aponta Menezes (2015).

Mesmo que a formação do professor de Geografia (principalmente na UFRGS, onde fiz a minha formação) se dê mais fortemente ligada ao conhecimento

técnico, e que na área das disciplinas do final da licenciatura encontrem veículo as ideias ligadas à dimensão prático-metodológica da Geografia, existem pensadores que valorizam a figura do professor. Costella e Rego vão ajudando a dar corpo para esse meu trabalho quando dizem que:

As interações que ocorrem dentro da sala de aula, entre professores e alunos, são decisivas para que aconteça a aprendizagem. Não adianta o domínio absoluto dos conceitos e nem mesmo a busca por técnicas ou metodologias apuradas, o que importa é a crença de que está na figura do professor o poder de mudar o comportamento dos alunos. Assim, em minha longa experiência como professora, aprendi que para marcar positivamente os alunos, para ser lembrada como alguém que foi presença decisiva em sua formação, é imprescindível ter algumas características. (2011, p.105)

Claro que esse ideal de formação de professores não é alheio à licenciatura da qual provenho, mesmo que eu me valha majoritariamente de um repertório conceitual de outra área da educação. Lana Cavalcanti (2012, p.88) destaca que “os saberes dos professores em sala de aula não se reduzem a um sistema cognitivo, eles tem componentes sociais, existenciais e pragmáticos”. Ou seja, não há mais “inventar a roda” em uma área cheia de gente competente e interessada. O que pretendo é voltar o meu olhar para o ponto exato que vi e vejo ser um nó para educadores: as relações de sala de aula. A palavra é o instrumento dos professores. Independentemente dos atravessamentos que permeiam a prática docente, há algo que é comum a todos: é através da palavra que se atua (PEREIRA, 2012).

“Só com a Geografia tu não segura o rojão”. Essa foi uma das formas que o meu orientador Nestor arrumou para nos comunicar algo. Compreendi um pouco mais o que a minha prática já apontava: as disciplinas por si só não vão dar conta da motivação, interesse, desejo dos alunos. É preciso algo mais, parece dizer, mesmo que não dê muito mais pistas do que exatamente possa se tratar. A mim parece que se trata de um convite. Mais precisamente de uma convocação. Uma necessidade de encher de sentido o conteúdo a ser trabalhado, o espaço (sala de aula) e o tempo (turno da manhã) a serem ocupados/aproveitados. Até aí, nada de novo no front. Também diz a pedagogia que devemos preencher de significado a informação veiculada. Geralmente, essa análise é seguida de um direcionamento metodológico: relacionar o conteúdo com a vida do aluno. Pois eu quero apontar para um lado diferente, mesmo que próximo. Há que se relacionar a fala com o olhar do professor,

o saber que o professor porta. De que forma aquela informação chegou a mim e ao longo do tempo eu a internalizei e a compreendi. Todo conteúdo geográfico nos atravessa, e pensamos o mundo a partir de conceitos, informações. Sem dúvida, usamos “óculos da Geografia”. Vemos o mundo de maneira singular. Temos um viés muito evidente. Muito embora todos nós (professores de Geografia) usemos esses óculos, as lentes são também formadas por nossas experiências, trajetória de vida, estudos, etc.

Em minha prática, vejo um grande valor pedagógico na explicação de “como eu vejo esse conteúdo”; “para que serve estudar esse conteúdo?”. São inúmeras as respostas quando pensamos no objetivo de trabalhar determinado conteúdo. Meu pressuposto é que quando eu escolho determinado objetivo para ensinar “fontes de energia”, estou falando mais de mim do que do conteúdo em si.

Como se faz notar, é basilar que a compreensão do que é a subjetividade seja foco de análise. De acordo com Marcelo Ricardo Pereira no livro “Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma” (2011), a subjetividade é algo característico e relacionado ao sujeito. Daí também deriva a palavra “subjetivo”, que na acepção filosófica do termo no dicionário Houaiss significa “relativo ao sujeito do conhecimento, à consciência humana [...] que se apodera cognitivamente dos objetos que lhe são externos.”

Concordo com Margareth Diniz (2011, p.7) quando a autora diz que “sabemos que o/a professor/a se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências. Geralmente as teorias que discutem a formação docente centram-se no debate sobre método e procedimento didático, em sua dimensão técnica atribuindo, a estes, um melhor ou pior resultado na formação”.

Ao exercermos a docência, estamos principalmente nos referindo ao nosso processo de apreensão do saber. Estamos absolutamente implicados naquilo que tentamos transmitir, então é possível afirmar que “ao ensinar, o/a professor/a comparece com seus fantasmas, traços identitários, ideais, e estas marcas são transmitidas a seus alunos, facilitando ou dificultando a aprendizagem (DINIZ, 2011, p.7). Através da compreensão de que a subjetividade atravessa nosso fazer docente, podemos agora visitar a Psicanálise como uma guardiã da importância das subjetividades.

### 3.2 POR QUE A PSICANÁLISE?

Em seu livro “Por que a psicanálise?”(2000), Elisabeth Roudinesco faz uma considerável diatribe sobre os ataques que a área da psicanálise sofreu e sofre. Disparados principalmente do viés positivista das ciências médicas ligado à neurociência, as críticas não são rebatidas cega e ferrenhamente pela autora, que examina o discurso de poder que subjaz a ciência “dura”. Conta-nos ela que a primeira aparição da palavra num texto de Sigmund Freud em 1896. Junto com Breuer, os estudos sobre a doença histérica se aprofundaram a partir do desenvolvimento de um novo método de tratamento ligado a uma famosa paciente:

um tratamento baseado na fala, um tratamento em que o fato de se verbalizar o sofrimento, de encontrar palavras para expressá-lo, permite, se não curá-lo, ao menos tomar consciência de sua origem e, portanto, assumi-lo. (ROUDINESCO, p.26. 2000)

O que fica claro é que a psicanálise luta por uma noção de sujeito – compreendendo-o para além de um ser biológico – nas trincheiras das ciências médicas. Longe de adotar princípios geneticistas para explicar a origem de distúrbios, um princípio básico é que nada jamais é definido de antemão, que a infelicidade e o sofrimento não estão inscritos em genes ou neurônios.

Sobre o uso da psicanálise fora do seu lugar social de origem (um consultório), acho bonito e importante destacar duas etimologias que encontrei da palavra *educação*: a primeira, presente no livro de Francisco Daudt (A Criação Original, 2017) coloca que a palavra vem de *ex-ducere*. Em que “ex” é “para fora” e “ducere” significa conduzir, guiar. Esse guiar para fora, sem dúvida, precisa da colaboração da psicanálise como instrumento para trazer para fora os elementos que o ser humano tem em si. A segunda acepção do termo encontrei no Houaiss, onde a palavra deriva de *educativo, onis* “ação de criar, nutrir; cultura, cultivo”. Através do que o professor traz de si para a aula é possível pensarmos e vislumbrarmos as condições de uma educação que seja espaço de enunciação de sujeitos alunos, não de silenciamento ou distanciamento. O ensino de Geografia como estratégia de reconhecer a si próprio e ao outro traz uma dimensão de localização do sujeito no mundo. Gosto de pensar isso. Uma Geografia informativa será de pouca utilidade (CALLAI, 2003, p.22).

Mas por que essa crença em chamar as pessoas de “sujeitos”? Ou, o que se quer dizer ao chamá-los assim? Uma das grandes ideias de Freud foi demonstrar a impossível satisfação de impulsos (pulsões) internos frente à civilização. Na verdade, a civilização nos cobra essa “sujeição” a alguns princípios. No livro “Mal-estar na civilização”, o autor coloca a impossibilidade de equilíbrio entre o pulsional e o racional. *Razão* seriam os valores que culturalmente são consagrados e que devem ser internalizados para o bom funcionamento da sociedade. Pulsão seria aquilo que temos de instinto, que está relacionado ao nosso lado selvagem, bárbaro. Diz: “é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1996, p.104).

*Educar*, nesse sentido bastante freudiano, é extremamente próximo a *civilizar*. Uma sociedade pode até abrir mão das Escolas, mas nunca da educação, pois tem nela a construção importante do por em comum, de introduzir o comum. O laço social é esse “ser-com”. E isso é fundamentalmente a necessidade de regular-se numa “proporção” com o outro, o que não se faz, como se sabe, sem o Outro (Voltolini, 2011). Importante elucidar que esse Outro (com “o” maiúsculo) significa, para descrever de maneira muito breve, a cultura, a sociedade, a linguagem que incide sobre nós, as experiências que tivemos, etc, mas é importante diferenciar de “outro”, que significa simplesmente outra pessoa, outro sujeito.

No jargão psicanalítico, então, se diz “sujeito” pelo sujeitamento que este sofre a algo ou alguém. Enquanto *indivíduo* é uma parte indivisível da sociedade, a menor parte de um coletivo social, *cidadão* carrega consigo a noção de componente da construção democrática em uma pólis. Em outra direção, “o sujeito é, para a psicanálise, o ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem”. Distinguido, portanto, do ser biológico, o sujeito é resposta. Resposta àquela máxima popular “o que tu faz com aquilo que fizeram contigo?” (PEREIRA, 2011). O sujeito nunca é dado a priori, ele vem a ser. Ainda, sujeito não é passível de contagem. Pessoas, sim. Sujeito é sempre “um a um”, não se conta. Ninguém nasce sujeito, vamos nos tornando sujeitos, ou nos assujeitando, ao longo de um processo de entrada em algum laço social (processo também conhecido como “educação”).

O que se quer, portanto, é marcar uma posição ética. Essa posição é a de levar em conta que “a morte, as paixões, a sexualidade, a loucura, o inconsciente e a relação com o outro moldam a subjetividade de cada um” e de que não há termo final para essas questões nem mesmo através da mais “experimentável” das ciências (ROUDINESCO, 2000). A originalidade do pensamento proposto por Freud – através da descoberta/enunciação do inconsciente – é de que “não somos senhores em nossa própria casa”. Fazendo uma alusão ao fato de que somos seres com o psiquismo partido entre consciente e inconsciente. Essa nova “ferida narcísica” que sofremos se compara àquelas que Copérnico e Darwin nos impingiram a partir da queda da ideia Geocêntrica e de que somos também animais numa linhagem evolutiva que descende dos primatas, respectivamente. Maria Cristina Kupfer ironicamente coloca que “a descoberta do inconsciente não é algo que faça um homem pular de alegria”, mas já que não podemos negar esse não-sabido que nos habita, imagino que seja proveitoso considerarmos essa dimensão nas nossas reflexões sobre o cotidiano e as relações que se dão na Escola visto que há forças no interior do nosso psiquismo que escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador. (KUPFER, 1995) Posta essa introdução ao campo psicanalítico, já podemos compreender melhor de que forma a Psicanálise pode ajudar a Educação em seus ideais.

### 3.3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Colocada uma noção inicial da demarcação psicanalítica enquanto campo de conhecimento, o próximo passo é recorrer pelo que já foi dito sobre a sua utilidade nas discussões afeitas ao campo da educação. Nesse sentido, a primeira ideia que se quer deixar de lado é a de uma possível aplicação da psicanálise na educação. Entendida como um corpo acumulado de conhecimentos sobre o psiquismo, a linha inaugurada por Freud aceita o debate com a cultura, dialoga com a Antropologia e com a literatura. Kupfer diz que “a descoberta freudiana perturba a paz do mundo e o sono dos homens”, e crava:

Mas **aplicar**, não. A única aplicação possível é a aplicação da Psicanálise à clínica psicanalítica. Caso se queira tirar proveito da eficácia da Psicanálise como instrumento de transformação do homem frente a sua própria existência – vale dizer frente aos seu próprio desejo – será deitá-lo no divã. Que não se veja nessa afirmação uma demonstração de prepotência ou arrogância, mas um

reconhecimento de impotência. Ou uma afirmação de limites. (1995. P.73)

No ótimo livro “Freud e a Educação – o mestre do impossível” (1995), Maria Cristina Kupfer apresenta o pensamento de Freud para educadores. Trata-se de uma obra para a série intitulada “Pensamento e ação no magistério” e comparte o compêndio com Vygotsky, Nietzsche, Rousseau, entre outros. Nele encontramos uma clareza conceitual que proporcionam fecundas reflexões e logo nas primeiras páginas já fica clara a ideia central que a psicanálise traz à educação: “a de apontar sobretudo os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é assim tão poderoso como supunha” (1995. p.12).

Se é nesse sub-capítulo que observamos a relação que entre as áreas da Psicanálise e da Educação, cabe tentar explicar a mais difundida ideia de Freud no nosso campo. Causando mais angústia e antipatia do que reflexão frutífera, a famosa ideia da educação como ofício impossível (junto com outros ofícios como governar e psicanalisar) que Freud proferiu em uma sentença curta se presta muito a confusões. Inicialmente, importa dizer que impossível não quer dizer irrealizável ou inexecutável. Se considerarmos a educação como um campo no qual exercemos nosso poder através da palavra (pelo discurso dirigido à consciência de outrem) com o intuito de conduzir alguém a determinados procedimentos, nosso poder de convencimento está diretamente ligado à palavra. A questão é que a palavra nos escapa. Mesmo com esmero, não há domínio total do que se quer dizer.

A sujeição ao campo da palavra e da linguagem tem, sim, um preço: a castração. Ou, a *impossibilidade* de sermos senhores de um discurso reto e unívoco. Esse caráter errante da palavra não pode ser desconsiderado por quem com ela trabalha. Seguramente, desconcerta-nos pensar que a palavra com a qual eu pretendia submeter, também expõe, à revelia da minha vontade, o meu desejo inconsciente de dominação. Aí reside um paradoxo: a palavra, ensina a Psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e descontrole. Como então construir o edifício educacional sobre essa base incoerente e incerta? (KUPFER, 1995. P.59)

Diferentemente de ofícios que conseguem lograr resultados mensuráveis e palpáveis em seus fazeres – como o exemplo clássico de um engenheiro e sua ponte – o mestre até consegue que suas lições sejam internalizadas pelos



estudantes, mas isso sempre ocorre com um elevado grau de singularidade. Não há padronização de internalização dos ditames sociais que estamos que somos representantes no papel de educadores. Cada sujeito aluno o fará de uma certa forma e em alguma medida. Essa é a ideia principal do educar como tarefa impossível: a singularidade da compreensão, recepção e aceitação de nossas palavras.

Ao longo do processo que todos experimentamos de entrada na cultura, se nos coloca a relação com a linguagem e essa relação nunca se dá de forma plena. Mais concretamente, é exatamente nessa relação com a palavra que deixamos furo, que fica claro que as ideias nem sempre estão completas e homogêneas no nosso discurso. O inconsciente irrompe via fala, deixando claro uma cisão interna, um saber não-sabido, um sujeito partido. “o sujeito do qual se fala aqui é o sujeito como efeito do discurso; como efeito das relações que produzem discursos, produzem palavras, materializadas em falas” (PEREIRA, p.29. 2012).

Teóricos do campo da Psicanálise e Educação tentam propor uma torção na compreensão da *impossibilidade* para ela não ser compreendida e experienciada como *impotência* por parte de nós educadores. Me são muito reconfortantes passagens como essa, pois na minha prática cotidiana ela encontra incrível paralelo:

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir o erro nem o insucesso. (PEREIRA, 2016. p202)

Talvez agora eu já possa tentar clarear uma outra ideia importante: a de que não é possível conceber uma pedagogia psicanalítica. Certamente, e esse é um dos meus objetivos com esse trabalho, a Psicanálise pode transmitir a quem educa uma ética; uma reflexão sobre o seu fazer educativo. Quem sabe até uma posição ou filosofia de trabalho. Agora, prescrever uma série de ações racionais sobre o domínio do corpo alheio e que pouco considera a falha ou a diferença de compreensões dos alunos (que é o saber que se propõe a pedagogia) é o polo epistêmico diametralmente oposto ao da Psicanálise na Educação. Um professor que se inspire nessa visão que apresento aqui pode se valer de um saber

organizado e encantador (como o da Geografia, no meu caso), mas compreende que não tem controle sobre os efeitos que são produzidos nos alunos.

Maria Cristina Kupfer segue me ajudando:

Por acreditar que o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade. (1995, p.97)

Quem acompanha algumas discussões relacionadas à educação nota que esse campo está carregado de pensamentos desejosos ou ilusórios sobre a realidade das aprendizagens dos alunos. Noto que em muitos círculos de discussão, inclusive nas disciplinas que cursei no mestrado, quando saímos do muro das lamentações, nós professores caímos nas facilidades de falar “quando o aluno aprende”, sem nos darmos conta que o que sabemos talvez seja “quando o aluno aprendeu”. De fato, sinto que é difícil assumir(mos) que nem sempre os alunos aprendem e tentamos formular regras ou reeditar estratégias de sucesso – muitas vezes em ambientes totalmente distintos. Nesse sentido, interessa agora lançar um olhar para determinadas características das sociedades modernas que contribuem para a construção de valores e comportamentos.

### **3.4 A IMPLOÇÃO DAS TRADIÇÕES...OU “NÃO LEVA PARA O PESSOAL”**

O mal-estar, então, está posto. Não apenas aquele entre a civilização e quem ela sujeitou, mas também aquele posto na cena educativa. À impossibilidade, porém, somam-se transformações na ordem social que só fazem aumentar a sensação de mal-estar entre os docentes. Mas antes de entrar nos estudos que analisam esse mal-estar docente, sigamos um pouco mais com as suas causas.

Analisar a cultura é uma das grandes ofertas que a Psicanálise faz à sociedade desde que Freud relacionou a doença histórica de mulheres com a moral sexual hipócrita da era vitoriana na Europa. Inclusive, naquela época, o autor chegou a imaginar que seria via educação que se conseguiria uma profilaxia das neuroses. Se a maior responsável pelas neuroses é a atitude moral diante da sexualidade, “a educação que veicula essa moral se torna um agente direto de

propagação da neurose, e a reforma dessa educação constituiria assim a via mais curta para uma transformação da moral sexual.” (MILLOT, 1987, p.10). Novas reflexões posteriores demoveram Freud dessa ideia.

No que se considera uma crise de valores da sociedade contemporânea, o ato de ensinar é redimensionado. “Nesta sociedade, a importância do grupo, da tradição, da história, vem sendo substituída pela valorização do indivíduo, do prazer imediato, do presente em detrimento do passado e do futuro.” (Sanches, 2010, p.11). Qualquer ideal de mestria que tenhamos precisa ser confrontado com essa noção, pois o que atesta a Psicanálise é que o mestre só tem lugar em ambientes de valorização da memória, da experiência e da lei, pois ele é o seu representante. Com a desvalorização da experiência, o que decorre são sujeitos que se sentem desbussolados e esvaziados de sua consistência subjetiva.

Ainda nesse sentido, se nota que as constituições psíquicas dos sujeitos modernos e o comportamento adolescente estão em sensível eco com as particularidades e costumes de hoje. Eduardo Mendes Ribeiro me ajuda:

As formações discursivas tradicionais são substituídas pelos discursos midiáticos hegemônicos, que afirmam como valor o gozo dos objetos, que passa a ser sinônimo de sucesso e felicidade. Dessa forma, passou-se do controle do gozo para o imperativo do gozo. Só essa constatação já seria suficiente para fazer-nos supor que essas duas sociedades (a do século XIX e a do século XXI) tendem a produzir conflitos psíquicos distintos. (RIBEIRO, 2010, p.120)

Se antes as tradições e a religião tratavam a vida como algo sagrado que nos foi dado, a sociedade hoje banaliza a vida. (Vi)vemos rearranjos de valores. Abandonam-se valores comunitários e assumimos valores individuais e consumistas. Jurandir Costa Freire (2004, p.85) fala da desconexão com a vida e com valores geracionais, diz que perdemos:

[...] o compromisso com o Bem comum, com algo que transcenda nossas vidas passageiras e o fugaz prazer de nossos corpos. A atividade consumidora moderna é dissolutora de ideais. Essa é a sua maior nocividade. Ela rompe o fio da tradição e nada põe no lugar. É uma cultura do imediato, do descompromisso consigo, com o outro e com o devir de todos.

Me parece evidente, mas certamente não custa problematizar aqui uma possível leitura do termo “tradição” que foi citado algumas vezes. Concordo com Rinaldo Voltolini quando nos convida à profundidade dessa leitura:

A tradição deve ser pensada como aquilo que estabelece um solo comum, que vem dos antigos para os novos como um legado. Legado não quer dizer que é para os jovens o conservem ou o sirvam, senão que o transformem ou para que se sirvam dele, destaque tão importante quanto esquecido pelo coro que entoia a crítica rasa e constante ao tradicionalismo” (Voltolini, 2011, p.40).

Outro conceito que preciso apresentar aqui está relacionado com a figura paterna. A leitura psicanalítica tem como um dos pilares de sua invenção, a problemática que se coloca na passagem das sociedades tradicionais, pré-modernas, onde o Pai possuía a centralidade dos valores (da palavra, do convívio, da economia, etc) para sociedades modernas e industriais, onde o saber do Pai está limitado à sua especialidade técnica. É precisamente aí que reside o que se chama de “declínio da imago paterna”, ou seja, a figura do Pai representa conceitualmente a autoridade e no atual contexto o que ele tem para transmitir parece de bem pouco peso com relação ao que o infante deve receber do laço social. (PEREIRA, 2011) Em uma palestra, Diana Corso exemplificou esse fato com a saúde dos filhos, que hoje quem sabe bem o que se passa com uma criança não é mais a mãe ou o pai, mas o “doutor”. Penso que também educacional e cognitivamente muitas vezes os pais não cumprem os requisitos para saber o que o seu filho deve conhecer.

Para finalizar essa parte sobre o declínio de determinados discursos sociais e notando o entrelaçamento desse ruir da tradição e a alvorada de ideais democráticos, Marcelo Ricardo Pereira traz a original ideia que a mestria só é possível de forma transitória e contingente. Em seu livro “A Impostura do Mestre” (2008), o autor se vale da leitura antropológica que Freud fez em *Totem e Tabu* (1915) para demonstrar o caráter de limitação ao gozo que há na instituição de uma fraternidade. Segue essa leitura:

Em uma horda primitiva, havia um Pai primevo que figurava detentor de todo o poder e direito de gozo sobre os corpos, encarnando em si a lei. Freud acreditou que a fraternidade nasce do assassinato desse Pai todo-poderoso por seus filhos, cansados que estavam de viverem a barbárie da lei encarnada em uma pessoa. O

parricídio, portanto, é o crime que funda a civilização. E uma vez levado a cabo, ninguém mais pode figurar nessa posição de poder do Pai. Isso não significa que ninguém queira, que ninguém possa tentar, mas existem mecanismos que promovem a lei instaurada pela fraternidade. Esses mecanismos se chamam interdições e tabus e estão sempre postos no sentido de impelir à renúncia dos gozos irrestritos dos discípulos da horda. Então, o bando fraterno precisa fazer uma série de esforços para manter vazio o lugar do Pai, pois esse só pode ser ocupado “por todos” e não por alguém.

Pereira nota que a posição de representar a lei, encarnada em professores, pais, governantes, instituições, etc, torna-os sacralizados e o mestre, “ao ser sacralizado, assim como pai da horda primeva, não somente se torna intocável, santo e profundamente respeitado, como também se torna, ele mesmo, detestável e abominável. A desautorização parece ser inerente à própria concessão de poder.” (2008.p.44)

O que quero dizer, me valendo desse belo trabalho de Pereira, é que a desautorização docente não é nada pessoal contra fulano ou beltrano. Ela é constituinte de uma posição que ocupamos frente à sociedade. Então o subtítulo desse trecho do texto se justifica agora: “não leva para o pessoal” significa dizer que independentemente da pessoa a figurar como mestre, ela é vista mais como a lei, o modelo a seguir, e menos como ela própria. Inevitavelmente, ao ocupar essa posição, estaremos na ponta de lança da civilização. Ou onde ela sofre uma certa erosão, pois o domínio dos corpos e mentes é extremamente trabalhoso e parece nunca ter fim.

Representamos uma lei, os ideais democráticos (que nos são caros) vão exatamente contra essa ideia de figuras fortes e a iconoclastia ganha força na pós-modernidade. Os direitos humanos, a noção de cidadania, de liberdades, igualdade e direitos civis para as minorias são ideais pregados sobretudo em sociedades modernas e democráticas do ocidente, onde as figuras públicas que escorregam nesses aspectos não tardam em serem acusadas e marcadas em sua imagem. Ainda nesse sentido, o professor de hoje parece ter um desafio mais insolúvel ainda. Ele vive uma mestria – e portanto uma posição de poder – ao mesmo tempo que vive de traduzir ideais democráticos às massas. Não à toa há um mal-estar docente,

também pudera, num dado momento da cultura ocidental moderna, exige-se que o professor seja guardião da autoridade da tradição e dos valores morais, enquanto se exige, simultaneamente, que ele eduque para a democracia, na qual não existem hierarquias arrasadoras. Ora, como pode ser possível combinar autoridade da tradição com democracia? (FAVACHO, 2011) Fazer parte da cultura de massas, do consumo, apresentar-se como cidadão que enfrenta as questões da cidade e da vida é tornar-se uma figura mais próxima, acessível e “igualar-se” aos alunos não vem sem uma cota de desautorização.

### **3.5 A PASSAGEM ADOLESCENTE**

Quantos/as professores/as, em uma mesma manhã, dão aula a sujeitos tão diferentes em seus momentos de subjetivação como crianças e adolescentes? E a nossa formação dá conta de tentar compreender essa pluralidade? É uma atribuição que nos compete, essa sensibilidade com as questões que atravessam os adolescentes. Sem uma lei clara que lhes dê limites ou padrões, os adolescentes ficam entregues aos próprios desejos. Então limites e padrões são fundamentais, mesmo que somente para serem desafiados. A criança e o adolescente necessitam de alguém que lhes indique caminhos; alguém forte o suficiente para impedi-los de realizar gestos destrutivos para si mesmo e para o outro, e que sobreviva à sua rebeldia (SANCHES, 2010).

Na densa tarefa que se configura pensar ou reorientar o objetivo de educar, bem como as formas de ainda está todo o momento adolescente e o desafio da identidade que é vivido nessa fase. Pelas dificuldades de lidar com o público adolescente que encontrei no início da minha vida laboral, acabei me interessando pela questão da adolescência. Afinal de contas enquanto fosse professor eu conviveria com essa faixa etária, então melhor compreender do que bater de frente. Ao encontrar no referencial teórico psicanalítico uma leitura que me ajudou a explicar o desinteresse, a falta de motivação, a rebeldia aparentemente sem porquês, a aprendizagem vazia de sentido, todo o cenário que não só eu me deparo na prática docente, me senti extremamente amparado.

O adolescente é um sujeito constituído histórica e socialmente na modernidade. A adolescência, época essa que lida com a frustração da moratória, é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época e se enxerga numa

condição marginal ao laço social (CALLIGARIS, 2000). Moratória como forma de “deixar no gancho”, de suspensão da vida social do trabalho e conjugal. Foi-me muito significativo notar que a passagem do laço familiar para o laço social, a perda das referências simbólicas parentais, a ausência de ritos de passagem para a vida adulta e o conseqüente borramento das fronteiras ao final da adolescência são alguns dos enormes desafios que se colocam nesse momento da vida. Fiquei apreensivo por lidar com pessoas nessa encruzilhada difícil da vida e não ter noção das suas lutas. Não me esqueço que eu também não tive recursos para lidar com os adolescentes, em dado momento. Hoje, me é custoso conceber que pessoas que escolhem a carreira docente não tenham empatia, disposição e atenção para lidar com o outro. Ainda mais quando se trata de alguém com poucos recursos para elaborar questões tão profundas de vida quanto as que esperam os sujeitos nessa encruzilhada da vida. Prefiro apostar que lhes falta uma formação docente mais ajustada aos desafios que nos deparamos em aula (COSTA, 2017).

O sujeito infantil – que significa aquele sem voz, que não vai falar em nome-próprio - está submetido ao desejo do Outro, então o infante acolhe com maior facilidade o mestre que se apresenta como todo, absoluto e capaz de controle. Já o adolescente está num tempo de constituição subjetiva que coloca em xeque o mundo adulto que até então era apresentado como o mundo onde a realização e satisfação plena poderiam ser alcançadas (GUTIERRA, 2001). O adolescente responde a uma injunção, esse chamado a trocar de posição não é um convite, é uma obrigação. Chamado também a definir sua sexualidade, escolher posição política-social, e escolher profissão. Nessa direção, cabe refletir a passagem de um mundo de proteção para um mundo de exposição. Por isso se considera que a operação psíquica da adolescência é a de fazer uma transição em relação ao Outro, trabalhando em uma versão de si. Nela, faltam recursos psíquicos para dar conta da nova posição frente à sociedade, fase de ressignificar o valor/papel das autoridades. Maria Rita Kehl comenta a “atopia” adolescente:

O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto – força, destreza, habilidade, coordenação – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas

e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependente da família e apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino (KEHL, 2004, p.91).

Representantes maiores do direito à rebeldia e ao gozo, certamente os adolescentes são um desafio, inclusive por muitos portarem a afronta como forma de relação. Muito interessante é pensar, junto com Kehl, que essa fatia social goza de um certo *status* a partir do que a autora chama de “teenagização” da cultura. Esse “lugar” que ocupam é hoje perseguido por adultos que buscam ideais de beleza, de vestimenta e de liberdades, deixando a “vaga do adulto” desocupada. Ora, que adolescente vai crer ser bom ser adulto se os adultos se esforçarem para parecer com os mais novos?

A juvenilização da cultura informa aos adolescentes o quanto é desinteressante, hoje, ocupar o lugar de adulto. Ora, no momento em que os adultos de uma sociedade se juvenilizam através de comportamentos e condutas, e que os ideais do imaginário cultural passam a valorizar a juventude e seus atributos, é como se todos constituíssem uma comunidade de iguais (GURSKI, 2008). Nessa direção, Gurski salienta que há um “empoderamento” da adolescência e que conseguir lidar com esse fato e com o novo sítio simbólico ocupado pelos adolescentes é uma demanda dos professores de hoje.

Também é nessa direção que vemos ganhar terreno a sociedade dos excessos, da espetacularização da própria vida, da valorização da imagem e empobrecimento da palavra (PEREIRA, 2011). Não sem consequências, como nos mostra o autor:

É diante dessa sociedade que vemos ascender à cultura da valoração da adolescência. O jovem colocado como ideal, contudo, não se vê enquanto diferente, já que alguns adultos parecem disputar com eles sua posição. E, ao não se verem como adolescentes, esses jovens parecem tentar produzir cada vez mais formas subversivas na tentativa de se diferenciar; formas essas que se aproximam cada vez mais do excesso e do gozo a qualquer custo. É a toxicomania, o tráfico, os transtornos alimentares, a delinquência, a depressão, o excesso de tecnologia e erotização, que acenam para esses jovens como uma forma de diferenciação (2011, p.71-72).

No trilho do que foi apresentado anteriormente sobre o declínio das tradições e, possivelmente, da autoridade docente, podemos pensar que a adolescência tem características que ganham contornos mais pronunciados hoje. Ao viverem essa - nada simples- fase de reposicionamento subjetivo frente à queda dos ideais



parentais, adolescentes sentem fortemente o enfraquecimento da autoridade e da tradição, pois a “sociedade contemporânea, orientada pela avidez ao imediatismo e à novidade, edifica-se desprezando os vínculos com o passado” (MOREIRA, 2017, p.145) e uma das crises da educação encontra-se aí. É (também) na escola que a sociedade mostra que é anterior ao sujeito e apresenta-se aos recém-chegados.

Por fim, Ribeiro (2010) coloca que vivemos em um mundo de relações muito mais horizontalizadas do que as que ocorriam em épocas anteriores, vide relações entre pais e filhos, entre professores e alunos, etc. Porém não se trata de constatar essas transformações para trazer consigo alguma forma de nostalgia de uma autoridade forte, mas, apenas, o reconhecimento de uma mudança social, que nos convoca a analisar seus efeitos.

### **3.6 MAL-ESTAR DOCENTE E DESAUTORIZAÇÃO**

De forma a tentar dimensionar os desafios dos educadores, como não levar em conta essas transformações socio-culturais? A convergência de leituras sobre a autoridade e discursos de poder ocorre inclusive em autores(as) do ensino de Geografia que não se valem de um repertório psicanalítico em sua leitura de mundo, e se vê mais nítida ao lermos que “a centralidade da mídia na construção do conhecimento e da formação das subjetividades tem consequências importantes para a educação por gestar gêneros discursivos e comportamentais” (TONINI, 2011, p. 94). No entanto, é preciso entender que os discursos e visões que todos reproduzimos sobre os valores da sociedade contemporânea “não são produzidos somente por meios midiáticos, mas na organização curricular, nas políticas educacionais, e também, cotidianamente nas relações de poder que se estabelecem nos ambientes da escola” (LIMA, 2016. p.222).

Dessa forma, passemos às pesquisas embasadas em escutas feitas em trabalhos da área de psicanálise e educação com professores. Marcelo Ricardo Pereira foi a fundo, através da escuta de professores, na questão desautorização docente. Compõe um quadro bem rico e complexo da gama de transformações sociais que causam esse sentimento de fragilidade em nós professores.

De fato, o que mais lhe interessa são as estratégias subjetivas que os professores se valem para posicionarem-se frente a desautorização. É esse o mote da escuta clínica da experiência de 46 professores e educadores sociais e que resultou no livro “Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma”. Pereira me ajuda a pensar que não apenas somos produzidos por uma cultura docente, mas também somos produtores, e é nesse sentido que importa pesquisar, mais do que as questões objetivas que nos desautorizam, o que fazemos nós com essa desautorização. É claro que há padecimento psíquico, adoecimento, abandono da profissão, mas esse estudo busca e tenta ressaltar formas de trabalho interno que os professores encontram para lidar com questões difíceis de se confrontar. Em outras palavras, é um livro sobre a economia psíquica na subjetivação docente: como os professores “percebem, entendem, teorizam e encontram saídas sobre o possível declínio de sua função” (PEREIRA, 2011, p. 19).

É fato que a autoridade docente vem sendo deslocada e que precisamos fazer um esforço considerável para que nosso lugar, sempre em risco de destituição, nos assegure alguma autoridade e disciplina (PEREIRA, 2011).

Contemporaneamente, Kehl (2004) fala sobre a desvalorização da experiência que esvazia o sentido da vida, não como autoridade imposta, mas da memória e da experiência que amparam uma “consistência subjetiva”. Gutierrez, em seu “o mestre possível de adolescentes” coloca que:

A falência da imago social paterna produz efeitos arrebatadores na escola. Os mestres e a escola são destituídos de seu valor simbólico, sem uma rede de sustentação social e simbólica para o exercício de seu mandato, que remeteriam os sujeitos a uma tradição, a significações que pudessem contribuir para uma re-significação do futuro. (GUTIERRA, 2001).

Idealmente falando, trabalhar com educação deveria ser mais leve. Se é impossível essa tarefa, se a falha será presença garantida por estarmos tratando com pessoas, por que depositamos uma carga tão significativamente pesada de expectativas e idealizações? Não que o problema resida exatamente nas pessoas, mas os resultados – via de regra – parecem passar bem longe das projeções que fazemos. Frente a esse quadro, mudamos as expectativas para o próximo ciclo? Ou meramente rearranjamos a parafernália metodológica para “refinar” os estímulos e conseguir melhores respostas? Ou ainda, infelizmente mais comum, desistimos do

outro. Mais um ciclo de respostas aquém do que esperávamos chega e nos encontra despreparados reflexivamente para o insucesso. Claro, mirávamos nada menos que o aprendizado de determinado conteúdo por parte de 30 crianças-adolescentes.

Pode-se afirmar que a sociedade capitalista moderna, essa erigida sobre ideais burgueses do *self-made man*, em grandes cidades, com base na exploração predatória de mão-de-obra e da rapina ambiental, implodiu formas tradicionais que sempre nos subjetivaram, que nos fizeram por séculos nos constituir como sujeitos. São pilares ego-centrados das formas de subjetivação que querem apagar a diferença entre parecer e ser, que valoriza narcísicamente uma ideia (e um ideal) de si a partir da imagem que o espelho mostra. Hoje a educação parece atrapalhada pelos imperativos sociais modernos, devires que muito interessam a análise a nós educadores. Essa leitura importa uma vez que nos colocam na trilha das transformações e possíveis explicações para o que (vi)vemos em aula.

É nesse cenário que se coloca o mal-estar docente. No quarto e último livro de sua tetralogia – O nome atual do mal-estar docente - Marcelo Ricardo Pereira (2016) investiga o histórico das relações no campo da educação. Problematiza a angústia docente sem diminuí-la. Encontra textos escritos na Antiguidade nos quais os mestres já reclamavam de uma autoridade de outrora que naquela época estava perdida e já era evocada. Exatamente como nos nossos tempos. Vale-se também de pesquisas internacionais nas quais o problema “padecem mais os que ensinam?” é buscado de forma mais quantitativa, mas não perde o viés do trabalho psicanalítico: promover uma escuta de professores, possibilitando-os falarem, repetirem e elaborarem suas posições. É esse o mote do método clínico que inúmeras pesquisas psicanalíticas adotam na sua intersecção com a educação.

Voltando aos desdobramentos do trabalho de Pereira, o autor defende que a crise de hoje é somente mais um capítulo na história da jornada pedagógica. De fato, esse olhar histórico apenas “revela o quanto seu exercício foi sempre atravessado pelo osso da resistência, pelas deserções, embates, boicotes e violência, entre tantos modos de mostrar o quão inglória - e não heroica – foi e é essa função.” (2016, p.181). Suspeitando que a saúde mental dos professores estava sendo atingida pela crescente desautorização, abre caminho para a escuta

de professores. Do ponto de vista dos sintomas acusados pelos docentes, a depressão, a ansiedade e o esgotamento são as principais queixas.

“Falta de limites, condutas associadas, zombaria, zoação, agressividade, violência, fracasso escolar, alunos que não querem saber nada” são um recorte do que foi dito por esses professores ouvidos na pesquisa e deixam claro que esse quadro, somado às dificuldades infra-estruturais e de reconhecimento financeiro da escola, demonstram o quanto a arte docente é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. (PEREIRA, 2016) Autores estudados por Pereira utilizam inúmeros conceitos para expor o mal-estar: síndrome Burnout, estresse profissional, angústia laboral, esgotamento emocional, sentimentos contraditórios, são alguns e o próprio termo “mal-estar docente” remonta 1957 em um trabalho com 7500 professores franceses sobre o descontentamento com a profissão. Enfim, de professores que desejam marcar a vida dos alunos à muitas vezes sujeitos que padecem psiquicamente diante das agruras do mal-estar na cultura, nós professores temos uma caminhada profissional bonita e dura, definitivamente. Bonita pelos infinitos desdobramentos possíveis do que semeamos todos os dias e dura....bom, acho que já falamos bastante sobre.

Por fim, vamos a mais uma digressão: assistindo uma reportagem na TV sobre uma lutadora de MMA brasileira acabei me dando conta de algo sobre a educação e a vontade de marcar que temos. Essa moça, campeã em duas categorias e hoje conhecida como a maior lutadora dessa modalidade veio ao Brasil e a reportagem a acompanhou visitando sua antiga e simplória casa assim como sua primeira academia de lutas e seus primeiros mestres. Ao serem entrevistados, emocionados eles disseram que foi ali naquele local que ela se tornou um “diamante”. Fiquei pensando que certamente ela aprendeu coisas extremamente importantes na sua base, mas que certamente do ponto de vista técnico esses ensinamentos não se comparam aos dos treinamentos de ponta que essa lutadora tem acesso há anos nos EUA. São complementares e me parece evidente que sem algum desses ensinamentos ela não teria acessado o lugar de estrelato. Quando aparece a história de grandes jogadores de futebol também é comum esse tipo de gravação dos primeiros professores/treinadores que trabalharam com a pessoa hoje famosa. Via de regra são pessoas simples e marcadas por terem alcançado algum

prestígio local exatamente por participarem de parte da formação de alguém de destaque.

Penso que conosco não é diferente: estamos sempre nos orgulhando dos feitos posteriores de alunos, desejamos ser lembrados e, porque não, receber algum louro de gratidão. Nos sentimos parte das conquistas de quem porta um pouco de nós. Queremos ser uma espécie de trampolim, ou até de minerador de pedras preciosas escondidas. Queremos, sem dúvida, fazer parte de um projeto de sociedade que transcenda as salas de aula e vá se materializando nas práticas de sujeitos norteados pela ética. Certamente temos um projeto de sociedade e queremos contribuir para ele através da nossa sementeira. Quando determinados alunos atingem seus objetivos e se tornam pessoas que contribuem para o laço social de forma coerente e respeitosa, uma parte impalpável do nosso salário pinga na nossa conta. Certamente não se trata de dinheiro, mas a nossa economia psíquica de professor agradece e muito por esse reconhecimento do valor do nosso trabalho.

#### 4. O QUE OUVI NAS ESCUTAS

A partir da escolha metodológica de “dar a palavra” para alguns estudantes de diferentes Escolas que tive acesso – por professores meus conhecidos que me apresentaram às direções, por eu trabalhar ou ter trabalhado – cabe agora visitar essas escutas. A duração desses encontros com os alunos girava em torno de 20 minutos. Para fins de melhor organização das passagens que quero salientar e analisar, seja para contradizer ou afirmar minhas ideias, resolvi trazê-las separadamente pelas perguntas do questionário. A íntegra das transcrições das escutas que fiz está em apêndice no final do trabalho e agora trago apenas o que selecionei para discutir. Enumerei as passagens a partir do número 1 em cada pergunta para poder me referir a elas diretamente e de maneira mais simples. Agora na análise das falas dos alunos escolhi evitei criar siglas para identificar qual aluno de qual Escola disse qual passagem. Isso porque acredito que eu buscava não uma diferenciação entre as colégios (ou regiões da cidade ou público/particular), mas tentei enxergar sujeitos-alunos e suas questões, inclusive vislumbrando se eram as mesmas questões que eles ressaltavam ao falar dos professores que os marcaram. Os excertos das falas que selecionei estão em itálico e entre aspas.

##### **Pergunta 1: Quando você sente que uma aula valeu a pena?**

A leitura de duas ideias colocadas em rodas de conversa diferentes me fizeram pensar o quanto uma aula que valeu a pena é, na verdade, uma espécie de transe coletivo. Espaço onde se perde um pouco a noção da passagem do tempo e da cronologia dos fatos; onde se esvai aquela sensação de que “tomara que acabe logo”. Cena rara, admite um deles, mas que deixa um gosto de quero-mais, diz outra. Fluidez e dinamismo são termos importantes nessas passagens:

- *“Eu acho que durante a aula mesmo a gente percebe que a aula tá rendendo, o conteúdo vai **fluindo** na nossa cabeça, a gente lê uma coisa e já consegue entender. É difícil, isso raramente acontece.”*

- *“Uma aula mais **dinâmica** seria muito melhor para pegar a matéria, para ser mais efetiva, quando o professor ele....não é um professor que “tá, vou dar a matéria aqui,*

*já era, é isso”...um professor mais **dinâmico**, que se diverte junto com os alunos talvez..”*

– *“Eu acho que quando a aula passa rápido, porque geralmente a gente tem uma impressão de que a aula é torturante e daí quando a aula é legal, e a gente aprendeu realmente, **passa muito rápido** e às vezes a gente até quer um pouco mais no final.”*

– *“Eu acho que é quando eu fico triste quando o professor sai da sala...porque **acabou o tempo** e tava muito bom e daí acabou e ele vai embora.”*

Que interessante notar as passagens em negrito que fazem referências à passagem do tempo. Claro, a aula não deixa de ser um intervalo de tempo recortado e encaixado na rotina, mas apreendo que a perda da noção do tempo é vista como algo positivo. Não posso deixar de notar o quanto a aula valer a pena está associada a aprender o conteúdo, à questão da matéria ser decodificada e compreendida. Embora recorrente no nosso meio docente um certo temor pela recusa a aprender de alguns alunos, é legal notar que os alunos trouxeram o conteúdo aprendido como algo que “vale a pena”.

Há uma outra passagem que me tocou, pois vem de uma aluna que demonstra satisfação por participar da aula e principalmente por ajudar a dar significado para o conteúdo. Que grande sacada é já compreender aos 17 anos que só há a compreensão de informações quando elas conseguem se encaixar em uma rede de significação que as ancore. E essa ancoragem, bem como a rede, é muito própria de cada pessoa. Afinal, cada estudante sabe coisas diferentes, então a forma de fazer as mesmas informações fazerem sentido é pessoal e intransferível.

– *“Acho que quando o professor assume que ele não detém todo o conhecimento é muito bom porque a gente é convidado a participar e mostrar como a gente se encaixa naquela matéria ou naquele significado daquele conteúdo.”*

Enquanto professor, sinto que essa é uma das grandes dificuldades do nosso fazer: o de conseguir com que tantas formas de aprender, tantos conhecimentos prévios e tantas capacidades de significação do conteúdo que estão ali presentes em uma sala de aula sejam contempladas. Escutei alunos que, conjuntamente aos

nossos esforços didáticos, vem se responsabilizando da sua participação no processo de aprendizagem.

## **Pergunta 2: O que é fazer a diferença na vida de um aluno?**

Essa pergunta poderia ofertar respostas não muito diferentes das que surgiram na pergunta anterior. Todavia, o que vi foi surgir flagrantemente o tema da relação professor – aluno. Demonstrar interesse, ser amigo, não ser alheio aos problemas deles, fazer perguntas sobre eles, sem dúvida, fazem brotar um campo afetivo entre professor e aluno que é muito propício aos aprendizados. Antes de trazer as passagens, no entanto, quero poder discorrer um pouco sobre o conceito de *transferência*, pois ele está caindo de maduro aqui.

Antes peculiar à análise, o fenômeno da transferência logo foi alargado para qualquer campo em que dois indivíduos se relacionam frente a frente, logo, também à educação. É a partir da análise dessa relação que podemos pensar no que faz um aluno aprender, ou o que o faz acreditar no professor, parar para ouvi-lo (KUPFER,1995). “Provavelmente, a grande novidade que a psicanálise pode aportar ao campo da educação e, particularmente, em nosso caso, ao campo da formação de professores, é a noção de *transferência*” (VOLTOLINI,2018,.p.69). O caráter de afetação (de ferir, que a expressão porta) e a ideia dos sentimentos que se atravessam (trans) são parte constituinte da cena educativa. É uma dimensão da sala de aula que é imprevisível, aponta Rinaldo Voltolini (2018), e guarda a tensão viva e quente do (des)encontro com o aluno, do romance e do drama que compõem o *script* dessa cena.

Alunos me ajudam:

– *“Além de ser um professor, ser um amigo em geral de todo mundo, tratar o aluno não como alguém próximo a ti, mas ser gente fina com os alunos, isso já muda muito um professor. Um professor que tu vê que ele tá motivado para dar aula, tu vê que ele tá feliz em estar dando aula e tu conseqüentemente vai querer prestar mais atenção nesse professor.”*



- *“Acho que é quando ele deixa de ser apenas um professor, alguém que tá ali disseminando conhecimento, para alguém que tenha uma presença na vida dos alunos, daí ele faz diferença, ele fica marcado com certeza.”*

- *“Eu acho que a partir do momento em que o professor realmente se importa com cada aluno, com cada pessoa que tá lá, ele acaba fazendo a diferença. Pelo menos para mim, cada professor que se importa, que mostra que a aula é para a gente, que o conhecimento é nosso, que a gente tem que levar ele para nossa vida como bem quiser, eu acho que isso faz a diferença na vida de cada um.”*

- *“É um professor que não é só teu professor, mas também tu pode considerar como um amigo. Cara, a gente passa 1/3 do dia na escola. E se o professor não for teu amigo, quem vai ser? Qual adulto vai ser teu amigo?”*

Essa chave de leitura surge na psicanálise pois se trata de um fenômeno inconsciente. Quando colhidos pela transferência, professores deixam de serem ouvidos apenas objetivamente e passam a serem escutados desde uma posição especial. “A ideia da transferência mostra que aquele professor foi “investido” pelo desejo do aluno. E foi a partir desse investimento que a palavra do professor ganhou poder.” (KUPFER, 1995, p.92) Sem dúvida, a transferência não ajuda só a aprender, mas também a ensinar, pois uma vez estabelecida ela favorece o processo de ensino e, portanto, favorece o professor. A transferência na sala de aula favorece os dois lados da moeda, tornando-se estatuto fundante para que se instale o desejo de aprender e o prazer de ensinar, duas pontas de uma mesma corda (ORNELLAS, 2017).

Freud (1914, p.248) admite que “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”. José Pacheco costuma dizer em suas palestras que nos tornamos professores por amor ou por ódio. Sentimentos nutridos por uma figura educadora do nosso passado de aluno, claro. Amor por alguma figura que nos despertou interesse para o ofício, ou ódio por alguma figura que supostamente nos atrapalhou na relação com o saber. “Com isso, pode ser que um aluno conte com a simpatia gratuita de um professor por representá-lo narcisicamente, lembrando-lhe o aluno que ele mesmo foi no passado.” (VOLTOLINI, 2011, p.32)

Voltando às respostas dos estudantes para a pergunta 2 (O que é fazer a diferença na vida de um aluno?), de novo surgem referências às metodologias empregadas por professores. Admito que as metodologias de ensino são prescindidas dos meus escritos em favor da análise do campo relacional e que as inúmeras respostas exaltando as diferentes ferramentas de ensino de professores marcantes me surpreendem. Gosto de pensar que as metodologias surgirão inevitavelmente de cada ser que pensa sobre o par ensino/aprendizagem (seja ele professor ou aluno). Ou seja, creio que as metodologias são uma consequência de um trabalho interessado de gente que se ocupa de refazer os seus recursos de acordo com o grupo que trabalha. Mas me interessa complexificar (e até contradizer) o meu discurso, então trago mais passagens que afirmam o valor de professores que apostam em ferramentas didáticas variadas:

*“Também não é questão de ser alguém não dá aula, o conteúdo no livro e no quadro é importante, porém alguém que dê uma aula diferente para fugir da rotina...”*

*“Ah, isso marca também, porque ano passado, por exemplo, a gente teve um professor de Geografia que deu uma aula que era o “show do milhão” com conteúdo de Geografia. Aí tinha lá 3 alunos que eram os universitários e 2 grupos se desafiando, daí todo mundo aprendeu e revisou bem a matéria.”*

*“A gente teve uma aula de História esse ano, pena que eu cheguei atrasado, mas eu vi que ela fez um jogo com um globo de plástico que ela tirava pra cima e quem pegasse tinha que responder, ou passar pro outro caso não soubesse a resposta. Ela não pressionava ninguém para responder. Eu gostaria de ter mais aulas assim. Eu tô no terceiro ano (EM), vou encerrar meus estudos por agora, mas espero que os alunos do futuro tenham aulas mais dinâmicas.”*

Na tentativa de atrair o interesse dos alunos, certamente as metodologias de ensino fazem diferença. É ótimo que tenhamos um vasto arsenal de estratégias didáticas, meu ponto não é negar isso. Mas vejo que elas são inflacionadas na nossa formação docente em detrimento da preparação para encontrar esse outro que é o aluno. Espaços de criação e compartilhamento de metodologias são importantes e devem ser valorizados, no entanto nas escutas que alguns teóricos promovem junto aos professores é raríssimo encontrar que eles tenham problemas

por terem poucas metodologias. As questões que mais nos mobilizam e nos cobram trabalho psíquico me parecem apontar para os aspectos relacionais da docência.

### **Pergunta 3: O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?**

Essa pergunta foi a que mais teve mais passagens que julguei importantes. Também pudera, é a pergunta mais direta sobre o meu objetivo de pesquisa. Após as leituras das transcrições e da seleção das frases que queria trazer, desisti de agrupá-las. Trata-se de um conjunto de respostas tão *sui generis* que não vale a pena tentar criar categorias para analisar conversas tão fluidas. Se eu não forneci opções de respostas aos alunos é porque eu queria exatamente ouvir as suas palavras.

Começo selecionando ideias que me surpreenderam por pensarem o professor enquanto uma pessoa que tem vida fora da escola e que pode muitas vezes estar atravessando questões pessoais difíceis. Há um bonito interesse na figura humana por trás daquele papel que estamos desempenhando. Gentileza, bom humor, motivação, carisma, afeto e abertura a ouvir o outro são requisitos de alguns docentes que pelo visto não se apagam nos alunos. Retorna a questão do interesse no aluno. Me parecem belos motivos para um professor ser lembrado e – se não se trata de características importantes a qualquer profissional – acho que é um horizonte a ser perseguido por quem quer que trabalhe com seres humanos (ainda mais os que estão em formação).

*“Tem um professor aqui no Piratini, eu não quero citar nomes, mas de Biologia eu não entendia muita coisa, era uma coisa absurda pra mim. E o nosso professor de Biologia me fez ficar bom em Biologia, eu não sei como ele fez isso. A aula dele é incrível, ele tá dando a matéria e sempre faz piada com a matéria e sempre faz a galera rir, é gente fina. Por mais que ele tenha tido um dia estressante, e com certeza ele teve dias estressantes, ele foi lá e deu aula para a gente da mesma forma que ele sempre dá. **Isso muda a vida de um aluno**, faz o cara se interessar pela matéria porque realmente se reflete.”*

*“**A vontade** também, né...de estar aqui, de dar aula, de passar o conhecimento. Porque eu, com todo respeito, eu não gostaria de ser professor.”*

*“Às vezes acontece isso...tipo esse ano, que eu fui entender depois e daí eu me dei conta que algumas aulas não tinham ido bem por aquele motivo e depois aquilo passou. Que nem eu tenho meus dias péssimos e que eu não vou render bem. A gente às vezes se distancia muito, mas a gente é muito mais parecido do que a gente pensa.”*

*“Talvez tu demore anos para entender aquela matéria porque às vezes tu tem medo de perguntar e daí com um outro professor que **foi super gentil** contigo tu aprende assim (e estala os dedos). Poxa, será que era eu que não tava entendendo ou a pessoa não tava sendo receptiva?”*

*“Não só...na minha opinião, ele tá dando aula, tá explicando, mas ele também é aquele professor **brincalhão**. Que explicou a matéria, tem sempre a hora de estudar, mas tem a hora de brincar em que ele vai interagir com os alunos também...**vai rir, vai conversar**, vai perguntar como é que são as coisas.”*

*“Me frustra muito que a gente não saiba a história dos nossos professores. Porque são pessoas que a gente convive todo dia e que tem um **afeto** muito grande, mas...como eles chegaram até lá?”*

*“**O afeto**. Parte do afeto. Uma certa professora nossa do ano passado, por mais que eu não lembre de algumas coisas das matérias dela, eu lembro que ela gostava muito da gente, que ela tentava fazer boas coisas...nos levar em passeios, **ou nos tratar com carinho**, ainda que ela fosse rígida, ela gostava da gente.”*

Durante essa terceira pergunta em uma das rodas notei que alguém falou que era “natural” alguns professores terem certas qualidades citadas como marcantes. Após o primeiro silêncio resolvi retomar e perguntei se eles acham possível treinar alguém professor para ter essas aptidões ou é algo muito da pessoa e não iria adiantar....(fui interrompido por um deles)

*“É da pessoa.”*

*“Com certeza é da pessoa. Digamos...a pessoa tem o jeito dela.”*

*“Tu tem que ter vontade daquilo que tu tá fazendo, **ter gosto**. Não dá pra pegar uma...vou pegar o exemplo da aula de física: tu chega lá, ela tá braba com a vida e desconta nos alunos, então tu não vai ter vontade nenhuma de estar ali. Ela chega*

*na manhã e diz: “eu não queria estar aqui”. Tá, então por que vem? Pô, tu já entrou desagradando...”*

Essa pergunta que eu reforcei nessa situação se aproxima bastante de uma das possíveis na parte estendida do roteiro (quais as características que vês importantes para quem quer ser professor?). Muito embora eu creia que sim, é possível trabalhar determinadas características para ser professor, me pareceu importante naquela hora perguntar isso mais para fazê-los pensar sobre os professores como como seres em formação constante (que é a perspectiva à qual me alinho) e fugir da ideia de profissionais que “nasceram (ou não) para isso”. As respostas vieram apontando para o caráter inato da docência em determinados sujeitos, mas meu objetivo era o de fazer pensar sobre e não exatamente receber uma resposta alinhada à minha.

- O OUTRO LADO PRESENTE -

Retomando a pergunta 3 (O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?), observei a presença de respostas dissonantes em relação à marcas positivas, que foram as dominantes. Surgiram falas sobre marcas negativas:

*“Tanto positivamente quanto negativamente, né. Porque tem muitos professores que fogem um pouco disso e acabam sendo grosseiros e daí a gente lembra. Ou até tem dificuldade em muitas matérias pelo professor ser grosseiro, ou agir de uma forma que a gente achou errada.”*

*“Eu acho que quando tu passa por alguém que te marca negativamente tu meio que esquece, agora quando tu passa por alguém que tu gostou, te marca mais.”*

*“É, a questão é que a gente não vai lembrar da matéria que vocês passam aqui. 80% daqui eu vou levar para usar em uma ou duas provas e era isso, entende? O que eu vou lembrar é o que eu realmente peguei da matéria, que não é exatamente o que deram no quadro, mas eu também vou lembrar da forma como o professor nos trata. Tem professores que parece que entram e dão aula para eles, não para a gente. Tem professores que entram e eu sei que realmente eles tão lá e que eu posso contar com eles se eu precisar de alguma coisa.”*

Essa outra dimensão das marcas que os alunos dizem ter dos professores era algo que eu previ ser possível de aparecer, pois essa pergunta abria espaço para a polissemia. “O que não se apaga dos professores em ti” era um convite aberto e acho positivo que os alunos tenham respondido também com situações incômodas e até desagradáveis do nosso fazer. Não tenho interesse em dar “armas” para os alunos alvejarem os professores numa possível retaliação por incômodos que nós tenhamos causado ou atritos na relação. Não era uma entrevista para a Zero Hora, os alunos sabem da limitação do estudo que estavam ajudando a germinar aportando seus sentimentos e lembranças e não me pareceram em nenhum momento injustos com os professores, o que era uma possibilidade. Ouvir uma palavra crítica com tranquilidade é característica rara (o que me parece ser compreensível) e em geral somos nós – mestres – que temos o direito a tecer críticas. É possível ver uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, caso consigamos aceitar o que o outro nos coloca.

#### **Pergunta 4 - Que característica que tu vês importante para quem pretende ser professor?**

A última pergunta que fiz em todas as rodas – e sempre no final delas – ajuda que as respostas sejam mais lacônicas ou até mesmo resumidas em uma palavra. Ideias já levantadas são retomadas, claro, pois o assunto das perguntas girava mais ou menos dentro de um tópico não muito vasto. Assim como a ideia da aceitação da palavra crítica que comentei no parágrafo anterior, essa pergunta também pode parecer desnecessária para alguns, pois convida alunos a opinarem sobre características importantes para professores. Poder-se-ia pensar: que sabem os alunos sobre isso?

Mas por que não ouvi-los? São tantos anos e tantas milhares de horas nos observando, avaliando, conhecendo, ouvindo, etc, que acho que vale a pena conhecer essas impressões. Não se trata de uma cartilha ou um manual com características a ser seguido, mas de ouvir o público para o qual nos preparamos, ouvir opiniões que me pareceram bastante justas sobre o nosso trabalho e repensar nossa formação. Fazê-los pensar sobre isso me parece já desejável.

*“Ela era uma **professora maravilhosa**, mas uma pessoa insuportável, que não dava para ficar numa sala de aula com ela. Então todas as aulas que a gente*

*tinha, sempre era um período em aula e outro na direção porque sempre dava briga. Eu acho que tem que ter parceria e **carisma**. Porque **carisma** é a coisa que mais conquista os alunos. Tem muitos professores que marcam os alunos pelo **carisma**, não é nem por uma aula, mas sim por ver que ele se interessou em saber como foi...que que tá acontecendo comigo, porque que eu tô assim. Essas coisas eu acho que é muito importante um professor ter isso.”*

*“Ser um cara **bem humorado** é essencial. Se tu tá passando por um momento ruim na vida, tu tem que entender que os teus alunos também podem estar passando e que eles não tem nada a ver com o que tá acontecendo. E tem que estar sempre disposto a dar aula do teu jeito, sempre disposto a melhorar também.”*

*“Por exemplo: assim como o professor tem dias ruins, às vezes o aluno tem. Daí vai dos dois saberem lidar”.*

*“**Flexibilidade**. Acho que o professor tem que ser altamente flexível, porque a gente vê muitos alunos que tem muitos problemas diferentes. A gente não tá mais numa escola-indústria onde as pessoas só podem ser de uma forma e tem que entrar naquele moldezinho.”*

(respostas dadas todas sequencialmente na mesma roda de conversa)

- “Empatia.”

- “Carismático.”

- “Simpatia.”

- “Educação.”

- “Ah, isso...fundamental.”

- “Não pode trazer o que tá passando na tua vida...trazer pra aula. Isso estraga completamente e muitos fazem isso. Sabe? Separar o pessoal do profissional..”

Sabemos o tamanho do desafio de educar. Por isso não tomemos esses “conselhos” dos alunos de maneira leviana. Sempre procurando uma medida justa, nos deparamos com crianças e adolescentes à nossa volta que são bem-educadas e mal-educadas, abandonadas e superprotegidas, demasiado espertas ou ingênuas, de muitas poses ou não tem nada. Devemos permitir o prazer sem perder a

disciplina, e manter o prazer sem perder a disciplina. Quando se trabalha não se brinca, mas a criança quando brinca, trabalha. “É fácil perceber que, quando se trata de educar, de um modo constante e imediato, se faz presente uma contradição. Ela assume quase sempre a forma de uma oscilação entre o excesso e a falta de alguma coisa, colocando para pais e educadores a pungente dúvida acerca da medida” (Jerusalinsky, 2010 p.5). Educar é, portanto, transmitir a demanda social além do seu desejo, e mesmo que os pais desejem para seus filhos o prazer, a realização e a felicidade, a cultura exige que os pequenos humanos sejam enveredados pelas trilhas que convêm muito mais à estrutura do que à felicidade destes (Jerusalinsky, 2010).

Como seria possível uma Universidade ensinar essas características? Como um professor pode aprender a ser assim? Primeiramente, acredito que as mesmas pessoas se comportam de forma diferente em distintos lugares e ocasiões. Em minha caminhada profissional muitas vezes já me deparei com a evidência de não sou eu o mesmo professor em diferentes turmas. Algo do encontro com determinados sujeitos nos afeta de determinada maneira e “tira” de nós um “eu” que nem sempre é o mesmo. Longe de mim conjecturar que deveríamos buscar sermos idênticos independente da turma. As metodologias são altamente cambiáveis e quanto a isso não há dúvida. Mas a abordagem de um professor é algo que não se transforma a cada período e essa forma de encarar e valorizar (ou não) os alunos, suas questões e singularidades é algo que me parece ser interessante que seja mais constante.

#### **4.1 FALAS QUE ME DIZEM ALGO OUTRO e que achei digno de nota**

Eu: quando vocês pensam nos professores de vocês, o que vem à cabeça?

– *“Ótimas pessoas”*

– *“É, que conseguiram desempenhar bem a função de ensinar...”*

– *(interrompendo) “Ensinar e marcar, né, o nosso tempo na escola...”*

Essa passagem fechou a nossa conversa no Emílio Meyer. Era a minha primeira roda de conversa, o grupo era pequeno e acanhado, teve até uma das 4 pessoas que preferiu não participar da conversa com a sua fala. A sala era



barulhenta por uma obra lá fora e eu tive receio de que as falas não ficassem audíveis. Claro, antes de viver a situação é difícil ter certeza do caminho escolhido. Quando um menino terminou dessa forma bonita, eu achei que ficou uma roda ‘redonda’, de acordo com o que tinha desejado e um pouco do temor que eu tinha de não conseguir despertar falas significativas se dissipou aí.

Em outra escuta, essa frase foi colhida no Julinho e gostei muito de ouvir um aluno, mesmo sem nomear dessa maneira, já estar fazendo a sua formação como professor a partir do que experiencia em sala de aula com os professores. De novo aparece a dimensão de marcas positivas e negativas da relação professor-aluno e o modelo de docência já está a ser construído:

*“Eu tento absorver ao máximo o melhor de cada professor até porque eu quero ser professor. Então eu acabo aprendendo com eles algumas coisas do que ser e do que não ser...”*

Também no Julinho, onde o grupo era grande e interagia entre eles, vi uma aluna colocar uma pergunta muito boa para os colegas. Ao ver alguns se arvorando a vaticinar os mais velhos professores “assim” e os mais novos “assado”, ela coloca uma questão que não encontrou resposta à altura. Segue o diálogo:

*- “A minha experiência até agora é que a maioria dos professores mais novos interagem mais conosco...porque muita gente que já tem mais idade, já tem mais anos de experiência, é muitas vezes grosso...não explica direito, explica uma vez, “deu, tá, te vira”. Se acha super superior...”ah, eu sou mais velho, eu tenho mais anos de escola, então eu tô aqui, só vou te passar uns negócio no quadro, vou te explicar uma vez e acabou o assunto”. Daí eu acho que os professores mais novos são mais acessíveis e interagem mais conosco.”*

*- “É que eles tem uma linguagem diferente, querendo ou não..”.*

Uma aluna pergunta:

*- “Vocês não acham que é pela aceitação de serem mais novos na escola e serem aceitos pelos alunos?”*

Digo que essa pergunta não encontrou resposta à altura, pois não houve debate posterior, ninguém explorou o ponto. É legal quando um dos pontos de

profundidade da conversa é uma pergunta e não uma resposta certa. Nesse sentido, essa pergunta pessoalmente me toca. Sou um professor em início de carreira (principalmente se passar a reforma da previdência, mas isso é outro assunto...) e embora note que minhas habilidades para lidar com conflitos e desencontros da sala de aula estejam me oportunizando estar cada vez menos atrapalhado internamente, essa vida me demanda uma energia considerável. Como manter acesa essa chama é uma questão importante que já me movimenta internamente e que pode ser objeto de reflexão mais sistematizada em futuros estudos.

Uma resposta de uma aluna me traz dúvidas simples. Ao ser perguntado sobre “o que fica e não se apaga dos professores em ti?”, responde: *“A questão a vida do professor e a vida do aluno abertamente. Pra entender que o professor também é gente e que o aluno também é gente faz com que nos marque muito mais do que uma aula normal.”* Para além da vontade de relações mais horizontais e abertas, fico pensando em aulas nas quais isso que o aluno valoriza não acontecem. Como será que são? Quando que eu dou aulas assim e não me dou conta? Fico tentando imaginar como é uma aula que não lembra que o professor é gente e que o aluno é gente...Cada um no seu castelo? Muros? Medos? Escudo de conteúdo?

## 5. COMEÇANDO A CONCLUIR...

Para começar a concluir, quero poder (me) lembrar que esse trabalho, ao mesmo tempo que é ponto de chegada, não deixa de ser um ponto de partida. Digo isso pois novas formas de pensar o sujeito aluno e a educação constituem uma via de transformação pessoal. Questionei-me como e quando os professores ficam marcados na memória dos alunos talvez por um medo do esquecimento. Vejo que queremos marcar, e isso acontece inúmeras vezes de diferentes formas. “Se eu consigo levar pra minha vida, muda a minha vida.”, disse uma aluna. Nessa direção, quis colaborar com pesquisas no campo da educação a partir de uma inspiração e de alguns conceitos psicanalíticos e porque notei que o conceito de inconsciente fica intrigantemente de fora da maioria das formulações desse campo. Creio que a transmissão da psicanálise pode produzir efeitos de natureza diversa na postura do educador. Dessa forma, compartilhando algo que encontrei na caminhada docente e que me auxilia nas dificuldades que encontro como educador, trago esse convite a pensar uma colaboração entre a minha área de estudo (o ensino de Geografia) e a uma área que encontrei buscando rumos dentro da docência (Psicanálise e Educação)

Cabe aqui uma pequena problematização sobre o saber da experiência que nós professores advogamos em nossa causa. Soa-me estranho dizer “foi isso que a experiência me ensinou”. Escuto de professores, via de regra quando começam alguma frase com “os alunos não...”, uma visão do outro que se diz amparada na experiência. Algo no estilo “sei porque vivi, faço isso há muito anos...”. Como se a experiência ensinasse algo específico e que não fosse eu que tivesse apreendido determinados pensamentos e análises a partir do que vivi. Então me parece mais correto dizer “foi isso que eu aprendi a partir das experiências que tive”, para dar a entender um processo mais ativo do sujeito na aprendizagem e por evitar colocar uma carga de “conhecimento irrevogável” que a experiência parece dar para algumas pessoas. Somos inexoravelmente implicados no processo de aprendizagem. Sem dúvida, a experiência qualifica o nosso saber, mas voltando ao que disse muitas páginas atrás, creio que o que sabemos diz mais sobre nossa apreensão do vivido do que pelo vivido em si.

Nesse sentido, a perspectiva trazida pelos livros sobre alunos e ensino não transformam o que penso. O que me guia são as compreensões a que chego a partir da experiência que vivo. A teoria, de maneira altamente subjetiva, eu vou encontrando e fazendo uso dela para ajudar no estofo da minha experiência docente. Como poderia ser o contrário? Seria possível ler nos livros sobre alunos e ensino e ir até a realidade experienciar o que já sei pela teoria?

Fiz a escolha metodológica da escuta por alguns motivos que me são claros e outros nem tanto. A verdade é que não tive certeza durante a escolha do dispositivo da escuta, mas a minha intuição pedia que eu não participasse de espaços onde práticas objetivantes fossem a regra. Pensei ser importante ouvir palavras e ideias ao invés de tentar aferir em categorias se os alunos se sentiam “muito marcados, marcados, médio marcados ou pouco marcados” pelos professores. Impossível fazer um trabalho quantitativo a partir de perguntas nas quais as palavras que as disparam são “quais”/de que forma. Também acreditei que era importante uma pesquisa no campo da educação que ouvisse alunos. Gurski (2017) salienta que dar a palavra ao adolescente, seja na escola, na socioeducação seja em outros espaços, é fundamental para que eles não fiquem presos à vitimização de sua condição” (p.222).

Após conhecer um pouco mais de que forma ficamos marcados, (afinal quem quer ser esquecido ou considerado desimportante?), é hora de repassar um pouco dessa trajetória aqui percorrida. Infelizmente, é notável nas salas de aula escolares uma maior preocupação em reproduzir conhecimentos formalizados em programas de ensino e informações pouco úteis do que em refletir sobre o que se transmite e porque se transmite. Nós professores encontramos inúmeros desafios cotidianos e gastamos uma parte importante da nossa energia com eles. Indo direto adiante das parcas condições materiais, financeiras e de prestígio social, me interessou pensar sobre a desautorização como um desafio bem sério a ser aplacado.

Nesse sentido, pudemos rever com Marcelo Ricardo Pereira que, a desautorização e os boicotes são constituintes da nossa posição de mestria e não uma questão pessoal e direcionada a esse ou aquele professor. Hoje, alguns “pais sociais” até podem se fazer tirânicos e centralizadores, mas a queda não lhes tarda. E nós professores, enquanto parte daqueles que exercem função de autoridade, ou

em outras palavras, que exercem o governo do corpo do outro, só o fazemos às expensas e ao risco da impostura. (PEREIRA, 2011) Artifícios que nos ajudem a manter em torno da nossa figura uma autoridade indiscutível resultam em maiores atritos, não em criar um ambiente propício à harmonização afetiva. Essa harmonização gera cognição e vai além, pois na fala de uma aluna depreendo que também angústias subjetivas são momentaneamente diluídas pelo encontro: *“no almoço ela contou da vida dela...como ela já viveu coisas! E foi muito legal saber da experiência dela e ver as reviravoltas, eu achei muito interessante”*

As inúmeras estratégias subjetivas, e não necessariamente didáticas, que os professores lançam mão para lidar com as situações de afronta e boicote se mostraram, frente a pesquisas citadas, importantes. E sem julgar essas estratégias como boas ou ruins, é possível afirmar que há um estilo ou posicionamento que o professor assume diante da função de educar. “Ao fazer isso, acreditamos que o professor possa implicar-se em sua própria prática, passando a encará-la como reflexo de escolhas pessoais e intrasferíveis” (PEREIRA, 2011, p. 85).

Tive um grande encontro nas leituras com um conceito que se mostrou chave para as contribuições dessa dissertação: a transferência como um campo que se estabelece entre professor e seu aluno e que propicia condições para o aprender, sejam os conteúdos quais forem. Os estudos freudianos nessa direção não eram exatamente sobre o valor dos conteúdos e sim no campo afetivo que se estabelece entre professor e aluno. Uma vez garantida uma boa transferência sabemos que o professor está em posição de poder e que desde esse seu privilegiado lugar de fala há agora um controle sobre o outro que precisa ser problematizado. Evidentemente, o mestre precisa saber prescindir de sua posição, mesmo que ela represente algo inicialmente desejável, pois a tentação de domínio é grande, mas devemos deixá-la para o catecismo. Pela via da transferência, o aluno “passará” por seu mestre, usá-lo-á e irá adiante com um saber do qual tomou posse verdadeiramente. Algo como a famosa frase de Lacan: “Façam como eu, não me imitem”. Kupfer segue me ajudando com a ideia de “matar” o mestre:

Talvez não se possa imaginar uma pedagogia organizada em torno de um princípio como esse, o do “assassinato” do mestre. Mas um educador esclarecido verá nessa ideia uma espécie de referência, que, se bem analisada e compreendida, pode ser até mesmo libertadora, pois tira dos ombros do professor uma carga de controle

excessiva e indesejável, embora acrescente outra: a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo (1995, p.99).

Voltando seu olhar para a intersecção com a educação, Gutierrez (2001) diz que “há, também, uma grande transformação transferencial em relação ao mestre, resultante do trabalho psíquico colocado em marcha na adolescência”. Penso o trabalho com adolescentes pela via do encantamento. Através de saberes que nós professores temos e também explorando uma parcela da infinitude de conhecimentos formalizados pela genial humanidade. Encantar e ajudar os iniciantes na cultura sobre deveres e direitos. Esses configuram alguns dos principais papéis de uma boa educação. E nós educadores somos parte socialmente central desse processo à medida em que cada dia mais parece caber unicamente à Escola a limitação do gozo, já que a cultura moderna nos convida ao consumo/gozo desenfreado. Por que não ensinar a encontrar o outro e ver valor na diferença? Buscar criar espaços de escuta e encontros que vão além da fruição material dos objetos e pessoas.

Essa busca de uma boa educação, de uma formação mais ajustada, de professores que sejam significativos, das marcas que os alunos tem é também uma forma de pensar uma questão que pode ser colocada de maneira muito mais simples. Em um interessante artigo intitulado “O que faz um bom professor: um decálogo”, Cláudia Riolfi traz uma certa síntese que me interessa colocar aqui. A autora joga intencionalmente com a ambiguidade da frase do título em duas análises: quais são ações empreendidas por um bom professor; e de que “matéria” é feito um bom professor. Nessa segunda vertente, um bom professor seria definido como aquele que “por suas características pessoais, posições enunciativas ou, mesmo, pelos traços resultantes de sua formação está em boas condições para levar a cabo a ação docente”. Não cabe aqui listar todo o decálogo, mas trago a transcrição (p.273) dos que mais me chamaram a atenção e que a autora valorizou:

- “um bom professor é aquele que se implica na sua própria formação; não apenas busca apropriar-se dos conhecimentos que compõem sua área, como também reflete a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito pode ser enganchado em seu desejo (de saber).”

- “um bom professor sabe que as soluções para os impasses educacionais não estão nem no avanço da ciência, nem no progresso técnico. Entende que elas estão numa instância mais intangível: o sujeito.”

- “um bom professor proporciona encontros entre o aluno e o conhecimento; não se ofende quando das dificuldades de aprendizado dos alunos, pois compreende que esses impasses de aprendizagem são inerentes ao processo.”

- “um bom professor se alforria das expectativas; visto que aqueles que professores que dependem da aprovação do outro para viver estão cavando para si um futuro sombrio”.

E termina respondendo à pergunta: Ainda podemos nós, formadores, fazer face à formação docente? “Sim, à condição de entendermos que as recomendações presentes neste decálogo, ou em qualquer outro tipo de tentativa de teorização voltada à formação docente, vão sempre falhar, sem que haja qualquer tipo de problema nisso.”

Preocupe-me também em gerar uma espécie de conhecimento a partir dos adolescentes ou com os adolescentes. Isso porque me parece que quanto mais se conhece sobre eles, menos aptos estamos a escutar o que os próprios dizem, e conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo o adolescente (VOLTOLINI, 2011). Trabalhemos *com* e *para* os sujeitos, não exatamente *sobre* eles. Tão difícil quanto entender que trabalhamos *através* dos conteúdos, não *com* eles.

Não há aqui a ilusão de que uma formação docente bem-amparada conceitual ou existencialmente seja capaz de sublimar o mal-estar na educação ou o fracasso escolar. A questão é que precisamos fazer algo pelos professores quando já estão claras e repetitivas as manifestações destes sobre a dificuldade de gestão da sala de aula. Não exatamente em uma perspectiva reparatória, mas por que não pensar em uma dimensão emancipatória? Aprender a ser professor é diário, cansa. No entanto, sabemos com Voltolini (2018) que a formação de professores é *estruturalmente* continuada. Ela nunca termina, não que isso ateste uma suposta incapacidade, mas porque a natureza do saber que sustenta o seu ofício é

interminável. “Toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência” (p.51).

Em seu livro “Psicanálise e formação de professores: antiformação docente” (2018), o autor traz fundamentalmente a visão de que nos cursos de formação docente predomina um modelo hegemônico de formação baseado nos pilares da ideologia do rendimento. Trabalhando mais um saber referencial instrumental do que na modificação atitudinal do professor, esse modelo hegemônico tende a excluir e esvaziar o papel do sujeito. Evocando uma habilidade de improvisação balizada, uma inteligência do instante, traz o conceito de *engenhosidade*:

Cada vez mais convidado a se adaptar a situações inéditas e a ambientes dinâmicos e imprevisíveis, como é próprio à sala de aula, o professor é chamado a ter uma engenhosidade, que pouco ou nada tem a ver com prescrições rígidas” (2018, p.63).

O professor, portanto, não sabe, e nem pode saber como será *afetado* pelo encontro com o aluno. Mesmo assim, o paradigma técnico segue seduzindo o campo pedagógico com sua oferta de controle da situação de ensino. Trago também desse livro a ideia que gerou o título do meu trabalho, que agora explico mais claramente. Ao tentar complementar a ideia da formação docente para além da questão técnica, onde está reduzida ao aprimoramento de metodologias de ensino, de ações e estratégias que tragam o interesse do aluno, aos ajustes do currículo à etapa, etc, busco restaurar algo da autoria docente. Em uma citação que Voltolini faz de Blanchard – Laville (2005), encontrei a ideia de que a “formação é um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida”. A constatação do sujeito do inconsciente na sala de aula pode parecer desconfortável, entretanto é importante ressaltar que “a existência de saberes não sabido nada tem a ver com falta de competência no exercício docente”(p.135).

Tecendo com o que me trouxeram as falas dos alunos, percebo que existem “detalhes” que destravam uma aula e o que escutei aponta para o campo da subjetividade docente. Segue um diálogo ocorrido no Colégio Israelita:

- “*Eu acho que outra coisa que o professor muda nossa perspectiva de vida é quando o professor vai para uma aula e nos dá um pouco da vivência dele. Por exemplo: a gente não entende o que tá acontecendo...*”



– (interrompendo)...”dá um exemplo da vida da pessoa e faz todo sentido.”

**“O professor muda nossa perspectiva de vida é quando o professor vai para uma aula e nos dá um pouco da vivência dele” (grifo meu)**

Vê-se aí o professor convocado a se colocar, a falar em nome próprio. Interessante observação também para o discurso pedagógico contemporâneo, que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento (VOLTOLINI, 2011, p.32). Vejo que hoje tentam dar outros nomes para o fazer do professor. “Mediador” sem dúvida é um deles. Alguém que se encarrega de apresentar conteúdos da forma mais transparente e menos enviesada possível. Enquanto professor, não considero possível, em se tratando de ensino de Geografia, que essa pretensão de isenção ou de um saber impessoal se realize na prática. “Opções são feitas cotidianamente”, aponta Kaercher, e segue “Mais ou menos conscientemente, todos os professores veiculam, junto com seus conhecimentos, valores e ideologias”. (1999, p.47) De forma geral, nos estudos de licenciatura que participei aponta-se então para uma “tecnicização” do ensinar, lugar desde o qual esvazia-se o que é um professor enquanto sujeito que tem relações com o saber, e mira-se para o domínio manualístico de determinados procedimentos pedagógicos.

De fato, sempre suspeitei que é via singularidade que marcamos os alunos. Se “empatia”, “carisma”, “bom humor” e “interesse” foram assinaladas pelos alunos como características que certos professores apresentam e que não se apagam da memória, então concordamos que a capacidade de mobilizar o alunado está ligada à subjetividade dos professores. Mas como atingir esse nível de valorização da subjetividade docente em uma formação?

Considerando que o professor e a professora exercem uma importante função na sociedade, faria diferença para este profissional saber que não está apenas transmitindo conhecimento formalizado? Que ao se dirigir à sala de aula carrega consigo os traços de uma constituição subjetiva autônoma ou não, uma escolha profissional ou uma não-escolha, uma satisfação ou insatisfação com a profissão, bem como a paixão pelo saber ou a paixão pela ignorância? (DINIZ, 2011).

Valorizar *como* o professor sabe o conteúdo que sabe, não apenas *o que* ele sabe. E por que não apostar nesse potencial de formação docente? A dimensão

subjetiva da formação de professores se coloca importante porque assume o professor enquanto sujeito como todos os outros: alguém que lida com uma falta, com limites de compreensão. Alguém que não sabe tudo, nem pretende isso. Portar um saber e deixá-lo à disposição dos alunos. Ficou evidente que os alunos notam as nossas incompletudes de ser e de saber, flagrante nas falas sobre os professores que levam seus problemas para a sala de aula. O não-saber aqui é diferente da ignorância. Sara Paín (1999) coloca que o conhecimento e ignorância não são antônimos uma vez que a ignorância está na origem do conhecimento, faz parte de sua gênese. .

Em seu artigo que analisa a ética de Riobaldo em “Grande Sertão: Veredas”, Marcelo transcende o espaço escolar, vale-se da literatura e versa sobre o viver. Para Riobaldo, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Para Marcelo, é “aquele que ensina, que exerce a função de mestre, deve salvar nossa capacidade humana de pensar não tanto com base nas boas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de viver”. A autoridade do mestre está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo do saber (2011, p. 69).

Beatriz Gutierrez, ao estudar as características dos mestres (im)possíveis para adolescentes, conclui que se trata de “um mestre marcado pela falta que o faz trabalhar para saber,[...]. Este traço de posicionamento subjetivo parece essencial no caso do mestre de adolescentes” (GUTIERRA, 2003). A “falta” se relaciona com a sensação frente às restrições que o processo de civilização impõe aos nossos impulsos (pulsões). Nesse sentido, a *falta* é fundamental para desejar, e desejo é o que nos move. Despertar o *desejo* de aprender (Geografia e outras coisas) é o que eu desejo para meus alunos. É o que eu desejo enquanto professor de Geografia.

Professores colegas relatam frequentemente que são interrogados pelos alunos sobre sua escolha profissional. Geralmente isso se dá quando eles próprios (os alunos) sentem o nível de stress subindo ou a dificuldade de lidar com alguma turma turbulenta. E será que, por vezes, não fica evidente no nosso discurso uma “não-escolha” profissional? Ou seja, que os caminhos da vida que nos levaram até ali não foram de escolha unicamente nossa e que as contingências da vida também “ajudaram” na nossa escolha profissional. Essas e outras questões compõem no nosso fazer, nas nossas falas, atos, postura. A formação docente que não trabalha

com o que o professor tem de único não prepara adequadamente para o encontro com o outro, para os afetos e desafetos. Ao conceber que a capacidade de ver-se implicado em aula na sua relação com o saber, e também a capacidade de abrir mão do controle do nível de aprendizagem, chegamos à conclusão de que traços subjetivos do educador são, em grande parte, importantes.

A conclusão de que traços subjetivos do professor são importantes traz a necessidade de examinarmos, principalmente com a ajuda de Margareth Diniz, a tensão que existe entre conhecer e saber, questão que se descortina quando nos colocamos a pensar sobre a nossa própria relação com o saber, Diniz coloca:

Se o conhecimento é o que se mostra disponível na cultura, a partir de sistematizações de pesquisas e estudos legitimados pela academia, o saber comporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível. (DINIZ, 2011, p.11).

A relação que temos com o saber guarda também a nossa relação com o não-saber, a outra face da mesma moeda. Ainda com a autora, sabemos nem só de consciência vive nossa relação com o saber, “há também uma dimensão inconsciente que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não-saber move o sujeito, o causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela” (2011,p.11). O caráter subjetivo da formação docente se vale dessa dupla face do saber que os professores portam. O que sabemos? De que forma sabemos? O que não sabemos e o que desejamos saber?

Essas são perguntas que disparam o auto-conhecimento e suas respostas dizem muito sobre nós. Em aula, eu trabalho com o saber (que é meu) mais do que com o conhecimento (disponível na cultura). Me parece impossível trabalhar a partir algo que não é meu, que eu não possuo. Santos e Costella (2016, p.158), sobre o processo de apropriação do conhecimento e da transformação em saber, colocam que “o conhecimento é construído a partir do ser humano, do seu universo de experiência e da possibilidade de deixar-se aprender por desafios e inquietações”. Somos guardiões dos “depósitos” do conhecimento (nossas disciplinas) e isso nos investe de confiança dos alunos para trazermos o que daquele depósito mais nos encanta, mais faz sentido em determinado contexto espacial e temporal. O conteúdo é sempre um pretexto para o encontro. Disse uma aluna escutada: “porque se tu

fosse ler num livro ia ficar uma dúvida do porquê tu estar aprendendo aquilo” Nas minhas aulas, a forma como eu o apresento diz muito sobre mim. Exatamente por isso, minha aula de rochas é diferente da de fontes de energia, pois são conteúdos que eu me interesse de maneira muito diferente.

Que valores que me são importantes e vem à baila em Geografia? Democracia, direitos humanos, respeito e valorização da diversidade humana...se eu não chegar até aí, estarei ensinando apenas conteúdo para ser esquecido. Até ensinarei, mas não educarei.

Retomo a pergunta: como atingir essa dimensão subjetiva na formação docente? Margareth Diniz novamente me auxilia:

É possível pensar que o professor/a em sua função de ensinante guarde um estilo. É possível uma formação docente que instigue o saber sobre esse *estilo* próprio que poderá facilitar ou dificultar a transmissão de conhecimentos em sala de aula? O estilo do/a professora/a, a forma como ele/a próprio/a lida com o saber, em sua dupla dimensão, poderá contagiar ou afastar o/a aluno/a quanto ao desejar saber. Ao contrário do que muitos professores/as acreditam, não é o domínio do conteúdo, do conhecimento científico que gera no/aluno/a o desejo de saber, mas sim a transmissão do “como” aquele conhecimento o entusiasmou e do “como” o/a professor/a manifesta esse entusiasmo. (DINIZ, 2011, p.9-10)

Desejo esse que não se encaixa no saber do professor, mas precisamente no desejo de saber do professor. Nessa perspectiva é necessário ressaltar novamente que nos processos formativos sempre haverá uma parcela de fracassos, pois o resultado das transmissões de conhecimento não é previsível nem passível de um cálculo. Essa proposição do repensar a formação docente nos permitirá abordar a implicação do sujeito professor/a no processo de ensino, lidar com a incerteza dos resultados da tarefa de ensinar, com o imponderável pelo fato de se estabelecer uma relação sujeito-sujeito (DINIZ, 2011). Não me parece que seja negando a interferência subjetiva que os resultados estarão assegurados, pelo contrário, a potência de cada sujeito docente é um recurso riquíssimo para a sensibilização dos alunos. Reconhecer os seus motivos de ensinar/educar/transmitir e a sua relação com o saber são caminhos recompensadores e humanamente justos com a carreira docente.

Endosso essa posição a partir da fala de uma aluna do Colégio Piratini:

*“O fato que eu acho muito importante é que o professor tem que ter capacidade de tornar um assunto que os alunos não acham interessante, que não tão nem aí, tornar isso uma coisa interessante através da aula dele, da forma que ele leciona. Isso é muito importante: saber como fazer os alunos ficarem interessados na aula.”*

Evidentemente, uma formação de professores que busque o autoconhecimento é um processo que não se termina, formulam-se questões e não se as abandona. Dessa forma, cada um de nós poderá construir respostas próprias, em função do nosso percurso e dos recursos psíquicos e culturais dos quais dispomos.

### **5.1 POR FIM**

Professor vive de transmissão, da paixão que transmite. “A transmissão é o fio que liga, interliga e possibilita que passado, presente e futuro possam estar aninhados, dando-nos a noção tão cara de que algo de nossos feitos continua na geração que chega” (GURSKI, p. 173, 2014). Apaixonados que somos pelo saber, pelas situações de aprendizado e pelas condições que conseguimos propiciá-las, estamos sempre às voltas com uma busca. A busca de uma melhor forma de dizer, de provocar, de comover, de mostrar...mas essa busca (que nos apaixona, sem dúvida) é uma postura, querer dominar esse processo e repeti-lo em diferentes ambientes é uma utopia que não tenho interesse em nutrir. Me move a potência dos encontros que a sala de aula permite, as relações transferências, o aprendizado que encanta e a sensação de ter valido a pena aquele tempo juntos. Uma aluna traz a satisfação por encontros menos formais com o professor “Então essas aulas que não vem ninguém sempre produzem alguma coisa, nem que seja uma dúvida...”. Produzir dúvida é produzir, e muito!

Inevitavelmente inventaremos situações didáticas, perguntas disparadoras, métodos alternativos, aulas invertidas e inovadoras, e nos reinventamos porque acreditamos nessa busca. Notamos através das escutas que também fica marcado no aluno essa nossa tentativa de encontrar métodos mais ajustados. Enquanto os professores não forem encarados inclusive por nossos pares como uma classe profissional que produz conhecimento, pois simplesmente estamos a reproduzir conteúdo, materialmente será difícil de valorizar a carreira. O processo de aprendizagem é sempre pessoal e circunstancial, mas quem melhor do que nós tem

esse conhecimento empírico? Acredito, junto com Sanches (2010), que valer-se das experiências para se descobrir, reconhecer e desenvolver seus recursos, perceber suas dificuldades é crescer. Se formos capazes de fazer este uso do nosso exercício profissional, ser educador pode ser um desafio apaixonante.

E é através da fala de uma aluna que quero começar a encerrar essa dissertação, valorizando que sustentemos a aposta nos sujeitos, seja através de uma compreensão maior sobre os próprios motivos de ser professor, seja através de novos fazeres em aula: *“Eu acho que paciência. Nem sempre as pessoas vão prestar atenção na tua aula, nem sempre as pessoas vão se interessar pelo que tu traz, nem sempre tu vai conseguir se adaptar ao jeito que o aluno aprende, nem sempre tu vai ter carinho por aquele aluno para realmente querer ajudar, mas tu precisa ter muita paciência para continuar tentando. Isso a gente valoriza muito.”*

Da busca de certezas à aceitação da dúvida soa uma trajetória coerente e que via de regra se impõe a nós professores em nossa formação. A ideia de docência como uma arte que mistura racionalidade (por se tratar de técnicas para ensinar) com emoção (pois os alunos mexem com a gente, nos afetam) é interessante porque retoma um ponto que me é caro: parece marcar mais os nossos alunos a nossa capacidade de compreendê-los enquanto sujeitos únicos em suas capacidades e dificuldades do que termos um pleno domínio teórico. As pontes que construímos todos os dias não são aquelas de execução ligada fortemente ao planejamento lá da engenharia. As nossas são pontes vivas, são pontes de serem regadas, daquelas sensíveis, instáveis e que requerem constante cuidado. Nossas ferramentas na construção e manutenção dessas pontes são “bom-humor”, “humildade”, “gentileza”, “carisma”, etc, como apontaram os alunos. As nossas pontes também deixam marcas, pois atravessam espaços e tempos duros, insensíveis, e nos ligam a sujeitos cheios de sentimentos e vontade de conexão, assim como nós, dando mais sentido à educação e à vida em conjunto.

## 6 BIBLIOGRAFIA

BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia (orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2ª ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. **Três conselhos para a educação das crianças**. In: Educa-se uma criança? CALLIGARIS [et al] – Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2ª ed, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola** – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. **Por que remar contra a corrente? As motivações e as expectativas profissionais dos estudantes de Geografia da UFRGS**. 2010. Trabalho de conclusão de curso. – UFRGS.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. Uma contribuição para as querelas docentes. Monografia de Especialização. 2017. – UFRGS.

COSTA, Jurandir Freire da. **Perspectivas da juventude na sociedade de mercado**. Em: Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação/ Regina Novaes e Paulo Vannuchi. SP. Ed Fundação Perseu Abramo, 2004

COSTELLA, Roselane Zordan e REGO Nelson. **Em que momento um aluno aprende Geografia**. In: Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Vol 2/ orgs: CASTROGIOVANNI, KAERCHER e REGO – Porto Alegre: Penso, 2011.

DAUDT, Francisco. **A criação original: a teoria da mente segundo Freud**. 1ª ed – Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

DINIZ, Margareth . Prefácio em: **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. PEREIRA, Marcelo Ricardo e MRECH Leny Magalhães (orgs). – Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

FAVACHO, André. Prefácio em: **Acabou a autoridade? : professor, subjetividade e sintoma**", PEREIRA [et al], Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: COSTA, MarisaVorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XIII, edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro, Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos** (1927-1931). Obras Completas. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1996).

GURSKI, Roselene. **Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar**. Em: *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras/ Carla Vasques e Simone Moschen (orgs)*. Porto Alegre, Evangraf, 2015.

GURSKI, Roselene. **A adolescência empoderada**. Em: "O professor sob pressão – Prevenção e enfrentamento da violência no ambiente de trabalho" (Carta Editora, 104 p.). Porto Alegre, 2012.

GURSKI, Roselene. Três tópicos para pensar "a contrapelo" o mal-estar na educação atual. In: *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. Rinaldo Voltolini (org). São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **O mestre (im)possível de adolescentes**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lvida/coloquios/omestre.htm>. USP, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. Apresentação do livro **Educa-se uma criança?** CALLIGARIS [et al] – Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2ª ed, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3ª ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003 (reimpressão).



KEHL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. Em: Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação/ Regina Novaes e Paulo Vannuchi. SP. Ed Fundação Perseu Abramo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre o impossível**. SP. Ed Scipione, 1995.

LIMA, Romise de, TONINI, Ivaine. **Na sala de aula: a África de meus alunos**. Em: Movimentos para ensinar Geografia – oscilações. Org: CASTROGIOVANNI [et al.]. Porto Alegre, Editora Letra 1, 2016.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Jorge Zahar Editor, RJ, 1987.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira e OLIVEIRA, Nathiele. **O desejo de eternização da juventude e os desafios para a educação**. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org). Os sintomas na educação hoje: o que fazemos com “isso”? Ed Scriptum, BH, 2016.

MENEZES, Victória Sabbado de. **GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2016.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade? : professor, subjetividade e sintoma** – Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. 1.ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A ética em Riobaldo: ensino, modernidade e psicanálise**. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo e MRECH Leny Magalhães (orgs). Psicanálise, transmissão e formação de professores. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do Mestre**. Belo Horizonte, MG: Argentum, 2008

PEREIRA, Marcelo Ricardo, PAULINO, Bárbara e FRANCO, Raquel **A sociedade da vergonha e a (des)construção da subjetividade docente**. In: A psicanálise

- escuta a educação: 10 anos depois – Marcelo Ricardo Pereira (org). Belo Horizonte/MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.
- RIBEIRO, Eduardo Mendes. **Boderline: nas bordas de quê?**. In: Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre, n.38, p.115-125. Jan/junho.2010.
- RIOLFI, Claudia. **O que faz um bom professor: um decálogo**. In: **PEREIRA, Marcelo Ricardo (org). Os sintomas na educação hoje: o que fazemos com “isso”?** Ed Scriptum, BH, 2016.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro, Zahar, 2000.
- TONINI, Ivaine Maria. **Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual**. In: In REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. KAERCHER, Nestor André (orgs). Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SANCHES, Renate Meyer. **Psicanálise e educação: Questões do cotidiano** – São Paulo : Escuta, 2010 – 2ª ed.
- SANTOS, Leonardo Pinto dos. COSTELLA, Roselane Zordan. **Jean Piaget e a construção do conhecimento: o mito da caverna**. Em: Movimentos para ensinar Geografia – oscilações. Org: CASTROGIOVANNI [et al.]. Porto Alegre, Editora Letra 1, 2016.
- VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise** – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação sem sociedade**. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo e MRECH Leny Magalhães (orgs). Psicanálise, transmissão e formação de professores. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.
- VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente** / Rinaldo Voltolini... [et al.] – 1.ed. – São Paulo: Zagodoni, 2018.

## 7 APÊNDICE A

### Roteiro para a roda de conversa com alunos – questões norteadoras

Olá, boa tarde...

Muito obrigado por aceitarem esse convite para conversar um pouco sobre educação, dedicarem seu tempo e inteligência e participarem da minha pesquisa. Reforço a importância de vocês dizerem aquilo que pensam bem livremente sobre os assuntos que trataremos. Tenho muito interesse em ouvir vocês falarem sobre o meu tema de pesquisa, pois vocês entendem muito sobre ele, vivenciam ele cotidianamente. As respostas que eu busco não são exatas, por isso não há certo/errado ou respostas esperadas. Não há mínimo nem máximo de tempo para cada resposta. Aqui cabe tudo que quisermos falar sobre o assunto...

(ROTEIRO BÁSICO)

Quando você sente que uma aula valeu a pena?

O que é “fazer a diferença” na vida de um aluno?

O que você acha que fica, que não se apaga de alguns professores em ti?

(VERSÃO ESTENDIDA)

Veja bem, são perguntas parecidas, mas bem diferentes: (fazer caso a conversa tenha rolado devagar)

O que te marcou na experiência de ser alun@?

Em relação especificamente ao(s) professor(es), o que te marca/marcou?

O que te vem à cabeça quando pensa nos teus professores?

Que características vês importantes para quem pretende ser professor?

## 8 APÊNDICE B

### TRANSCRIÇÃO EMILIO MEYER

Eu: Quando você sente que uma aula valeu a pena?

1- Quando a aula fica na cabeça. Quando a gente fica comentando toda hora.

2- Quando o professor ele...a aula começa a ficar meio maçante, meio chata, mas... se o professor der um exercício, mandar tu ler alguma coisa, ou tu..enfim, ver na rua alguma coisa que esteja errada e tu saiba corrigi-la foi por causa daquela aula, tu vê que ela valeu a pena. Que ela foi uma aula que te passou bastante conhecimento. Mesmo que que seja chata e cansativa.

Eu: Mesmo que seja chata e cansativa ela pode valer a pena...(?)

2 – Sim, ela pode valer a pena.

Eu: O que é fazer a diferença na vida de um aluno?

1 – Meio que se encaixa no que o Gabriel tinha falado antes. Querendo ou não, quando tu pode corrigir alguma coisa tu pensa “ah, tal professor que me ensinou isso” ou “ah, eu devo isso ao meu professor tal”.

3 – Quando o professor fica marcado.

1 –É.

2 – Quando passa ideias pro aluno de coisas novas, né, ou, por exemplo, o professor vai e dá uma aula assim ou...aí aluno descobre uma coisa nova, busca o conhecimento, vê que gosta e começa meio que a se desenvolver naquilo. O aluno pode gostar de alguma coisa porque acha que é uma coisa e quando o professor começa a explicar pode não ser bem aquilo, então...é mais ou menos isso, sobre o conhecimento do aluno sobre certos assuntos ou como a escola em si pode alterar o pensamento dessa pessoa.

Eu: O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?

1 – A diferença. Tipo, tem muitos professores que...eu vou citar um aqui do colégio: o Santinho. O Santinho é um professor que eu nunca vou esquecer na minha vida porque eu nunca tive um professor como ele. Ele expõe...ele mostra o que ele tem que mostrar, às vezes ele mostra a opinião dele. Ele não se interessa em ser só um professor, interessa conhecer a gente, saber como a gente é, conversar mais dos nossos sentimentos... A Sora Cláudia também. São professores que eu acho que valeu a pena conhecer e ter passado pela mão deles.

3 – Eu acho que o companheirismo. Sempre querendo ajudar, por mais que não seja um assunto de aula ou algo assim. Como agora a gente tá no 3º ano (EM) e quase

acabando e tem muitos professores que tão lá nos ajudando e nos apoiando em qualquer coisa.

2 – A vontade também, né...de estar aqui, de dar aula, de passar o conhecimento. Porque eu, com todo respeito, eu não gostaria de ser professor. Enfim, como eu disse, tem aquela aula meio maçante que a pessoa fica lá olhando, as pessoas dormem às vezes. Mas esse...não se se seria entusiasmo ou a crença de ser uma coisa ótima tu passar o conhecimento adiante. Eu gosto de fazer isso. Sobre alguns assuntos explicar as coisas. Não ensinar, porque eu não sei muito bem totalmente um assunto, mas passar o meu conhecimento é uma coisa legal. Enfim, essa vontade de querer e trazer o conhecimento para as pessoas mais novas eu acho que é uma coisa que não seria apagada.

Eu: O que te marcou na experiência de ser aluno/a?

Demoram um tempo a responder...pareciam nunca ter pensado sobre.

2 – Eu acho que o que mais teve impacto sobre mim não foi a forma pessoal de personalidade nem nada, mas a forma como é feita a estrutura da escola, ou como é utilizada a forma de ensinar que eu acredito que....assim, o meu pensamento que eu percebi como aluno foi que uma aula rende muito mais se for dada, vamos supor, uma aula por dia. Ou duas, no máximo. O que como aluno me marcou bastante foi isso, eu pelo menos acho ruim, por exemplo ter 3 períodos de 3 ou 4 matérias no dia...se fosse umas 2 matérias poderia aproveitar mais.

1 – Pra mim acho que foi a formação de visão do mundo. No colégio tu vê o impacto que isso causa. Aí por eu ser aluna ajudou muito a criar o caráter nessa história.

Eu: Que característica que tu vê importante para quem pretende ser professor?

3 – Tem um professor aqui no colégio, que eu não vou citar o nome, que ele é um excelente professor, mas ele não tem aquela afinidade com os alunos. Ele é um excelente professor, mas ele não tem aquele carisma com os alunos e isso acaba fazendo que a aula fique extremamente insuportável. Insuportável.

2 – Mas é uma aula que vale muito a pena.

3 – Vale muito a pena a aula dele. Bah, sim, eu aprendi muita coisa com ele, mas ele e aquela outra professora que saiu. Ela era uma professora maravilhosa, mas uma pessoa insuportável, que não dava para ficar numa sala de aula com ela. Então todas as aulas que a gente tinha, sempre era um período em aula e outro na direção porque sempre dava briga. Eu acho que tem que ter parceria e carisma. Porque carisma é a coisa que mais conquista os alunos. Tem muitos professores que marcam os alunos pelo carisma, não é nem por uma aula, mas sim por ver que ele se interessou em saber como foi...que que tá acontecendo comigo, porque que eu tô assim. Essas coisas eu acho que é muito importante um professor ter isso.

2 – É, tem que saber intermediar, como eu disse antes, o negócio da aula maçante. Tem que cuidar a zoeira, saber impor limites pra brincadeira, fazer pesar bem. Mas eu acho que se a pessoa tiver, sim, a vontade de ensinar mesmo, ela vai ter que ter esse balanceamento.

3 – (interrompendo) Esse equilíbrio.

2 – É, esse equilíbrio. Ela vai ver que...é uma coisa meio chata. Às vezes tu tá dentro da escola, tá calor, é cansativo...tem que ter uma visão não só do professor, mas do aluno. De quando o professor foi aluno e teve uma aula muito chata.

1 – Tipo, muitas vezes eles dizem: “Ah, eu sou professor, tu tem que me obedecer, vocês tem que me respeitar”. Até aqui. Às vezes eles esquecem que a gente é aluno. Assim como eles a gente tem coisas fora da escola, a gente tem os nossos problemas, por mais que a gente seja adolescente a gente também tem essas coisas. E os professores às vezes não entendem. Eles querem passar um quadro cheio. Pô, sexta-feira nos dois últimos períodos tu encher o quadro num calor de 30 graus...pô, daí tu quer quebrar as pernas dos alunos. Certo que muitos não vão prestar atenção, que muitos vão dormir. Daí fica difícil. Tem que ter esse equilíbrio aí entre o professor e aluno.

Eu: então como características importantes do ser professor...algo do equilíbrio entre o que ele quer passar de conteúdo e o trato com os alunos...(?)

1 – isso!

Eu: quando vocês pensam nos professores de vocês, o que vem à cabeça?

3 – Ótimas pessoas

2 – É, que conseguiram desempenhar bem a função de ensinar...

1 – (interrompendo) Ensinar e marcar, né, o nosso tempo na escola...

3 – Ter tido sorte de ter conhecido e ter aula com eles....

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÃO PIRATINI

Quando você sente que uma aula valeu a pena?

1- Quando tu sente que saiu capacitada para entender aquela matéria. Tu vai chegar em casa e rever que tu conseguiu entender realmente.

2- Eu acho que durante a aula mesmo a gente percebe que a aula tá rendendo, o conteúdo vai fluindo na nossa cabeça, a gente lê uma coisa e já consegue entender. É difícil, isso raramente acontece.

3- Uma aula mais dinâmica seria muito melhor para pegar a matéria, para ser mais efetiva, quando o professor ele... não é um professor que “tá, vou dar a matéria aqui, já era, é isso”...um professor mais dinâmico, que se diverte junto com os alunos talvez..

2- É que o formato de aula é muito jesuítico ainda, né...o professor geralmente fica lá disseminando conhecimento e o aluno fica lá só ouvindo e era isso.

3 – Há professores aqui, claro que eu não vou citar nomes, que chega e dá “bagulho” no livro, nos dá exercício e eras isso. Fica lá sentado fazendo as coisas dele e isso não é uma aula que vai interessar o aluno. O aluno também tem que estar interessado em saber o conteúdo da aula e estar interessando no que o professor fala e sem vontade do professor ou dinamismo na aula fica muito mais difícil o aluno se interessar pelo assunto.

4 – Eu acho que vai dos dois lados, tanto do professor chamar quanto do aluno estar disposto a aprender.

O que é “fazer a diferença” na vida um aluno?

3 – Além de ser um professor, ser um amigo em geral de todo mundo, tratar o aluno não como alguém próximo a ti, mas ser gente fina com os alunos, isso já muda muito um professor. Um professor que tu vê que ele tá motivado para dar aula, tu vê que ele tá feliz em estar dando aula e tu consequentemente vai querer prestar mais atenção nesse professor.

2 – A gente tem professores aqui, por exemplo, que chegam 8h para dar aula, chegam desanimados, só dão uma coisa no quadro e os alunos não se motivam. Ninguém quer aprender uma matéria dessa forma. Acontece que daí a gente vai levando o ano todo e só estuda um dia antes da prova para passar...

Eu: então para fazer a diferença alguém professor consegue isso quando está mais presente...

2- Acho que é quando ele deixa de ser apenas um professor, alguém que tá ali disseminando conhecimento, para alguém que tenha uma presença na vida dos alunos, daí ele faz diferença, ele fica marcado com certeza.

3 – Também não é questão de ser alguém não dá aula, o conteúdo no livro e no quadro é importante, porém alguém que dê uma aula diferente para fugir da rotina...

2 – Ah, isso marca também, porque ano passado, por exemplo, a gente teve um professor de Geografia que deu uma aula que era o “show do milhão” com conteúdo de Geografia. Aí tinha lá 3 alunos que eram os universitários e 2 grupos se desafiando, daí todo mundo aprendeu e revisou bem a matéria.

3 – A gente teve uma aula de História esse ano, pena que eu cheguei atrasado, mas eu vi que ela fez um jogo com um globo de plástico que ela tirava pra cima e quem pegasse tinha que responder, ou passar pro outro caso não soubesse a resposta. Ela não pressionava ninguém para responder. Eu gostaria de ter mais aulas assim. Eu tô no terceiro ano (EM), vou encerrar meus estudos por agora, mas espero que os alunos do futuro tenham aulas mais dinâmicas.

3 – O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?

4 – Carisma.

3 – Tem professores aqui que eu não vou esquecer nunca, que eu vou estar na minha Universidade e eu vou lembrar dela. Não tem muitos casos aqui, mas tem professores que ficaram marcados na história do Piratini para mim, sim.

4 – Acho que vai muito da vontade da pessoa também, né. Quando a pessoa não tem vontade de dar aula ela reflete nos alunos. Quando o cara tem gosto por dar aula isso te chama mais.

3 – O fato que eu acho muito importante é que o professor tem que ter capacidade de tornar um assunto que os alunos não acham interessante, que não tão nem aí, tornar isso uma coisa interessante através da aula dele, da forma que ele leciona. Isso é muito importante: saber como fazer os alunos ficarem interessados na aula.

Eu: Quando eu fiz essa última pergunta, à tua cabeça vieram mais exemplos bons ou exemplos ruins?

(Três pessoas respondem concordando que pensaram em exemplos bons)

3 – É que é muito difícil aqui que um professor fique pegando no teu pé.

4 – Eu acho que quando tu passa por alguém que te marca negativamente tu meio que esquece, agora quando tu passa por alguém que tu gostou, te marca mais.

2 – Tem professores aqui que me marcaram, como o caso de um professor que é muito gente boa, e o que ficou marcado, além de ser um ótimo professor, foi o carisma dele. Era muito bom, eu queria ser um pouco assim também. Tem professores que a autoridade que eles passam me incentiva e é uma coisa natural deles e eu admiro bastante.

3 – Tem um professor aqui no Piratini, eu não quero citar nomes, mas de Biologia eu não entendia muita coisa, era uma coisa absurda pra mim. E o nosso professor de Biologia me fez ficar bom em Biologia, eu não sei como ele fez isso. A



aula dele é incrível, ele tá dando a matéria e sempre faz piada com a matéria e sempre faz a galera rir, é gente fina. Por mais que ele tenha tido um dia estressante, e com certeza ele teve dias estressantes, ele foi lá e deu aula para a gente da mesma forma que ele sempre dá. Isso muda a vida de um aluno, faz o cara se interessar pela matéria porque realmente se reflete.

2 – É, até ano passado eu odiava Biologia e esse ano eu comecei “do nada” a gostar. Eu tinha vontade de aprender, mas a forma de ensinar dos outros professores não me agradava e eu acabava só estudando um dia antes da prova, diferente de agora que me interessa bastante.

Eu – Notei que antes alguém falou em “natural”...pergunto se eles acham possível treinar alguém professor para ter essas aptidões ou é algo muito da pessoa e não vai adiantar....(sou interrompido pelo 1)

1 – É da pessoa.

3 – Com certeza é da pessoa. Digamos...a pessoa tem o jeito dela.

1 – Tu tem que ter vontade daquilo que tu tá fazendo, ter gosto. Não dá pra pegar uma...vou pegar o exemplo da aula de física: tu chega lá, ela tá braba com a vida e desconta nos alunos, então tu não vai ter vontade nenhuma de estar ali. Tu chega na manha e diz: eu não queria estar aqui. Tá, então por que vem? Pô, tu já entrou desagradando quando, por exemplo na aula de Biologia, pode estar caindo o mundo e a pessoa chega rindo e brincando. Ele faz tu pegar a matéria. Apesar de tu não estar entendendo. Eu tirei C com ele no primeiro trimestre. Ele me olhou e disse: calma, tu vai conseguir ir bem. No segundo eu tirei B, agora no terceiro eu tirei B, então é uma questão de que ele puxou, ele fez tu querer ser melhor. E é diferente de alguém que olha pra tua cara e diz: tirou C, recuperação te espera.

3 – Física é outro exemplo disso: no primeiro ano teve um professor de física aqui no colégio. Eu gostava muito desse professor, o professor Tiago. Ele era meio linha dura assim, só que ele era mais engraçado, ele dava a matéria de um jeito que eu gostava e que eu aprendia física. Do segundo ano para cá eu sou um asno em Física, não sei nada de Física...

2 – Eu acho que as características, por exemplo, carisma....autoridade também, acho que não tem como tu treinar, mas o fato de tu dar uma aula mais dinâmica eu acho que tem que mudar isso. Eu vejo que tá mudando já. Que a maioria dos nossos professores que vem fazer estágio já trazem outros tipos de aula e eu acho muito interessante. A gente teve estágio no primeiro ano dum professor de Física e ele trouxe um jogo (bah, eu lembro disso também! Diz o 3) de corrida para mostrar pra gente o MRU e MRUV e eu achei muito interessante e também melhorou muito a matéria. Eu lembro que primeiro ele fez uma prova, e nessa primeira prova a gente estudou pensando que era uma prova normal, daí chegou na hora e ele nos ajudou a fazer essa prova, era tipo um trabalho. E foi a melhor

maneira de a gente aprender o conteúdo, porque a gente aprendeu do nada o conteúdo com ele, se preparou para a prova e ainda fomos ajudados, então todo mundo foi bem.

3 – Esse professor eu lembro que ele fez uma aula mais dinâmica com a minha turma que ele usou um aplicativo que ele tirava uma foto do quadro e perguntava assim: “qual a medida desse quadro?” “como vamos descobrir a medida desse quadro?”. Daí ele pegava uma régua de 30 cm e jogava uma bola e o aplicativo já calculava tudo. E quem vai trabalhar nessa área de Engenharia ou coisas que envolvem Física já tava apto, já tinha visto esse tipo de tecnologia que seria usada no futuro por um profissional. Porque é muito importante tu preparar o aluno para o futuro, para o pós Universidade, para o mercado.

Eu: Tenho uma última pergunta que tá bem próxima do que a gente tá conversando, mas eu queria pontuar ela com palavras de novo – Que características vocês vêem como importantes para quem quer ser professor?

3 – Ser um cara bem humorado é essencial. Se tu tá passando por um momento ruim na vida, tu tem que entender que os teus alunos também podem estar passando e que eles não tem nada a ver com o que tá acontecendo. E tem que estar sempre disposto a dar aula do teu jeito, sempre disposto a melhorar também. Então se tu vê que os alunos não estão motivados, se esforçar para que eles se motivem e se interessem pela tua matéria.

Eu: e qual característica tu acha que tem um professor que consegue fazer isso? Em uma palavra...

4 – Empatia.

3 – Exatamente isso.

4 – Por exemplo: assim como o professor tem dias ruins, às vezes o aluno tem. Daí vai dos dois saberem lidar.

2 – Eu acho que humildade também, né...porque tem professores que acreditam que a forma que eles ensinam é a correta e não tentam de jeito nenhum mudar. E isso não é legal, aluno não gosta. Acaba se tornando maçante.

4 – É, o cara sempre acredita que ele é o melhor, que ele faz o melhor.

3 – O professor de Biologia soube que eu não fui bem no ENEM e veio pra mim: não, fica tranquilo, tu não estudou muito para essa prova, tem chance de tu ir melhor na Federal...ele nos motiva a sempre buscar mais e ser melhor do que antes. Isso é importante num professor: motivar o aluno a querer mais, a querer sucesso.

1 – Otimismo.

3 – É.

Eu: Tá bem....Bom, de minha parte é isso. Vocês querem dizer algo por vocês para constar?

4 – É, essa pesquisa devia ser feita quando eu tava no primeiro ano.

## APÊNDICE D

### TRANSCRIÇÃO JULINHO

Eu: Quando você sente que uma aula valeu a pena?

1 – Eu acho que quando a aula passa rápido, porque geralmente a gente tem uma impressão de que a aula é torturante e daí quando a aula é legal, e a gente aprendeu realmente, passa muito rápido e às vezes a gente até quer um pouco mais no final. (ESPÉCIE DE TRANSE, JÁ CITADO ANTES)

2 – É, isso aí...quando a gente entende do assunto.

3 – Quando a pessoa foca no que tá acontecendo e não tem a bagunça que normalmente tem em sala de aula.

4 – Quando a gente não precisa estudar em casa, quando tu já entendeu ali só com o professor falando...

- Quando o professor ajuda, porque normalmente muitas professores estão tipo..."expliquei a matéria, não vou explicar de novo", então vai valer a pena se tu não entendeu a matéria e o professor vai sentar do teu lado e te ajudar....

- Quando eles voltam várias vezes e te ensinam quantas vezes tiver que voltar...tem pessoas que tem bastante dificuldade e é legal isso, quando eles se interessam assim...os alunos interagem com a aula.

Eu: O que é fazer a diferença na vida de um aluno?

- Eu acho que é quando tu consegue tornar um conteúdo que talvez o aluno não tenha tanta intimidade em algo legal, entendeu? Quando consegue aproximar e ter um conhecimento do teu aluno.

Após um silêncio, eu cutuco...

- isso é fazer a diferença na vida de um aluno.....(?)

Aluna responde: É, didaticamente...

Eu: Didaticamente...e qual outra possibilidade de resposta? Além da didática...

Aluna: Quando o teu professor vira amigo do aluno...não é só ali no quadro, a matéria e tal...mas ele quer ter aquela parceria pra pessoa se esforçar, sabe?

- Ele conversa, ele dá conselhos...

- É como um amigo.

- Os alunos saem da escola e eles querem saber, deixar informado ... “ah, me avisa se tu passar na escola, se tu vai passar na ufrgs, se tu vai passar na pucrs”, essas coisas...daí fica marcado o professor.

- Por exemplo, quando tu faz o vestibular e tu vê aquela questão...”bah, isso daqui o meu professor da 4ª série me ensinou e eu lembro até hoje.” Porque ele ensinou de uma forma que entrou na tua cabeça.

Eu: O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?

- Não só...na minha opinião, ele tá dando aula, tá explicando, mas ele também é aquele professor brincalhão. Que explicou a matéria, tem sempre a hora de estudar, mas tem a hora de brincar em que ele vai interagir com os alunos também...vai rir, vai conversar, vai perguntar como é que são as coisas.

- Geralmente quando o professor ensina brincando eu consigo me lembrar da voz do professor na prova. Eu leio a questão como se fosse a voz do professor falando e resolvendo...e aí acabo indo bem.

- Tanto positivamente quanto negativamente, né. Porque tem muitos professores que fogem um pouco disso e acabam sendo grosseiros e daí a gente lembra. Ou até tem dificuldade em muitas matérias pelo professor ser grosseiro, ou agir de uma forma que a gente achou errada.

Eu (interrompendo): Nesse sentido o professor faz diferença?

- Faz diferença.

- Faz.

- Talvez tu demore anos para entender aquela matéria porque às vezes tu tem medo de perguntar e daí com um outro professor que foi super gentil contigo tu aprende assim (e estala os dedos). Poxa, será que era eu que não tava entendendo ou a pessoa não tava sendo receptiva?

Eu: o que te marcou na experiência de ser aluno/a?

- Ah, várias coisas...

- Ah, várias coisas...

- Não vamo ficar aqui até amanhã falando, né? Mas uma das coisas que me marcou foi...como eu posso explicar? Agora eu tô nervosa...

- Posso falar?

- Pode, pode, daí eu vou pensando...

- Eu acho que aluno, por exemplo, se a gente quer aprender a matéria, a gente vai na internet e aprende. Se não existisse a escola e a gente não fosse aluno, a gente

não teria a convivência com as pessoas, a gente não teria experiências...não teria experiência de vida.

- Com as diferenças também...saber respeitar.
- Aprender com os professores e com os colegas mesmo.
- Sendo muito mais do que matérias, é tu ter um convívio social com as pessoas..
- É um preparo pra vida.
- Muitas vezes os professores não explicam a matéria e os colegas não entendem...daí vai um outro colega no quadro explicar e explica de uma forma que o outro vai entender...então, é a convivência, é o aprendizado...é muita coisa envolvida.
- É como a Júlia falou, é um preparo para a vida lá fora.
- É o que me marcou, né? É isso, brigas, risadas, brincadeiras...e sempre tem uma picuinha aqui e lá...
- Amores...

Eu: o que te vem à cabeça quando tu pensa nos teus professores?

- Pode falar mesmo?

Eu: só verdades...tá liberado.

- Depende do professor...
- É, depende do professor..
- A maioria dos professores...na verdade, é em escola pública, na maioria das escolas públicas alguns professores não dão a devida importância para os alunos.
- É verdade...
- Alguns nem tão aí pros alunos...e outros querem pagar de grossos e de “tem que respeitar” e não dão acessibilidade do aluno ser próximo do professor...então a imagem que eu tenho da maioria dos professores de colégio público é uma imagem ruim, mas tem exceções. Tem ótimos professores nessa escola, que eu admiro muito não pelo fato das aulas, também pelo fato das aulas, mas mais pelo jeito que eles tratam as pessoas...eles não tratam como uma pessoa...eles não tratam como criança, mas como alguém como eles.
- Eu tento absorver ao máximo o melhor de cada professor até porque eu quero ser professor. Então eu acabo aprendendo com eles algumas coisas do que ser e do que não ser...

- A minha experiência até agora é que a maioria dos professores mais novos interagem mais conosco...porque muita gente que já tem mais idade, já tem mais anos de experiência, é muitas vezes grosso...não explica direito, explica uma vez, “deu, tá, te virá”. Se acha super superior...”ah, eu sou mais velho, eu tenho mais anos de escola, então eu tô aqui, só vou te passar uns negócio no quadro, vou te explicar uma vez e acabou o assunto”. Daí eu acho que os professores mais novos são mais acessíveis e interagem mais conosco.

- É que eles tem uma linguagem diferente, querendo ou não...

Uma aluna pergunta:

- Vocês não acham que é pela aceitação de serem mais novos na escola e serem aceitos pelos alunos?

- Ah, depende...eu acho que só pelo fato de ter uma linguagem mais acessível e mais atual como a nossa já faz diferença...

- Tem muitos que sentam na cadeira, ficam olhando para ti e não fazem nada.

- Nada.

- Nada.

- Só ficam mexendo no celular...

- É, sentam lá, ficam mexendo no celular e tá...essa é a aula hoje. Passa um negócio no quadro e vai mexer no celular.

- Tem outros que são maravilhosos...eles correm atrás de ti. Eles não precisariam fazer isso, mas eles fazem.

- Que tem o prazer de ser professor, entendeu?

- Isso!

- Muitos estão ali só por estar, outros porque gostam de fazer isso, gostam de dar aula, gostam de interagir com o aluno...

Eu: Que características vês importante para quem pretende ser professor?

- Empatia.

- Carismático.

- Simpatia.

- Educação.

- Ah, isso...fundamental.

- Não pode trazer o que tá passando na tua vida...trazer pra aula. Isso estraga completamente e muitos fazem isso. Sabe? Separar o pessoal do profissional..
- Tudo que ele espera de um aluno ele tem que ter, de forma geral. Tem que ser uma relação recíproca. Se não acaba sendo uma relação injusta, entendeu?
- Tem que ter pulso firme, porque muitos alunos tão aqui para bagunçar..então tem que ter pulso firme porque muitos professores tão ali, tem aluno bagunçando ele vai lá e fala “ah, fulaninho, para...ah, fulaninho, para”. Pega o fulaninho pela mão, leva na direção, tenha pulso firme. Vai resolver de alguma forma...

## APÊNDICE E

### TRANSCRIÇÃO ISRA

Eu: Quando vocês sente que uma aula valeu a pena?

1 – Acho que quando a gente entra em debate, eu acho que vale muito a pena quando tu ouve a opinião dos outros e tu aprende com os teus colegas e não só com o professor.

2 – Eu acho que é quando eu fico triste quando o professor sai da sala...porque acabou o tempo e tava muito bom e daí acabou e ele vai embora.

3 – Quando um professor traz coisas novas para a gente. Qualquer coisa nova interessante e que aquele conhecimento não seja completamente vago. Mas também tem outra parte que eu gosto, por exemplo quando tem aula de Matemática eu acho muito legal que termina e eu fico assim: meu deus, como assim? Isso aqui funciona! Isso faz sentido dentro de si mesmo.

4 – quando a gente se diverte. Porque se ficar só colocando coisas no quadro tu vai copiando e ficando entediante...daí tu pergunta por que essa parede é branca e acaba não aprendendo nada. Mas se tu tá ali te divertindo depois tu começa a raciocinar e percebe que tu aprendeu horrores e sem sentir.



3 – Eu acho mágico quando a gente tá numa aula de Biologia e a professor começa explicar os processos que aconteceram na Química, como é que a gente pode usar tal espécie para descobrir tal coisa sobre o meio ambiente, sobre a poluição, ou sobre o que ela produz na nossa vida cotidiana, eu acho muito mágico.

5 - Eu acho que entender a vida a partir de alguma coisa que foi explicada, porque se tu fosse ler num livro ia ficar uma dúvida do porquê tu estar aprendendo aquilo. Daí o professor vem, dá um exemplo real e tu fica “bah, é uma coisa muito simples e muito próxima da gente que tu nunca ia ter pensado nada relacionado com isso”. Então abre muito os horizontes e faz a gente ser crítico com o que a gente vive e ao mesmo tempo aprender uma matéria que parecia ser muito distante.

2 – Eu acho que quando o professor assume que ele não detém todo o conhecimento é muito bom porque a gente é convidado a participar e mostrar como a gente se encaixa naquela matéria ou naquele significado daquele conteúdo. Isso faz com que pelo menos eu aprenda muito mais do que só jogar a matéria no quadro e ir embora.

1 – Quando a gente entende a nossa percepção de mundo pelo que tá aprendendo em aula, eu acho isso muito afudê. Principalmente as pessoas em volta da gente, grupos de pessoas, como eles funcionam, como eles estão ligados.

Eu: O que é fazer a diferença na vida de um aluno?

1 – Levar ele a se questionar.

2 – Eu acho que a partir do momento em que o professor realmente se importa com cada aluno, com cada pessoa que tá lá, ele acaba fazendo a diferença. Pelo menos para mim, cada professor que se importa, que mostra que a aula é para a gente, que o conhecimento é nosso, que a gente tem que levar ele para nossa vida como bem quiser, eu acho que isso faz a diferença na vida de cada um.

3 – Eu concordo com a Fran: um professor que se importe com a gente e que faça valer aquela aula. Se não tão entendendo, que explique uma outra vez, ou de uma forma diferente. Que não ache só que a gente tem o dever de saber aquilo na primeira explicação.

5 – E um professor que faz a gente ir embora pensando naquilo que ele me disse porque ele conseguiu me intrigar tanto com aquilo a ponto de eu questionar tudo à minha volta, eu acho isso incrível. Porque a gente descobre que o nosso entorno tá ligado a outras coisas maiores e quando a gente começa a perceber isso, bah é um absurdo.

4 – E um professor que não é só teu professor, mas também tu pode considerar como um amigo. Cara, a gente passa 1/3 do dia na escola. E se o professor não for teu amigo, quem vai ser? Qual adulto vai ser teu amigo? Claro, tu tem os teus

amigos dentro da sala de aula, mas tu tem que ter uma relação do professor com o aluno, não pode só ele ser o professor e tu o aluno. Tu tem meio que se igualar.

3 – (interrompendo) Afeto...

5 – Acho que isso é de escola pequena, eu acho, pois eu gosto muito de escolas pequenas porque tu tem uma interação muito maior. Eu não me imagino chegando na faculdade, e eu sei que eu vou ter que fazer isso, e chegar numa sala onde ninguém sabe meu nome e eu não sei o nome de ninguém. Não que as pessoas tem que se importar o tempo todo contigo, mas eu gosto de saber quem são as pessoas, ou um pouquinho da história delas...se tu convive todo dia e não sabe o nome da pessoa, algo tá errado.

3 – Eu acho que outra coisa que o professor muda nossa perspectiva de vida é quando o professor vai para uma aula e nos dá um pouco da vivência dele. Por exemplo: a gente não entende o que tá acontecendo...

1 – (interrompendo)...dá um exemplo da vida da pessoa e faz todo sentido.

3 – Isso, faz todo sentido...eu acho isso mágico. Quando o professor consegue te colocar na vida e dizer: bah, isso já aconteceu...

1 – (interrompendo) e não é um bicho de 7 cabeças, é uma coisa que acontece quando tu olha pro lado.

5 – Apesar dos resultados ele vai te dizer: calma, teve momentos em que eu não entendi nada da minha vida, e deu tudo certo, tô aqui hoje, não tô? Daí tu entende que além de aluno tu é uma pessoa. Tem dias que vai dar errado, e tá tudo bem.

Eu: O que você acha que fica e que não se apaga de alguns professores em ti?

3 – O afeto. Parte do afeto. Uma certa professora nossa do ano passado, por mais que eu não lembre de algumas coisas da matérias dela, eu lembro que ela gostava muito da gente, que ela tentava fazer boas coisas...nos levar em passeios, ou nos tratar com carinho, ainda que ela fosse rígida, ela gostava da gente.

2 – É, a questão é que a gente não vai lembrar da matéria que vocês passam aqui. 80% daqui eu vou levar para usar em uma ou duas provas e era isso, entende? O que eu vou lembrar é o que eu realmente peguei da matéria, que não é exatamente o que deram no quadro, mas eu também vou lembrar da forma como o professor nos trata. Tem professores que parece que entram e dão aula para eles, não para a gente. Tem professores que entram e eu sei que realmente eles tão lá e que eu posso contar com eles se eu precisar de alguma coisa. Então um professor que valoriza cada aluno como ele é, mesmo que ele não seja o melhor na sua matéria ou que não tenha muito interesse, esse realmente marca a gente.

1 – A valorização do aluno também fora da sala de aula, quando a gente que temos com os professores nos traz um estímulo para a gente ser melhor naquilo que a gente gosta fora da escola.

5 – Por exemplo, quando não tem ninguém na aula e a gente fica só conversando com os professores a gente aprende muito e pra mim, de verdade, são as melhores aulas. Dá para pensar: ah, não tá tendo aula...mas se tu conversa com alguns professores sobre alguns assuntos, é bizarro, porque tu aprende muito mais do que numa aula de quadro que às vezes tu tá cansada...por mais que a aula seja boa. Então essas aulas que não vem ninguém sempre produzem alguma coisa, nem que seja uma dúvida...

3 – E nesse ponto as aulas que eu tire mais coisa para mim sejam aquelas que a gente pega conteúdo de fora e a gente aplica na aula. Por exemplo, pega uma entrevista num jornal, alguma revista, alguma propaganda, ou qualquer outra coisa, e a gente tentar interpretar e ver que teve tal conteúdo de Química utilizado naquilo, ou que a propaganda serviu para influenciar as pessoas de tal maneira, ou ver que a democracia tava sendo questionada em tal época histórica porque a gente viu tal fato num jornal histórico...eu acho que se eu consigo levar pra minha vida, muda a minha vida.

5 – Só que eu acho legal quando isso acontece de forma não-proposital. Quando o professor vem e diz: interprete o texto e relacione com isso. Eu penso: Tá e aí, qual o sentido? Eu gosto muito quando é natural e quando eu vejo eu tô numa teia gigante de assuntos que tu nem percebeu.

2 – A questão a vida do professor e a vida do aluno abertamente. Pra entender que o professor também é gente e que o aluno também é gente faz com que nos marque muito mais do que uma aula normal.

3 – O professor pode às vezes não estar num momento bom e não conseguir passar a matéria de um jeito agradável, mas ele também é gente, como disse a Fran...

5 – Às vezes acontece isso...tipo esse ano, que eu fui entender depois e daí eu me dei conta que algumas aulas não tinham ido bem por aquele motivo e depois aquilo passou. Que nem eu tenho meus dias péssimos e que eu não vou render bem. A gente às vezes se distancia muito, mas a gente é muito mais parecido do que a gente pensa.

1 – É que tem certos professores que a gente só consegue ver essa pessoa numa sala de aula, daí a gente coloca essa pessoa numa situação fora da escola e entende coisas...

2 – (interrompendo) tipo quando a gente vai no super e encontra um professor...ele também é gente, também faz compras...descobre que o professor não mora na escola.

5 – É bizarro, a gente almoçou com a Ana (professora) esses dias e a gente não conhecia ela como pessoa, ela vinha, dava uma aula que a gente achava meio inútil e no almoço ela contou da vida dela...como ela já viveu coisas! E foi muito legal saber da experiência dela e ver as reviravoltas, eu achei muito interessante.

2 – Me frustra muito que a gente não saiba a história dos nossos professores. Porque são pessoas que a gente convive todo dia e que tem um afeto muito grande, mas...como eles chegaram até lá?

Eu: uma última pergunta...que características vocês veem que sejam importantes para quem quer ser professor?

5 – Humanidade. No sentido de tu ver o outro como humano e tu ter empatia de enxergar isso. Não é só se sentir igual, mas respeitar que o outro sente as coisas diferentemente do que tu.

3 – Flexibilidade. Acho que o professor tem que ser altamente flexível, porque a gente vê muitos alunos que tem muitos problemas diferentes. A gente não tá mais numa escola-indústria onde as pessoas só podem ser de uma forma e tem que entrar naquele moldezinho..

1 – Entender que cada um tem o seu jeito de aprender e conseguir – não sempre se adaptar a tudo – mas conseguir um pouquinho, sabe? Pra dar um incentivo para aquela pessoa buscar aquilo de outras maneiras.

4 – (interrompendo) Pensar um pouquinho no jeitinho diferente de cada um...

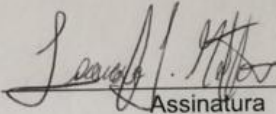
5 – (interrompendo) Eu concordo e discordo. Eu concordo nisso de se adaptar, mas a gente tá aqui num ambiente meio exceção. Se tu for ver, a maioria dos outros colégio não nos dá esse espaço. É conteúdo e tal...e eu acho muito importante termos esse nosso espaço.

2 – Eu acho que paciência. Nem sempre as pessoas vão prestar atenção na tua aula, nem sempre as pessoas vão se interessar pelo que tu traz, nem sempre tu vai conseguir se adaptar ao jeito que o aluno aprende, nem sempre tu vai ter carinho por aquele aluno para realmente querer ajudar, mas tu precisa ter muita paciência para continuar tentando. Isso a gente valoriza muito.

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

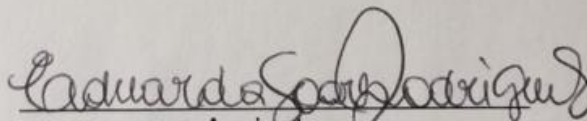
Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

  
Assinatura

Porto Alegre, 26 de novembro de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

  
Assinatura

Porto Alegre, 26 de NOVEMBRO de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Yvair Goulart da Costa  
Assinatura

Porto Alegre, 26 de novembro de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

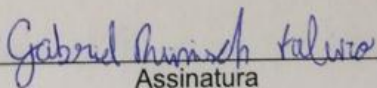
*Sabina Peres da Silva*  
Assinatura

Porto Alegre, 16 de Novembro de 2018



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

  
Assinatura

Porto Alegre, 16 de outubro de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Jéssica Francischina

Assinatura

Porto Alegre, 16 de oAubro de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Alycia Cavallari E  
Assinatura

Porto Alegre, 16 de outubro de 2018

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Felipe Velho Azevedo Costa, do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, que pode ser contatado pelo e-mail *felipecostaanglo@gmail.com* e pelo telefone (51)981151190. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando, por parte do referido aluno a realização de uma dissertação de mestrado na área de formação de professores. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

*Gabriel zoni Steffani Bogues*  
Assinatura

Porto Alegre, 26 de Novembro de 2018