

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ANGÚSTIA DO PROFESSOR DIANTE DO ALUNO:
UM ESTUDO COM PROFESSORAS DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELA KITAWA OYAMA

Campinas-SP

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ANGÚSTIA DO PROFESSOR DIANTE DO ALUNO:
UM ESTUDO COM PROFESSORAS DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELA KITAWA OYAMA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Archangelo

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Campinas-SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

| | |
|------|--|
| Oy1a | Oyama, Daniela Kitawa. A angústia do professor diante do aluno : um estudo com professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental / Daniela Kitawa Oyama . -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Ana Archangelo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Angústia. 2. Professores e alunos. 3. Relações educativas. 4. Psicanálise e educação. I. Archangelo, Ana.. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
| | 09-492/BFE |

Título em inglês : The anxiety of a teacher in front of a student : a study with first grade teachers

Keywords: Anxiety ; Teachers and students ; Educational relations ; Psychoanalysis and education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª . Drª . Ana Archangelo (Orientadora)
Prof. Dr. Mário Eduardo Costa Pereira
Profª . Drª . Angela Fátima Soligo
Profª . Drª . Eloisa Helena Rubello Valler Celeri
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : dani_oyama@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ANGÚSTIA DO PROFESSOR DIANTE DO ALUNO:
Um estudo com professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental**

Autora: Daniela Kitawa Oyama
Orientadora: Profa. Dra. Ana Archangelo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Daniela Kitawa Oyama e aprovada pela Comissão Julgadora.

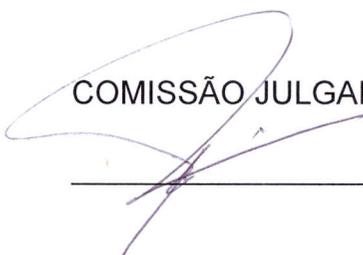
Data: 17 / 02 / 2009

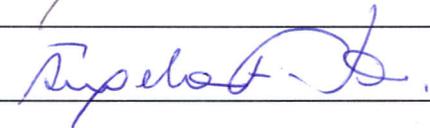
Assinatura:



(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:





“Angústia, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila e, mergulhada em seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura. Quando deliberava sobre o que fizera, Júpiter apareceu. Angústia pediu que ele desse uma alma à figura que modelara, e, facilmente, conseguiu o que pediu. Como Angústia quisesse dar o seu próprio nome à figura que modelara, Júpiter proibiu e prescreveu que lhe fosse dado o seu. Enquanto Angústia e Júpiter discutiam, Terra apareceu e quis que fosse o seu o nome daquela a quem fornecera o corpo. Saturno foi escolhido como árbitro. E este, equitativamente, assim julgou a questão: Tu Júpiter, porque lhe deste a alma, tu a terás depois da morte. E tu, Terra, porque lhe deste o corpo, tu o receberás quando ela morrer. Todavia, porque foi Angústia quem primeiramente a modelou, que ela a tenha, enquanto viver.”

Da Fábula 220 de Caius Julius Higinus

Dedico este trabalho aos meus pais, Dirce e
Yassuo e especialmente à minha irmã
Susana (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma especial:

a Ana Archangelo, minha orientadora, pelo acolhimento, orientações e por tudo que aprendi com ela;

a Fábio Camargo Bandeira Villela, que me apresentou a pesquisa e a psicanálise;

à minha família, meus pais e tios, pelo apoio e incentivo;

ao CNPq, pela bolsa concedida;

aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa DiS, pelo aprendizado e acolhimento;

à escola e às professoras que participaram da pesquisa;

aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação.

RESUMO

A preocupação em relação aos professores deixou de ser exclusivamente com sua formação, dadas as indicações de que algumas dificuldades enfrentadas por eles têm envolvido a esfera afetiva, além das tradicionalmente consideradas, como a política e a cognitiva. Isso pode ser facilmente percebido atualmente pelo alto número de afastamentos e licenças de professores consequentes de problemas de saúde, grande parte deles, emocionais. Tendo em vista a dificuldade emocional enfrentada por eles, o trabalho trata da angústia sentida pelos professores diante dos alunos. Para tanto foi realizada uma análise psicanalítica do fenômeno da angústia com seis professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública, análise essa baseada no conceito de angústia de Freud, que o define como reação a uma situação de perigo, ao desamparo psíquico ou físico diante de uma situação traumática. Foram considerados também os conceitos de ansiedade persecutória e ansiedade depressiva de Melanie Klein. O trabalho discute a pesquisa em psicanálise, o método psicanalítico, a sua importância em privilegiar o singular, a subjetividade dos sujeitos e a possibilidade de pesquisa por um não-analista, devido ao *setting* da pesquisa ser diferente do *setting* da análise. Discute ainda as angústias em nosso mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas em nossa sociedade e como elas influenciam o psiquismo dos sujeitos de nossa época, a escola pública atual e o que é “ser professor” hoje. Traz o relato das seis entrevistas realizadas, suas análises e a partir delas, uma análise geral do fenômeno de angústia, com temas que atravessam esse fenômeno como a perda de autoridade, o ódio na relação professor-aluno e a forma como os professores lidam com esse sentimento. Alguns professores são dispersivos quanto à sua angústia, outros faltam às aulas para lidar com ela, negam os sentimentos que os alunos despertam neles, ou projetam a responsabilidade pelos alunos com dificuldade em outras figuras da escola. E por fim discute a importância da angústia na relação professor-aluno, pois quando a angústia é tolerada, é de grande importância para a realização do trabalho, pois é por sentir essa angústia que o professor pode se preocupar, questionar-se, pensar sobre o problema e tentar encontrar novos caminhos de atuação.

ABSTRACT

The concern about teachers is no long exclusively related to their formation, due to the indications of some difficulties that they have had to face which involve the dedicated position, besides those traditionally taken into consideration such as policy and cognitive. This can easily be seen today by the high number of dismissals and leaves of absence of teachers as a consequence to health problems, most of them emotional. Keeping in mind the emotional difficulties they face, this study deals with the anxiety felt by the teachers with students, through a psychoanalytical analysis of the anxieties of six teachers of 1st–4th grades of an elementary public school, based on Freud's concept of anxiety (this concept is defined as a reaction to a situation of danger referring to the physical or psychic helplessness when faced with a traumatic situation) and of Melanie Klein's concepts of demandable and depressive anxieties. The study discusses the investigation in psychoanalysis, the psychoanalytical method, and the importance of favoring the individual, the subjectivity of people and the possibility of research by someone who is not an analyst, due to the setting of the research being different from that of analysis. It discusses the anxieties in our contemporary world, the changes that occur in our society and how they influence the psyche of the subjects of our era, the public school nowadays and what it is to be a teacher today. There are the six interviews, the analyses and from them, a general analysis of the anxiety phenomenon, with themes which pass through this phenomenon such as, loss of authority, hate in the teacher-student relationship and how the teachers deal with this feeling. Some teachers are vague as to their anxieties while others miss classes in order to deal with them, deny the feelings that the students arouse in them or project the responsibility for the students with problems to other people in the school. Finally, the importance of anxiety in the teacher-student relationship is discussed since, when the anxiety is tolerated, it is of great importance for the completion of the work, because it is by feeling this anxiety that the teacher can worry about it, question him/herself, think about the problem and try to find new paths of action.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| POR QUE ESSE TEMA? | 1 |
| 1 INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 PSICANÁLISE E ANGÚSTIA | 15 |
| 2.1 O CONCEITO DE ANGÚSTIA | 27 |
| 3 A ANGÚSTIA EM NOSSO MUNDO CONTEMPORÂNEO | 35 |
| 4 A ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR DE HOJE | 43 |
| 5 O LUGAR DE NINGUÉM | 49 |
| 5.1 A ESCOLA | 53 |
| 6 A ESCOLHA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS | 55 |
| 7 AS PROFESSORAS E SUAS ANGÚSTIAS | 63 |
| 7.1 LÚCIA | 67 |
| 7.2 SÍLVIA | 75 |
| 7.3 HELENA | 85 |
| 7.4 MARTA | 97 |
| 7.5 MARISA | 101 |
| 7.6 PATRÍCIA | 109 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 129 |
| BIBLIOGRAFIA | 135 |

POR QUE ESSE TEMA?

POR QUE ESSE TEMA?

A angústia é um dos problemas fundamentais da existência humana, que todos nós, quando não somos interrogados sobre sua natureza, sabemos o que é; mas, uma vez interrogados, quase nada sabemos a seu respeito.

Zeferino Rocha, 2000, p. 16

Ingressei no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – UNESP no ano de 2000. Em 2002, no 3º ano da faculdade, estava desanimada. Pensei em abandonar o curso e ir para o Japão, mas, nesse mesmo ano, tive uma disciplina anual chamada “Pesquisa em Educação” com a Profa. Dra. Ana Archangelo, que veio a ser minha orientadora de iniciação científica e, posteriormente, de mestrado. Nessa disciplina era obrigatória a elaboração de um projeto de pesquisa e, no 2º semestre, estava animada com a ideia de pesquisar. Para elaborar esse projeto, procurei meu primeiro orientador, o Prof. Ms. Fábio Camargo Bandeira Villela. Eu já tinha assistido a duas disciplinas dele. Uma delas, no 1º ano, quando tive um semestre sobre Freud, e no 2º ano fiz uma matéria optativa chamada “Psicodrama Pedagógico”, que relacionava a teoria psicanalítica à sala de aula e às situações escolares. Já gostava de psicanálise, desde o 1º ano.

Para a disciplina, elaborei o projeto e, nos anos seguintes – 2003/2004 – desenvolvi a pesquisa como estágio não-obrigatório com o título “A Escolha do Curso de Pedagogia pelo Aluno”, no qual procurava abordar a dinâmica inconsciente da escolha profissional. Nesse trabalho, realizei seis entrevistas abertas com alunos do 1º ano do Curso de Pedagogia. Desde o início, treinava a atenção flutuante, fazia o registro da entrevista e tinha supervisão. Nesse momento, já estava apaixonada pela pesquisa e pela teoria psicanalítica.

Em 2004, fui convidada a participar de um projeto coordenado pela Profa. Dra. Ana Archangelo, intitulado “Exclusão Social e Vulnerabilidade à Exclusão Escolar”

e me tornei sua orientanda de iniciação científica. Nesse projeto, atendi a três crianças, ao longo do ano, em encontros semanais. Nesses encontros elas podiam brincar, desenhar, conversar e ler livros infantis. O encontro e a análise do material tinham como suporte o método e a teoria psicanalítica.

Minha formatura aconteceu em 25 de fevereiro de 2005 e o atraso foi devido a uma greve das universidades durante o ano de 2004. Somente após a formatura é que comecei a estudar e a pensar em um projeto para participar de um processo seletivo de mestrado.

Queria pensar em algo para pesquisar, algo que me mantivesse estudando psicanálise e educação. Li os registros das reuniões da coordenadora com os professores no projeto “Exclusão Social e Vulnerabilidade à Exclusão Escolar”, procurando pensar em um tema de pesquisa. Elaborei meu projeto pensando nas respostas dos professores que diziam respeito ao que sentiam em relação aos alunos que os preocupavam, e algumas das respostas foram “angústia”. Escolhi, então, o tema de meu projeto: A angústia do professor diante do aluno.

Eu já sabia que o tema de nossas pesquisas tem relação com algo nosso, o mesmo também para a teoria psicanalítica, mas eu não conseguia encontrar o porquê desse tema e achava que a escolha tinha sido aleatória, que meu interesse era a psicanálise e que o tema não dizia nada a respeito de mim.

Mas, quando fiz a disciplina “Psicologia e Formação de Professores” com a Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e com o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, em 2007, já no mestrado, foi proposto relacionarmos nossa pesquisa com nossas vidas e em um dos momentos que estava pensando sobre meu objeto, houve um “estalo”...

Lembrei-me do 4º ano da faculdade, quando comecei a fazer os estágios obrigatórios. Assisti às aulas em uma 1ª e em uma 4ª série de uma escola municipal de Rancharia, cidade em que nasci e onde morava na época da graduação. As crianças da 1ª série eram bem pequenas e muito dependentes da professora, mas estavam no início de sua vida escolar e eu não percebia nenhuma dificuldade grave sentida por elas. Mas as crianças da 4ª série... Essas tinham muita dificuldade e não era uma ou outra criança, era a maioria da classe. Muitas mal sabiam ler e escrever. Liam muito

mal, e algumas mal conseguiam escrever seu próprio nome. Isso me chocou muito e uma coisa que me marcou foi uma resposta de um aluno em uma prova.

Depois de trabalhar todo o bimestre com o tema Biosfera, a professora marcou a prova de Ciências. A questão era mais ou menos essa: “Escreva sobre Biosfera.” E uma das respostas foi: “A minhoca mora na terra.”

Acho que a experiência de estágio nessa sala me impressionou muito. A maioria das crianças era praticamente analfabeta na 4ª série, algumas não sabiam escrever, outras não conseguiam criar nada quando solicitadas a escreverem uma redação e a única coisa que uma criança sabia sobre biosfera no final do bimestre era que a minhoca morava na terra? Os alunos não respondiam dessa forma por falta de interesse ou por descaso porque durante a prova pediam ajuda da professora e se esforçavam para responder. Assim, eu me perguntava: Para que está servindo a escola se essa resposta a criança poderia ter dado sem nunca ter frequentado a escola? Como essas crianças chegaram até a quarta série sem conseguir criar uma pequena redação, ler um parágrafo de forma inteligível e outras só conseguindo escrever seu próprio nome?

Eu pensava: quando me formar vou dar aula para essas crianças?!?! E isso era angustiante. Elas já iam para a 5ª série e sem base nenhuma! Acho que essa angústia, de não poder imaginar o futuro delas, ou, pior, de imaginá-lo cruamente era, de alguma forma, desesperador.

Minha angústia era imaginar-me dando aula para essas crianças. Imaginava que a “defasagem” era muito grande e eu não conseguiria, mesmo com muito esforço, fazer com que “recuperassem” o que “perderam” (como recuperar o que nunca tiveram?) e eu me sentiria muito incapaz. Seria essa a angústia que procurava na pesquisa? Talvez.

No primeiro semestre do mestrado, iniciei minha análise e, agora, reconheço que o tema de minha pesquisa, a angústia, é algo muito maior que a angústia que senti no meu estágio, mas o que ela realmente significa, ainda não sei e não sei se um dia saberei. Sempre soube que o tema de uma pesquisa surge de uma questão do pesquisador sobre si mesmo. Hoje, tenho plena convicção disso.

1
INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A preocupação em relação aos professores deixou de focar exclusivamente sua formação, dadas as indicações de que algumas dificuldades, por eles enfrentadas, têm envolvido a esfera afetiva, além das tradicionalmente consideradas, como a política e a cognitiva. Atualmente, o fato pode ser facilmente percebido, pelo alto número de afastamentos e licenças de professores, consequentes de problemas de saúde, grande parte deles, emocionais.

Em 2003, durante o XIX Congresso Estadual - APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, foi realizada uma pesquisa sobre as condições de trabalho e as consequências para a saúde dos professores, por meio de 1.780 questionários. Os resultados preliminares (novembro de 2004) dessa pesquisa são¹:

– do total da amostra, 45% diziam ter alguma doença relacionada ao trabalho e desses, 22% apontaram o estresse como doença relacionada ao desempenho do seu trabalho; 7%, depressão; 3%, gastrite e 3%, enxaqueca.

– 80% dos professores declararam apresentar cansaço, como um dos sintomas mais frequentes; 61%, nervosismo; 55%, ansiedade; 54%, dores de cabeça; 52%, fadiga/cansaço; 48%, esquecimento; 44%, angústia e 34%, insônia.

– professores que declararam diagnósticos confirmados de estresse, 46%; depressão, 25%; enxaqueca, 21%; gastrite, 21% e hipertensão arterial, 17%.

Durante o tempo em que frequentei a escola, para a realização da pesquisa, pude presenciar várias licenças por motivos emocionais e muitos professores declararam já ter usado ou estar usando algum tipo do que se costuma, popularmente, chamar de calmante.

Trabalhos com temas como o “mal-estar docente” e “Síndrome de Burnout” (Freudenberger, 1974²; Codo, 1999³; Lipp, 2002⁴; Maslach, Jackson, Leiter,

¹ Consulta realizada no site da APEOESP (www.apeoesp.org.br) em 26 de janeiro de 2008.

² FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, v. 30, n. 1, p. 159-163. 1974.

1996⁵; Maslach, Leiter, 1997⁶; Esteve, 1999⁷) têm evidenciado também a preocupação com os resultados da vivência do professor em seu trabalho docente.

Contudo, o objeto deste trabalho, a angústia do professor diante do aluno, não coincide com o conceito de “mal-estar docente”, atualmente utilizado pelos educadores. Segundo Esteve (1999, p. 25) a expressão “mal-estar docente” é “a mais inclusiva das utilizadas na bibliografia atual para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Esses efeitos afetam a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho docente, tendo como causas o excesso de responsabilidades a ele atribuídas, pois, com a ampliação do atendimento do ensino público, os problemas sociais se tornaram, também, problemas escolares.

Surgiram novas exigências e demandas que a sociedade faz à escola e aos professores, além de outros fatores como a indisciplina dos alunos, a falta de formação profissional para lidar com a inclusão, as precárias condições de trabalho, a relação com superiores hierárquicos, assim como a imagem social do professor veiculada pela mídia, a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos materiais e a violência nas instituições escolares.

Também não coincide com o conceito de “Síndrome de Burnout”, definida por Codo e Vasques-Menezes (1999, s/p) como “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”.

Ainda segundo os autores mencionados:

³ CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis/Brasília: Vozes/CNTE, UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

⁴ LIPP, Marilda Novaes (org.) *O stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

⁵ MASLACH, Christina, JACKSON, Susan E. & LEITER, Michael P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3. ed. Palo Alto, California, USA: Consulting Psychologists Press, 1996.

⁶ Maslach, Christina; Leiter, Michael P. - *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste*. Papirus, Campinas, 1997.

⁷ ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999. 175 p.

A síndrome Burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em burnout.

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

1. Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
2. Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuário/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
3. Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, s/p)

E, continuam:

Alguns autores, por sua vez, entendem que características do ambiente de trabalho podem desencadear este tipo de sofrimento mental. Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores causadores de burnout. Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao burnout. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, s/p)

Assim, a “Síndrome de Burnout” se apresenta como um fenômeno amplo e complexo. Para Codo e Vasques-Menezes (1999, s/p):

Burnout é um dos filhos deste novo tempo. Já desde a partida, dos estudos pioneiros de Fregenbauer, sabe-se que não se trata de uma coisa só, e não se explica por uma coisa só. Difuso, deve ser explicado a partir da re-construção da dinâmica desta difusão. Uma “variável”, assim mesmo, entre aspas, no sentido que sabemos tratar-se de um

fenômeno multifacetado e “determinado”, também entre aspas, por múltiplos fatores, enfim, apenas passível de ser abordado por uma estratégia interdisciplinar.

Diante do amplo conceito de “mal-estar docente” e de “Síndrome de Burnout”, a angústia do professor pode ser uma de muitas causas ou consequências desse “mal-estar” ou do “burnout”. A proposta deste trabalho não é entender o conceito de “mal-estar docente” ou de “Síndrome de Burnout”. Embora se relacione com esses conceitos, este trabalho consiste em uma análise psicanalítica do fenômeno da angústia do professor diante de seu aluno. Para essa análise foram entrevistadas, nos anos de 2006 e 2007, seis professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior do estado de São Paulo.

Assim, no capítulo 2, “Psicanálise e angústia”, discute-se a pesquisa em psicanálise, seu método e as possibilidades de pesquisa por um não-analista; define-se o conceito de angústia para dois autores da psicanálise, Sigmund Freud e Melanie Klein. No capítulo 3, “A angústia em nosso mundo contemporâneo”, trata-se das mudanças ocorridas em nossa sociedade e de como elas influenciam o psiquismo dos sujeitos de nossa época. Dando continuidade ao capítulo anterior, em “A escola pública e o professor de hoje”, trata-se das mudanças na escola pública e no “ser professor” hoje. No capítulo denominado: “O lugar de ninguém”, foram descritos o bairro e a escola em que foi realizado o trabalho. No capítulo 6, “A escolha das professoras entrevistadas”, explicita-se a forma como foram escolhidas as professoras que participaram da pesquisa. “As professoras e suas angústias” trouxe o relato das entrevistas com as professoras e a análise desse material. E, por fim, no capítulo 8, “Considerações finais” fez-se uma análise geral do fenômeno de angústia, discutiu-se temas que atravessam esse fenômeno e a maneira como os professores lidam com tal sentimento.

Tentei evitar o uso de citações, mas muitas vezes o texto original dos autores era tão claro e belo que não foi possível substituí-lo por outras palavras e acabar com a beleza de seus textos. Para os leitores que acharem a leitura um pouco cansativa peço, desde já, minhas desculpas.

Assino este trabalho, mas quero dizer que não o construí sozinha, por concordar com Mezan, quando esse questiona:

[...] o pesquisador "isolado" trabalha mesmo isolado? Certamente não: gerar conhecimento é um empreendimento coletivo, e mesmo quem não faz parte de grupo algum está sempre dialogando com seus pares e pensando a partir do que produzem. (MEZAN, 2007, s/p)

Este trabalho é fruto de um longo amadurecimento de ideias, ora influenciadas por palavras alheias, ora compartilhadas com professores, amigos e colegas, mas, principalmente, com a Profa. Dra. Ana Archangelo, minha orientadora.

2

PSICANÁLISE E ANGÚSTIA

2 PSICANÁLISE E ANGÚSTIA

A psicanálise é uma teoria, pois sistematiza conhecimentos sobre uma determinada área. É uma teoria sobre o aparelho psíquico. É, também, um método de investigação, pois traça caminhos para compreender determinado objeto, sendo instrumento utilizado para investigar e compreender a patologia, ao mesmo tempo em que investiga o chamado homem normal. E é esse instrumento que será utilizado, neste estudo, para investigar e compreender o fenômeno da angústia do professor.

Antonio Muniz de Rezende, no início de seu artigo intitulado “A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação” (1993, p. 103), lembra a aproximação entre investigação e interpretação, feita por Bion, que considera que interpretar é investigar. E, a partir dessa observação, distingue exegese, hermenêutica e interpretação como três possibilidades diferentes, quando o campo de pesquisa é o dos objetos psicanalíticos.

Segundo Rezende, a investigação em psicanálise pode ser realizada em uma biblioteca, no mundo vivido e no consultório. Na biblioteca, a pesquisa exegética faz-se pela leitura, faz-se sobre os livros. No mundo vivido, a pesquisa hermenêutica faz-se na atitude de quem pensa as próprias vivências. E no caso da interpretação clínica, a pesquisa é realizada em situação analítica, por meio da escuta e da transferência (REZENDE, 1993, p. 104).

Rezende utiliza um modelo religioso para diferenciar um exegeta de um hermeneuta. E assim os explica:

Em se tratando dos livros sagrados, num contexto religioso, a hipótese epistemológica é que o sentido dos textos só é acessível para quem crê na Palavra de Deus. A fé é condição de acesso, de “percepção do sentido” no sentido em que é proposto. É a grande diferença entre o exegeta e o teólogo. Enquanto o segundo interpreta o que crê, no sentido em que crê, o primeiro não precisa acreditar em nada do que está lendo. Ele busca o sentido do texto, no texto, independentemente do leitor, isto é, sem que sua observação faça-o entrar numa situação de participação vivida. (REZENDE, 1993, p. 107)

E, desse ponto de vista, afirma que o teólogo é um hermeneuta e um exegeta não é necessariamente um teólogo. O teólogo só é um teólogo porque o sentido do texto faz sentido para ele. Já o exegeta não precisa ter fé e não precisa acreditar no sentido do texto. Na postura de exegeta é possível estudar o budismo, o islamismo, o cristianismo sem ser budista, islamita ou cristão, ao contrário do hermeneuta, que precisa crer no que estuda e se envolver com o sentido do texto,

[...] a tal ponto que também sua ética passa a ser caracterizada pela autenticidade em viver o que entendeu. É vivendo que o hermeneuta “comenta” o sentido do texto. Sua leitura-viva completa o sentido dado pelo autor, e vice-versa. [...] E como os textos são vividos e não apenas escritos, não se trata mais de lê-los mas de pensá-los. O exegeta lê, o hermeneuta pensa. (REZENDE, 1993, p. 110-111)

Para uma parte deste trabalho, o capítulo que trata da teoria psicanalítica, bastaria um exegeta que lesse e escrevesse sobre o que diz a teoria, sem necessariamente acreditar e se identificar com ela. Mas o que eu me propus foi ser mais que uma hermeneuta que acredita na teoria que lê e pensa o mundo por meio da psicanálise, vivendo-a; foi ser o que Rezende chama de intérprete clínico, em que a interpretação só é possível, diante de uma escuta, de uma atenção especial. Segundo Rezende, Freud foi um exegeta, um hermeneuta e um intérprete. Que é surpreendente e agradável verificar que Freud, como exegeta, soube ler livros, como hermeneuta, soube pensar as vivências do mundo cultural e como um intérprete, com uma atenção peculiar, especial, soube escutar seus pacientes. Ao verificar isso em Freud, Rezende nos mostra que, não somente essas três funções não se excluem, como há um desenvolvimento de uma para outra, e que o nível do intérprete seria o “coroamento das outras duas”. Nem sempre é possível passar de um nível para o seguinte, “nem sempre o exegeta consegue passar para o nível do hermeneuta, e nem sempre ambos conseguem chegar no nível do intérprete clínico” (REZENDE, 1993, p. 114). Pois no nível do intérprete,

[...] com a clínica nós entramos num outro mundo, o mundo interno, no qual encontramos outros objetos, os objetos psicanalíticos, que, no entanto, só se revelam a um outro tipo de observação, especialmente

participante, em que é possível o “aprender com a experiência”.
(REZENDE, 1993, p. 114)

Essa escuta especial, permite uma empatia que coloca o pesquisador em contato com o mundo interno do outro sujeito, que o coloca como um ouvinte participante, por isso a possibilidade de “aprender com a experiência”, uma expressão utilizada por Bion (1991), psicanalista inglês, e título de um de seus livros⁸.

O que Rezende chama de atenção peculiar, Fábio Camargo Bandeira Villela chama de “leitura”, e a diferencia do simples olhar como uma forma de entender o real. Para Villela (2004), a leitura difere do olhar porque é sistemática, opera um entendimento com base em uma linguagem, teoria ou método.

A leitura, como metáfora usada para o entendimento de situações complexas, supõe um aparato teórico e metodológico que possibilite ao sujeito apreender o real de forma sistemática, nunca com base exclusivamente na intuição, sensibilidade (social ou interpessoal) ou tato. (VILLELA, 2004, p. 6)

A teoria e/ou método estão presentes mesmo que pareça oculta ao próprio sujeito. O psicanalista que pensa estar se deixando levar somente por sua atenção flutuante, e não por teorias ou métodos, esquece-se que a atenção flutuante é método e que seus elementos associativos esbarram casualmente em elementos teóricos da psicanálise, para posteriormente, depois de sintetizados e tematizados, virarem relatos de caso, trabalhos científicos ou ensaios (VILLELA, 2004).

É o “caráter sistemático da leitura que permite ter a subjetividade como material ou mesmo objeto de investigação sem que se caia na mera impressão ou olhar sobre o real” (VILLELA, 2004, p. 6).

Essa leitura que se realiza de forma sistemática, no caso da psicanálise, embasada em uma teoria, a teoria do aparelho psíquico; e em um método, a atenção flutuante exercida pelo pesquisador (apesar de não ser todo o método), é que possibilita à subjetividade fazer parte da pesquisa científica.

Mas, somente o domínio técnico e de método não são suficientes para realizar essa leitura; ela não pode basear-se **exclusivamente** na intuição e na

⁸ BION, Wilfred Ruprecht. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

sensibilidade, mas, ao mesmo tempo, não pode prescindir delas. É também necessária a empatia, o “estar com” o outro e uma certa liberdade para subverter os rigores da técnica e do método, em respeito ao que a realidade nos apresenta.

Entendo por método o meio, o caminho a seguir para conhecer determinado objeto ou alcançar um objetivo. No caso, o método psicanalítico. Como técnica, entendo o conjunto de procedimentos que serão utilizados para realizar a tarefa, a técnica seria o “passo-a-passo” do método, a atenção flutuante do entrevistador, a associação livre do entrevistado, etc. O método indica o caminho e a técnica indica o que fazer ao longo desse caminho.

A atenção flutuante é técnica e parte do método. É a técnica de escuta que requer treino, escuta com atenção especial, sem se prender a detalhes específicos, para entrar em contato com os objetos psicanalíticos e com o mundo interno do entrevistado. Deve deixar a atenção livre para não se perder qualquer detalhe que, no momento da entrevista, não pareça especial para posterior registro. Detalhe que, inesperadamente, pode ganhar um sentido importante no decorrer da pesquisa, e para a própria entrevista, para acompanhar a associação livre do entrevistado.

A associação livre do sujeito pesquisado, apesar de não requerer treino, é também técnica e parte do método. Consiste em deixar que o entrevistado fale à vontade sobre o que quiser, mesmo que cercado pelo tema ou objeto da pesquisa. É dessa forma que seu conteúdo inconsciente pode vir à tona.

As entrevistas abertas com as professoras foram realizadas tendo, como apoio, as contribuições de Bleger (1995).

Para esse autor, “a entrevista aberta não se caracteriza essencialmente pela liberdade de colocar perguntas, porque [...] o fundamento da entrevista psicológica não consiste em perguntar, nem no propósito de recolher dados da história do entrevistado” (BLEGER, 1995, p. 3).

Na entrevista aberta, o campo da entrevista é configurado segundo a estrutura psicológica particular do entrevistado, pelas variáveis que dependem da personalidade dele. A liberdade do entrevistador reside nessa flexibilidade para permitir que o entrevistado configure o campo da entrevista. Dessa forma, a entrevista aberta

possibilita uma investigação e um conhecimento mais amplo e profundo da personalidade do entrevistado (BLEGER, 1995, p. 3).

Em relação à interpretação dos dados, em vista da natureza qualitativa da pesquisa, a interpretação é:

[...] *processual*, caracterizada pelo fato de que as conclusões não estão fragmentadas nas respostas ou dados (ou também frases, no caso das entrevistas) e muito menos são possíveis unicamente ao final do estudo. Ao contrário, estabelecem-se progressivamente e pelo entrecruzamento das respostas dadas e dos sentidos provisórios depreendidos da análise das respostas de cada questão ou pergunta. (VILLELA; GUIMARÃES, 2003, p. 51, grifo dos autores)

Segundo Villela e Guimarães, a interpretação processual dos dados opera-se através de dois mecanismos básicos:

1º O entendimento do que se depreende de cada questão (ou parte da entrevista) orienta o pensamento e a atenção para a compreensão das respostas dadas às perguntas seguintes (ou à continuidade da entrevista), ainda não lidas pelo investigador. Ou seja, o entendimento parcial que se obtém a partir das primeiras perguntas *ilumina* o entendimento posterior das respostas dadas às questões seguintes, por meio das certezas obtidas ou hipóteses aventadas, a serem confirmadas na continuidade da análise e interpretação.

2º A compreensão dos dados posteriores modifica o entendimento prévio, muitas vezes ingênuo, que se tinha a partir apenas da análise das primeiras questões. Essa possibilidade de modificação do entendimento prévio, durante o processo de interpretação, faz surgir novas certezas e respostas que, por sua vez, tanto iluminam o entendimento a ser feito das questões ainda não analisadas, como reordenam nosso entendimento ou nossas conclusões a respeito das questões prévias, refutando-as, enriquecendo-as, complementando-as, ou mesmo simplesmente confirmando-as. (VILLELA; GUIMARÃES, 2003, p. 51, grifo dos autores)

A capacidade interpretativa depende de uma mobilidade do pensamento e julgamento do entrevistador. Nesse processo, ele deve ter a possibilidade de conseguir levantar hipóteses que serão confirmadas ou que, eventualmente, serão negadas. Esses autores ainda destacam que nesse tipo de entrevista, boa parte da interpretação ocorre durante a própria entrevista. A interpretação pode redirecionar a atenção do entrevistador e as perguntas a serem formuladas para o entrevistado, inclusive

referentes àquilo que o entrevistado sinaliza como fundamental para ser perguntado. Dessa maneira, as respostas podem fornecer dados importantes para o entendimento do que é investigado (VILLELA; GUIMARÃES, 2003, p. 51).

Agora, o leitor deve estar imaginando que um estudo dessa natureza só pode ser realizado por um pesquisador analista. Entretanto, uma pessoa que se disponha a conhecer e a aprofundar-se na teoria psicanalítica, que tenha treinado esse olhar clínico e com um suporte – como um orientador, no caso da pesquisa acadêmica, ou um supervisor, no caso de quem está em formação clínica – pode realizá-lo com sucesso. Entende-se que, o que permite a um pesquisador não-analista realizar com sucesso um estudo psicanalítico é que o *setting* da pesquisa é diverso do *setting* analítico.

Villela diferencia a análise institucional como simples diagnóstico ou trabalho acadêmico, da análise institucional como consultoria:

*A leitura psicanalítica da instituição como **trabalho acadêmico** caracteriza-se pelo fato de que não há uma devolução dos resultados obtidos sobre a instituição para a própria instituição, como ocorre no caso da *leitura psicanalítica da instituição como **consultoria***. No primeiro caso, se houver algum retorno, será de forma pontual e assistemática e não se pretende fornecer uma devolução clínica ao paciente instituição e seus membros, e busca-se menos ainda o intencional e sistemático manejo da transferência ao longo do processo e nas entrevistas devolutivas. Por fim, a conclusão diagnóstica não se beneficia dos dados relativos às reações da instituição e seus membros à adequada devolutiva do diagnóstico, realizada processualmente ou mais ao fim do trabalho de investigação. Portanto, o *feedback* que a clínica costuma fornecer não se apresenta de todo evidente na *leitura psicanalítica da instituição como trabalho acadêmico*. [...]*

Diversamente, a *leitura psicanalítica da instituição como consultoria* apresenta condições privilegiadas para o entrevistador obter uma idéia correta sobre o acerto e a pertinência das interpretações que faz **sobre** a instituição, na exata medida em que as faz **para** a instituição, tendo um tipo de *feedback* muito próximo ao da análise individual. Há, evidentemente, distinções entre a análise individual e a investigação da instituição através da psicanálise, o que poderia ser objeto de um estudo próprio, mas o tipo de *feedback* não difere muito, conforme discutido.

É interessante observar que o caráter de intervenção presente na *leitura psicanalítica da instituição como consultoria* coincide com a própria devolutiva clínica, processual ou não, do que a instituição pôde falar sobre si e que foi entendido pelo pesquisador através de sua escuta e leitura clínica. O próprio diagnóstico se eleva à condição de

intervenção na medida em que possibilita, com a sua adequada apresentação, entendimento de aspectos obscuros, reprimidos ou negados pela instituição ou seus membros. Supõe, nesse sentido, um efeito semelhante ao de uma análise individual. (VILLELA, 2004, p. 14, grifo do autor)

A análise institucional como consultoria, como o próprio autor aponta, tem aspectos semelhantes à análise individual e, nesse sentido, a análise como trabalho acadêmico assemelha-se ao processo de investigação na pesquisa.

Diferentemente da análise individual, não há um retorno das interpretações, para o entrevistado na pesquisa e, da mesma forma, não há um manejo de transferência processual. A transferência a ser manejada é inerente à entrevista.

Segundo Ana Archangelo:

[...] a falta de preparo do pesquisador para o papel de analista e sua recusa em assumir tal papel não são as únicas razões para que a análise não ocorra. Na verdade, ela é por natureza inviável nesse contexto. Ou seja, o setting analítico promove a emergência do sujeito-analisado naquilo que ele tem de mais pessoal e idiossincrático. Enquanto isso, o setting de pesquisa mobiliza os aspectos inconscientes que, de alguma forma, mantêm um relacionamento com o objeto pesquisado e com o papel assumido pelo sujeito-pesquisador. Ou seja, o sujeito da pesquisa constrange e limita a emergência desse sujeito da análise, ainda que a proposta seja a mais aberta possível. (ARCHANGELO, 2001, p. 7)

E ainda que,

[...] o processo de pesquisa em si mesmo já é um fator definidor da dinâmica do sujeito do inconsciente no contexto da pesquisa. Ou seja, a simples proposta, por mais aberta e livre que possa parecer, já limita e constrange a emergência do sujeito do inconsciente presente no contexto de análise. Em síntese, isso significa que a interpretação dos conteúdos pessoais do sujeito não só não está autorizada, como é por natureza inviável.

Por isso, a interpretação do processo de entrevista não deve ser banido da agenda do pesquisador. Ao contrário, é uma das ferramentas mais importantes para a delimitação do objeto de pesquisa e para a compreensão dos processos afetivos que se relacionam aos fenômenos sociais que se pretende investigar. O processo transferencial produzido entre pesquisador e pesquisado é a expressão da interação entre os inconscientes com a proposta da pesquisa que, de alguma forma,

apresenta e mobiliza no sujeito a temática a ser abordada. (ARCHANGELO, 2001, p. 10)

Na pesquisa, a associação, apesar de livre, é restrita ou faz referência ao objeto investigado, no caso a angústia, ou à figura do pesquisador. A relação transferencial e contra-transferencial estabelecida entre pesquisador e entrevistado também é definida nesse contexto, diferentemente do contexto da análise individual.

Outro aspecto relevante é o fato de o eventual erro na interpretação dos dados não atingir os sujeitos na pesquisa acadêmica, na mesma proporção em que os atingiria, no caso de uma análise individual. Isso, por duas razões: primeiro, porque ao pesquisador é reservado um tempo de amadurecimento, de revisão do material oferecido pelo sujeito, para a construção de uma dada interpretação e de questionamento sobre sua pertinência; segundo, porque o sujeito não é implicado diretamente na oferta da interpretação, na medida em que essa compõe um quadro interpretativo geral, o qual envolve um contexto social e, em muitos casos, outros sujeitos.

Apesar das dificuldades que o método apresenta, ele foi escolhido para realizar esta pesquisa sobre as angústias dos professores diante do aluno porque ele privilegia a singularidade. Por meio dele, “entramos num outro mundo, o mundo interno, no qual encontramos outros objetos, os objetos psicanalíticos” (REZENDE, 1993, p. 114). Dessa forma, o método não é muito generalizável, mas isso não é a desvantagem do método, e sim o seu mérito. Somente por meio de uma pesquisa dessa natureza é possível entender e conhecer a subjetividade e aquilo que toca o mais profundo do sujeito.

Para compreender o fenômeno da angústia dos professores por meio desse método, realizei entrevistas com seis professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública. O que se pode conhecer sobre suas angústias diz respeito a algo muito singular das seis professoras entrevistadas. Embora o método privilegie a singularidade das professoras e a subjetividade da relação delas com o aluno e o ensino isso não significa que algumas de suas angústias não sejam as mesmas de outros professores. Qualquer outro professor, lendo este trabalho, pode reconhecer-se nas experiências das professoras entrevistadas. E algumas das

angústias das professoras que participaram da pesquisa são compartilhadas com todos os sujeitos de nosso tempo, pois vivemos em uma sociedade marcada pela instabilidade e cada época influencia o psiquismo e o modo de ser do indivíduo de maneira mais ou menos geral. O psíquico tem que dar conta de algo que é produzido no social e o método psicanalítico é uma das possibilidades de se tentar entender os resultados desse processo.

A pesquisa em psicanálise pode contribuir para entender o sujeito de nosso tempo, entrar em contato com seu psiquismo, com seu mundo interno. Este estudo tenta também, de forma indireta, por meio de seus resultados, demonstrar a importância do método para a área da Educação e, ao investigar a subjetividade e singularidade do sujeito, demonstra como a psicanálise pode ser utilizada e contribuir nas relações humanas no interior da escola e os reflexos da sociedade sobre o psiquismo dos que nela vivem.

Mesmo o processo de aprendizagem não depende exclusivamente de processos cognitivos, mas também, fortemente, de processos afetivos e, esses, podem ser conhecidos por meio da psicanálise.

A questão do que é individual e do que é generalizável é importante também para pensarmos nas políticas públicas adotadas para a educação. Elas, em geral, têm tentado resolver questões que não estão de acordo com a demanda, não resolvendo, assim, os problemas da escola.

2.1 O CONCEITO DE ANGÚSTIA

Este capítulo traz o conceito de angústia segundo dois autores da psicanálise, Sigmund Freud e Melanie Klein.

O editor da versão inglesa das “Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud”, no Apêndice: “O termo ‘*Angst*’ e sua tradução inglesa” – justifica a tradução do termo alemão “*Angst*”, utilizado por Freud, pelo termo inglês “*anxiety*”:

“*Angst*” é aparentado a “*eng*”, palavra alemã que designa “estreito”, “restrito”; “*anxiety*” deriva do latim “*angere*”, “estrangular” ou “apertar”, “estreitar”; em ambos os casos, a referência é aos sentimentos asfiantes que caracterizam as formas graves do estado psicológico em questão. (FREUD, 1996, v. 3, p. 117, grifo do autor)

E segundo o editor brasileiro das “Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud” :

É em “angústia” que encontramos reproduzida, em português, essa idéia de estreitamento e restrição. A palavra provém do latim *angustia-ae* (espaço apertado, desfiladeiro, estreiteza) e de *angustiae-arum* (apuros, apertos, precariedades, aflição). O verbo latino correspondente, *angustare*, expressa no sentido próprio as idéias de “tornar estreito”, “apertar”, e em sentido figurado, “restringir”, “reduzir”, “oprimir”. São também essas as idéias presentes no alemão “*Angst*” em seu emprego anobjetal, o que transparece no verbo “*angstigen*” (assustar, meter medo): trata-se de dar expressão à sufocante experiência vivenciada no susto, no contato imprevisto com o inesperado, o insólito, o não-reconhecido pela consciência. O termo “ansiedade” não traduziria convenientemente o inglês “*anxiety*”, apesar da aparente semelhança fonética, se considerarmos que, em suas origens, seu sentido próprio é o de desassossego ou inquietação, e seu sentido figurado é o de escrúpulo ou preocupação escrupulosa. (FREUD, 1996, v. 3, p. 118)

A explicação condiz com o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (2001, p. 220), que define o termo “angústia” como

1 estreiteza, redução de espaço ou de tempo; carência, falta **2** estado de ansiedade, inquietude; sofrimento, tormento <a notícia só fez aumentar-lhe a a. em que vivia> **2.1** PSIC estado de excitação emocional determinado pela percepção de sinais, por antecipações mais ou menos concretas e realistas, ou por representações gerais de perigo físico ou de ameaça psíquica **2.2** PSIC medo sem objeto determinado **2.3** PSICN reação do organismo a uma excitação impossível de ser assimilada, desencadeada pelo bloqueio da consecução da finalidade de uma pulsão (p. ex., a frustração do orgasmo) ou pela ameaça de perda de um *objeto* investido por uma pulsão (p. ex., a perda de um ser amado) **3** FIL em Kierkegaard (1813-1855), sentimento de ameaça impreciso e indeterminado inerente à condição humana, pelo fato de que a existência de um ser que projeta incessantemente o futuro se defronta de maneira inexorável com possibilidade de fracasso, sofrimento e, no limite, a morte.

Foi adotado o termo “angústia” para definir o fenômeno a ser pesquisado neste estudo. Mas, em alguns textos da mesma “Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud”, os termos *Angst* e *anxiety* são traduzidos por “ansiedade”, como nas citações adiante. A explicação pela adoção do termo “ansiedade” é dada pelo tradutor brasileiro, em nota de rodapé, no início da Conferência XXV – Ansiedade, das “Conferências Introdutórias sobre Psicanálise”, de 1917:

Em português, existem os termos ‘ansiedade’ e ‘angústia’. Preferimos usar ‘ansiedade’ para nos referir à vivência de sofrimento psíquico determinado pela presença de um conflito interno. Designa, pois, predominantemente, o aspecto mental do fenômeno e se aproxima certamente mais da abordagem metapsicológica. Já o termo ‘angústia’ designa de preferência o aspecto global, abrangendo o componente psíquico, ansiedade, mais as manifestações somáticas decorrentes, do estado de tensão e sofrimento internos. (FREUD, [1917] 1996, v. 16, p. 393)

Segundo Zeferino Rocha (2000, p. 30), não existe, na língua portuguesa, uma clara distinção entre angústia e ansiedade. E ainda segundo ele:

Para Freud, muito mais importante do que esta questão terminológica [entre angústia e ansiedade] era discutir o problema da angústia na sua dimensão mais profunda, pela qual ela se inscreve tanto no corpo quanto no psiquismo, como uma experiência fundamental da existência humana. (ROCHA, 2000, p. 33)

O conceito de angústia para Freud foi sofrendo modificações durante toda a sua obra, mas suas últimas ideias expressas sobre o tema podem ser encontradas em “Inibições, Sintomas e Ansiedade”, de 1926 (FREUD, [1926] 1996, v. 20) e na Conferência XXXII, Ansiedade e vida instintual, das “Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise” de 1933 (FREUD, [1933] 1996, v. 22). Freud afirma que “A ansiedade é uma reação a uma situação de perigo. Ela é remediada pelo ego que faz algo a fim de evitar essa situação ou para afastar-se dela.” ([1926] 1996, v. 20, p. 128).

Mas o que significa uma situação de perigo?

Segundo Freud ([1926] 1996, v. 20, p. 161), se não contentes em rastreamos a ansiedade no perigo e prosseguirmos indagando sobre a essência e o significado de uma situação de perigo, claramente chegaremos à conclusão de que ela consiste na estimativa do sujeito quanto à sua própria força frente ao perigo, à comparação de sua força com a magnitude do perigo e no seu relacionamento de desamparo em face dessa situação. O desamparo pode ser físico, se o perigo for real; e psíquico, se o perigo for instintual. Para proceder assim, o indivíduo será orientado por suas experiências reais e não importa o quão real é essa estimativa, se ele está certo ou errado, não importa o resultado. Freud denomina de situação traumática, uma situação de desamparo dessa espécie a qual o sujeito tenha realmente experimentado.

Para Mário Eduardo Costa Pereira, o termo “desamparo” (*Hilflosigkeit*), na obra de Freud, aponta para “a condição última de falta de garantias do funcionamento psíquico, que o homem tem de enfrentar quando se livra de todas as ilusões protetoras que cria para si mesmo” (PEREIRA, 1999, p. 130).

Essa situação de desamparo (físico ou psíquico), que tem como protótipo o nascimento, posteriormente terá dupla origem, “uma, como consequência direta do momento traumático, e a outra, como sinal que ameaça com uma repetição de um tal momento.” (FREUD, [1933] 1996, v. 22, p. 96).

A ansiedade sentida pelo bebê no nascimento tornou-se o protótipo de um estado afetivo que sofreu as mesmas vicissitudes que os outros afetos sofreram.

Ou o estado de ansiedade se reproduzia automaticamente em situações análogas à situação original e era assim uma forma inadequada de reação em vez de apropriada, como o fora na primeira

situação de perigo, ou o ego adquiria poder sobre essa emoção, reproduzia-a por sua própria iniciativa e a empregava como uma advertência de perigo e como um meio de pôr o mecanismo de prazer-desprazer em movimento. Demos assim ao aspecto biológico do afeto de ansiedade sua devida importância, reconhecendo a ansiedade como a reação geral a situações de perigo, enquanto endossávamos o papel desempenhado pelo ego como a sede da ansiedade, atribuindo-lhe a função de produzir afeto de ansiedade de acordo com suas necessidades. Assim atribuímos duas modalidades de origem à ansiedade na vida posterior. Uma era involuntária, automática e sempre justificada sob fundamentos econômicos, e ocorria sempre que uma situação de perigo análoga ao nascimento se havia estabelecido. A outra era produzida pelo ego logo que uma situação dessa espécie simplesmente ameaçava ocorrer, a fim de exigir sua evitação. No segundo caso o ego sujeita-se à ansiedade como uma espécie de inoculação, submetendo-se a um ligeiro ataque da doença a fim de escapar a toda sua força. Ele vividamente imagina a situação de perigo, por assim dizer, com a finalidade inegável de restringir aquela experiência aflitiva a uma mera indicação, a um sinal. (FREUD, [1926] 1996, v. 20, p. 157)

Entende Freud ([1926] 1996) também, que a situação de perigo evolui durante o desenvolvimento do sujeito. Cada situação de perigo corresponde a um período da vida, ou a uma fase particular de desenvolvimento do aparelho mental. No início da infância, o bebê não está preparado para dominar e elaborar as grandes somas de excitação que o atingem pelo exterior e pelo interior. Além do mais, até um certo período da vida, o interesse mais importante do indivíduo é que as pessoas de quem depende não retirem seu amor e carinho dele. Quando cresce um pouco mais, passa pelo Complexo de Édipo, torna-se cômico de suas intenções sexuais em relação à mãe – no caso do menino – e de suas próprias inclinações agressivas para com o pai, que se tornou um poderoso rival em se tratando de sua mãe. Nesse período, é natural e justificado que tenha medo do pai. O medo de ser punido por esse pai pode encontrar expressão através de reforço filogenético no medo de ser castrado. Quando o sujeito inicia suas relações sociais, a situação de perigo evolui para o medo do superego. Temer o superego e ter uma consciência é necessário nas relações sociais, pois a ausência disso daria margem a conflitos, perigos e assim por diante (FREUD, [1926] 1996, v. 20, p. 144).

No texto “Além do princípio do prazer”, de 1920, Freud inclui na mesma classe de instinto, chamado de instinto de vida, os instintos sexuais, narcisistas e

autoconservadores (pulsões de vida) e introduz o conceito de instinto de morte, que abrangeria os instintos agressivos e destrutivos (pulsões de morte):

Estaria em contradição à natureza conservadora dos instintos que o objetivo da vida fosse um estado de coisas que jamais houvesse sido atingido. Pelo contrário, ele deve ser um estado de coisas *antigo*, um estado inicial de que a entidade viva, numa ou noutra ocasião, se afastou e ao qual se esforça por retornar através dos tortuosos caminhos ao longo dos quais seu desenvolvimento conduz. Se tomarmos como verdade que não conhece exceção o fato de tudo o que vive morrer por razões *internas*, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que '*o objetivo de toda vida é a morte*', e, voltando o olhar para trás, que '*as coisas inanimadas existiram antes das vivas*'. (FREUD, [1920] 1996, v. 18, p. 49, grifo do autor)

E em outro texto, "O mal-estar na civilização", de 1930, publicado dez anos depois, Freud afirma que concluiu, partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos, que, "ao lado do instinto para preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores, deveria haver outro instinto, contrário àquele, buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico" (FREUD, [1930] 1996, v. 21, p. 122). Assim como existia um instinto de vida, havia também um instinto de morte.

Os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos. Não era fácil, contudo, demonstrar as atividades desse suposto instinto de morte. As manifestações de Eros eram visíveis e bastante ruidosas. Poder-se-ia presumir que o instinto de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição, mas isso, naturalmente, não constituía uma prova. (FREUD, [1930] 1996, v. 21 p. 122-123)

Segundo o autor, uma ideia mais fecunda é a de que uma parte do instinto de morte é desviada do próprio eu (*self*) do sujeito para o mundo externo e é notada como um instinto de agressividade e destrutividade. E dessa forma, o próprio instinto de morte presta serviço ao instinto de vida, já que, no caso de o indivíduo destruir alguma outra coisa, animada ou inanimada, deixa de destruir seu próprio *self*. A autodestruição sempre prossegue, mas qualquer restrição dessa agressividade voltada para o mundo externo, aumenta ainda mais a autodestruição.

Ao mesmo tempo, pode-se suspeitar, a partir desse exemplo, que os dois tipos de instinto raramente — talvez nunca — aparecem isolados um do outro, mas que estão mutuamente mesclados em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento. No sadismo, há muito tempo de nós conhecido como instinto componente da sexualidade, teríamos à nossa frente um vínculo desse tipo particularmente forte, isto é, um vínculo entre as tendências para o amor e o instinto destrutivo, ao passo que sua contrapartida, o masoquismo, constituiria uma união entre a destrutividade dirigida para dentro e a sexualidade, união que transforma aquilo que, de outro modo, é uma tendência imperceptível, numa outra conspícua e tangível. (FREUD, [1930] 1996, v. 21 p. 123)

Seguindo essa linha de pensamento a respeito dos instintos de vida e de morte, Melanie Klein formula uma teoria da ansiedade, diferente da teoria de Freud.

Ela propõe a hipótese de que a ansiedade é despertada pelo perigo proveniente da pulsão (instinto) de morte que ameaça o organismo, sendo essa a causa primordial da ansiedade. “A descrição de Freud da luta entre as pulsões de vida e de morte (luta que leva à deflexão, para fora, de uma parcela da pulsão de morte, e à fusão das duas pulsões) apontaria para a conclusão de que a ansiedade tem origem no medo da morte.” (KLEIN, 1991, p. 49). Segundo ela, se existe uma pulsão de morte, também deve haver uma resposta a essa pulsão nas camadas mais profundas da mente, e essa resposta seria a ansiedade sob a forma de medo do aniquilamento da vida, da destruição do *self*. Assim, a primeira causa de ansiedade seria o perigo resultante do trabalho interno do instinto de morte. Essa fonte de ansiedade nunca é eliminada, pois a luta entre as pulsões de vida e de morte persiste a vida inteira, e é um fator permanente em todas as situações de ansiedade (KLEIN, 1991, p. 50).

Para Klein, a ansiedade seria anterior ao nascimento, ao contrário de Freud, para quem o nascimento é o protótipo do sentimento de ansiedade. Quanto ao nascimento, ela diz que se pode presumir a existência dessa luta interna entre os dois instintos, de vida e de morte, na ocasião do nascimento, que essa luta já está em atividade e que essa dolorosa experiência acentua a ansiedade persecutória (KLEIN, 1991, p. 52).

Ela diferencia duas modalidades básicas de ansiedade: a ansiedade persecutória e a ansiedade depressiva. Mas, apesar de assinalar que a distinção entre

ambas de modo algum é nítida, afirma em seu texto “Sobre a teoria da ansiedade e da culpa”, de 1948, que chegou à conclusão de que

[...] a ansiedade persecutória se relaciona predominantemente ao aniquilamento do ego; a ansiedade depressiva está vinculada predominantemente ao dano feito aos objetos amados, internos e externos, pelos impulsos destrutivos do sujeito. A ansiedade depressiva tem variados conteúdos, tais como: o objeto bom está ferido, está sofrendo, está num estado de deterioração; transformou-se num objeto mau; está aniquilado, está perdido e nunca mais estará presente. (KLEIN, 1991, p. 55)

Klein também afirma concluir que a ansiedade depressiva tem estrita ligação com a culpa e com a tendência a fazer reparações. Diante da culpa que o sujeito sente por seus impulsos destrutivos em relação ao objeto amado, tende a fazer reparações para preservar esse objeto que outrora atacou ou tentou destruir.

Segundo essa autora,

Durante a posição esquizo-paranóide, isto é, nos primeiros três a quatro meses de vida, os processos de cisão – que envolvem a cisão do primeiro objeto (o seio), bem como dos sentimentos para com este – atingem seu auge. O ódio e a ansiedade persecutória prendem-se ao seio frustrador (mau), e o amor e o reassentimento, ao seio gratificador (bom). Entretanto, mesmo nesse estágio, tais processos de cisão jamais são plenamente eficazes, pois, desde o começo da vida, o ego tende a integrar-se e a sintetizar os diversos aspectos do objeto. (Pode-se considerar essa tendência como uma expressão da pulsão de vida). Mesmo em bebês muito pequenos parece haver estados transitórios de integração – os quais se tornam mais freqüentes e duradouros à medida que o desenvolvimento prossegue – em que a cisão entre o seio bom e o mau é menos acentuada. Nesses estados de integração, dá-se certa síntese entre o amor e o ódio em relação aos objetos parciais, síntese que, segundo minha concepção atual, origina a ansiedade depressiva, a culpa e o desejo de reparar o objeto danificado – em primeiro lugar, o seio bom. (KLEIN, 1991, p. 55-56)

Apesar de a ansiedade persecutória ser predominante da posição esquizo-paranóide e a ansiedade depressiva, da posição depressiva, é possível haver traços de ansiedade depressiva na posição esquizo-paranóide e vice versa.

As duas modalidades de origem da ansiedade na vida posterior, das quais Freud fala, ansiedade automática e ansiedade como sinal, dizem da forma como se apresenta a ansiedade. Já Klein, quando caracteriza as duas modalidades de ansiedade, não diz da **forma** com que se apresentam, mas sobre seu **conteúdo**, o que equivaleria ao significado das situações de perigo de Freud. Acredito que as duas teorias sobre a ansiedade, a freudiana e a kleiniana, não são, necessariamente, contraditórias.

Tratei do conceito de angústia ou ansiedade tal como visto por esses dois autores, Freud e Melanie Klein, mas o conceito não pode ser tomado como exata expressão da realidade, pois um conceito é um modelo e, como tal, pode ser utilizado como parâmetro para entender a realidade.

3

A ANGÚSTIA EM NOSSO MUNDO CONTEMPORÂNEO

3 A ANGÚSTIA EM NOSSO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Para entender as angústias das professoras, temos que entender as angústias de nosso tempo, pois algumas são compartilhadas e vividas por todos os indivíduos constituídos sócio-historicamente.

Os pacientes neuróticos e histéricos que Freud analisava em sua época não são os pacientes que predominam hoje em dia. Cada sociedade produz modos de subjetivação próprios de seu tempo, de seu momento histórico e social. A sociedade, da forma como é estruturada, faz exigências aos sujeitos que nela vivem e esses respondem e também se estruturam buscando atender as demandas sociais. Hoje encontramos facilmente sintomas como depressão, síndrome do pânico (PEREIRA, 1999; MENEZES, 2006) e violência exacerbada, por exemplo, e não mais os que predominavam há algumas décadas.

Zygmunt Bauman, sociólogo da atualidade, utilizava o termo “pós-modernidade” para definir o nosso tempo, mas o substituiu pelo termo “modernidade líquida”. Ele adotou o adjetivo “líquido” para caracterizar nossa época, esse tempo pós-moderno e suas relações. Usa esse termo pela falta de estabilidade e solidez dos processos atuais. Em suas palavras, quando entrevistado por Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke:

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “auto-evidentes”. (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003, s/p)

Segundo esse sociólogo a sociedade ainda se mantém eminentemente moderna nas suas ambições e no seu modo de operar, no esforço de modernização compulsiva e obsessiva, mas desprovida das antigas ilusões de que o objetivo seria alcançado em breve. Essa pós-modernidade, ou modernidade líquida é, nesse sentido,

uma modernidade sem ilusões, uma vez que os processos tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desregulados, flexíveis.

Diferentemente da sociedade moderna anterior, a que eu chamo de modernidade sólida, que também estava sempre a desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência. (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003, s/p)

Hoje vivemos uma instabilidade em todos os sentidos, não existe mais estabilidade de emprego como havia antes. Não temos, por exemplo, nenhuma garantia ou até mesmo expectativa de aposentadoria no emprego em que iniciamos nossa vida profissional; as novas tecnologias são substituídas por outras mais novas tecnologias a cada dia; os relacionamentos são passageiros – o “ficar” é algo de nossa época –, pois mesmo que precisemos de outras pessoas, temos um relacionamento mais profundo que nos prenda enquanto vivemos nesse mundo em constante movimento (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003).

Segundo Bauman, as ameaças da “modernidade sólida” eram muito mais óbvias, os perigos eram reais e palpáveis; hoje, os riscos, os perigos são de outra ordem. Não podemos sentir nem tocar em muitos deles apesar de estarmos todos, em alguma medida, expostos às suas consequências.

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos à nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve ser *feito* – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. (BAUMAN, 2008, p. 8, grifo do autor)

O que Bauman chama de “medo”, podemos também entender como motivos de desamparo e angústia.

No mundo moderno as condições climáticas estão se deteriorando; estão aumentando os níveis de radiação e de poluição; as matérias-primas e as fontes de

energia não-renováveis estão diminuindo e os processos de globalização, sem controle político ou ético, permeiam nossa existência (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003).

O que presenciamos hoje em nossa sociedade é o declínio da lei paterna⁹: uma sociedade em que há falência dos ideais, falta de garantias e estabilidades, tudo o que a sociedade moderna sólida, baseada na função paterna, proporcionava (MENEZES, 2006).

Sem a garantia de uma proteção onipotente, encontramos-nos em estado de desamparo, “a condição última de falta de garantias do funcionamento psíquico, que o homem tem de enfrentar quando se livra de todas as ilusões protetoras que cria para si mesmo.” (PEREIRA, 1999, p. 130). E esse estado de desamparo é causador de angústias que prevalecem na contemporaneidade e que são sentidas por todos os indivíduos de nosso tempo.

Passamos todo o tempo tentando nos proteger de todas as formas. Cuidamos da nossa alimentação, tentamos ingerir alimentos mais saudáveis, sem colesterol, verduras e legumes sem agrotóxicos, biscoitos e salgados sem gorduras trans, evitamos os conservantes; evitamos a exposição ao sol, com medo do câncer de pele e do envelhecimento precoce; não inalamos a fumaça do cigarro de outra pessoa, tentando proteger nossos pulmões; fazemos exercícios físicos para ter uma vida mais saudável; não fazemos sexo sem proteção; protegemos nossos lares e família com muros, alarmes, câmeras de TV, guardas, etc. Procuramos alvos substitutivos, medidas paliativas para descarregar o medo existencial (BAUMAN, 2008, p. 186).

“O problema”, contudo, para relembrar a advertência de David L. Altheide, “é que essas atividades reafirmam e ajudam a produzir o senso de desordem que nossas ações precipitam”. Cada chave extra na porta de entrada em resposta a sucessivos rumores sobre criminosos de aparência estrangeira enrolados em mantos cheios de punhais, ou cada revisão de nossa dieta em resposta a outro “pânico alimentar”, faz o mundo parecer *mais* traiçoeiro e assustador, e instiga *mais* ações defensivas que acrescentarão ainda *mais* vigor à capacidade do medo de se autopropagar. (BAUMAN, 2008, p. 186, grifo do autor)

⁹ Freud trata desse tema em seu texto “Totem e Tabu”, de 1913 (FREUD, 1996, v. 1-3, p. 11-164), e em “Psicologia de grupo e a análise do ego”, de 1921 (FREUD, 1996, v. 18, p. 79-154).

Todos esses medos e minuciosas precauções “sobrecarregam a vida dos indivíduos com um grau de *incerteza e ansiedade sem precedentes*” (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003, grifo nosso).

A imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumavam ser a marca registrada das ‘estruturas’ modernas. [...] O mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob *uma condição de incerteza que é permanente e irredutível*. (BAUMAN, 1998, p. 32, grifo nosso)

Isso não parece assustador? A ideia de uma incerteza e ansiedade nunca antes sentidas que se torna permanente e irredutível?

Sem pai, vemo-nos como filhos indefesos. Nesse estado de desamparo, estamos constantemente suscetíveis à angústia. Sem uma sociedade patriarcal, procuramos representantes substitutivos da lei paterna e, ao fracassar nessa busca, que de qualquer forma não cessa, vemo-nos em uma sociedade narcísica, centrada no próprio sujeito. O indivíduo “forja uma identidade imaginária em que, nas identificações imaginárias, parte de si para si mesmo, tendo, como consequência, uma referência autônoma e independente da maneira como é visto pelo outro” (MENEZES, 2006, p. 166). O que prevalece é uma exaltação desmesurada do eu, a idealização da onipotência do ego, assim como um dia estivemos certos disso em nossa infância.

Nesse mundo, por exemplo, o consumismo se tornou a expressão de um sujeito bem sucedido e até mesmo a expressão da felicidade. Segundo Bauman, o consumo abundante se tornou marca do sucesso: “possuir e consumir determinados objetos, e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana” (BAUMAN, 1998, p. 56). Mas nessa sociedade líquida, mesmo essa procura pelo consumo não tem um padrão a ser alcançado, não há modelos ou ideais, quanto mais se tem, mais se quer e não existe satisfação,

[...] nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação da maneira como o “manter-se ao nível dos padrões” outrora prometeu: não há padrões a cujo nível se manter – a linha de chegada avança junto com o corredor, e as

metas permanecem continuamente distantes, enquanto se tenta alcançá-las. (BAUMAN, 1998, p. 56)

Nesse exemplo do consumismo, podemos notar a exaltação narcísica, pois o consumo é uma tentativa de satisfazer os desejos de poder, sucesso e reconhecimento do sujeito, e também notamos o abandono provocado pela falta de uma proteção onipotente, reconhecido na busca de algo perdido que não se consegue alcançar. Ao consumir, o sujeito tenta alcançar sucesso e reconhecimento por meio do que pode comprar e, ao mesmo tempo, comprando mais e mais, tenta preencher um vazio que não pode ser satisfeito dessa maneira, mas, sem ter a ideia do que realmente lhe falta, a tentativa não cessa.

Desde o início da civilização, o homem abriu mão de uma parcela de sua liberdade, reprimiu suas pulsões sexuais e agressivas, para viver em grupo e obter um pouco de segurança e garantias por sua sobrevivência¹⁰. O consumismo também representa a liberdade de escolha. A liberdade da qual abrimos mão de uma parte para viver em sociedade, “o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, [1930] 1996, v. 21, p. 119).

Para Bauman,

o ímpeto de consumo, exatamente como o impulso de liberdade, torna a própria satisfação impossível. Necessitamos sempre de mais liberdade do que temos – mesmo que a liberdade de que achamos que necessitamos seja liberdade para limitar e confinar a liberdade atual. (BAUMAN, 1998, p. 175)

A troca da liberdade pela segurança, que os primeiros homens fizeram para viver em grupo, garantia a segurança e a norma (a função paterna). Hoje se tem mais liberdade e menos segurança, o homem atual se vê independente e só, “os mal-estares, aflições e ansiedades típicos do mundo pós-moderno resultam do gênero de sociedade que oferece cada vez mais liberdade individual ao preço de cada vez menos segurança. Os mal-estares pós-modernos nascem da liberdade, em vez da opressão” (BAUMAN, 1998, p. 156).

¹⁰ Freud trata desse tema em seus textos “Totem e tabu”, de 1913 (FREUD, 1996, v. 13, p. 11-164), e em “O mal-estar na civilização”, de 1930 (FREUD, 1996, v. 21, p. 67-148).

Segundo Bauman,

Este mundo foi submetido, por muito tempo (e com toda probabilidade continuará a ser submetido por longo tempo adiante) a um processo de completa e inexorável “incertização” (o amplamente descrito “desaparecimento do emprego” é apenas uma dimensão, altamente sintomática, do processo – e que exerce um enorme impacto psicológico, enquanto tende a ser projetada sobre a percepção de todos os outros aspectos da existência. [...]). É com um mundo tão crescentemente incerto que seus habitantes se debatem para lutar corpo a corpo, e é para viver em tal mundo que eles concentram as energias e desejam preparar-se, quando procuram febrilmente as habilidades com que “tirem o melhor partido” de sua liberdade talvez não escolhida, mas real demais. (BAUMAN, 1998, p. 251)

Mas ele também nos alerta que não devemos pensar que “antes” as pessoas eram mais felizes, que “hoje” tudo é mais difícil e infeliz. “Hoje temos medo e somos infelizes do mesmo modo como também tínhamos medo e éramos infelizes há cem anos, mas por razões diferentes.” (BAUMAN apud PALLARES-BURKE, 2003, s/p). Guedes (2004) nos lembra que, segundo Bauman, o processo de liquefação, pelo qual passou a modernidade e sua forma atual, fluída e leve, não deve ser confundido com a ausência de relações de poder ou auto-suficiência na vida em sociedade.

[...] nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem. (BAUMAN (2001)¹¹ apud GUEDES, 2004, p. 356)

Nesse contexto de incerteza e desamparo, a angústia se torna constantemente presente. Compartilhamos essa angústia com todos os que vivem nesse mundo atual e não seria diferente com os sujeitos nas relações educativas.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

4

A ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR DE HOJE

4 A ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR DE HOJE

Estudar em uma escola pública há algumas décadas atrás era um privilégio, motivo de orgulho, porque nem todos tinham acesso à escola e o ensino era considerado de qualidade. O nível de rendimento exigido era alto e os “piores alunos”, que não acompanhavam o rendimento exigido na escola pública, tinham que estudar em escolas privadas. Hoje o que se nota é a valorização do ensino privado em detrimento do ensino público. É comum futuros pais afirmarem que terão um ou dois filhos somente, devido à situação econômica, para poder oferecer um bom estudo, com certeza se referindo a uma escola privada.

A instabilidade e insegurança que constatamos na sociedade também estão presentes na escola. A violência a que assistimos todos os dias em noticiários na tv – pais matando filhos, garotos assassinando ex-namoradas, agressões físicas e abusos cometidos contra crianças e idosos – também está presente, como reflexo da sociedade, no interior das escolas. Tornaram-se comuns reportagens de alunos que agredem verbal e fisicamente professores, funcionários da escola e outros alunos.

Não é meu objetivo discutir, aqui neste trabalho, quão melhor ou pior é ser professor hoje em comparação com um período anterior, mas tentar vislumbrar o que parece ser o professor na atualidade.

A imagem que se tinha dos professores há alguns anos é muito diferente da que se tem hoje em dia. O professor era visto como uma figura de respeito, reconhecimento e autoridade. Hoje, não podemos dizer que ele perdeu totalmente essas características, mas muita coisa mudou. Segundo Marcelo Ricardo Pereira, o professor hoje se sente desautorizado, desvalorizado e desrespeitado (informação verbal)¹². Parece que muitos dos professores, que antes se orgulhavam da profissão, não estão satisfeitos com as condições em que trabalham, muitos lecionam por falta de opção, por necessidade, e afirmam que, se pudessem, não mais o fariam. O professor tinha mais liberdade para definir o trabalho realizado com os alunos em sala de aula,

¹² VII Colóquio internacional do LEPSI IP/FE – USP e I Congresso da Ruespy, São Paulo, nov. 2008.

autoridade para avaliar bem ou mal o aluno, aprová-lo ou retê-lo; hoje, não tem mais esses “mecanismos de poder”, e é comum a reclamação, por parte dos professores, de mau comportamento dos alunos.

Parece que o professor de antes “era”, “tinha”; e o de hoje, “não tem”, “não é”. O professor não reconhece mais sua identidade, antes tão solidamente conhecida e uma das características de nossos tempos é a falta de uma identidade sólida,

O processo de construção da identidade, agora, é construído e reconstruído e construído mais uma vez e reconstruído novamente e incessantemente. Bem sabemos que uma das características do indivíduo na nossa sociedade contemporânea é viver permanentemente com o “problema da identidade” não-resolvido. (MENEZES, 2006, p. 183-184)

A falta de uma identidade sólida é causadora de angústia e traz consigo a incerteza do que se tem, do que se pode, do que se é e do que se pode ser. Na modernidade líquida, não se pode e não se deve ter uma identidade solidamente construída, mas é o que se busca, e sem ela, o indivíduo se vê também na incerteza, desamparado e cercado de angústia.

Além de todos esses fatores, que geram angústia para o professor, a própria ampliação do sistema de ensino no Brasil, que também acompanhamos durante as últimas décadas, é um fator gerador de angústia para os profissionais que atuam na escola, especialmente para os professores, principais sujeitos dessa pesquisa, com quem os alunos passam a maior parte do período em que frequentam a escola.

Com a ampliação do ensino, a escola passou a atender todos os tipos de alunos. Passou a atender a parcela da população mais carente, de classes sociais mais baixas que a dos professores e com uma cultura diversa da deles. O professor, que ouvia e adotava um discurso uniformizador, de uma classe social que não é a dos alunos – talvez também não seja a do professor, mas ele se apropria desse discurso –, passou a ter contato com a diferença na escola, o que, por si só, já é angustiante, pois coloca o sujeito frente a um outro desconhecido, diferente dele, com quem tem que lidar, de quem tem que se aproximar e sobre quem deve se responsabilizar, em grande medida.

O professor não estava preparado – não somente no sentido de formação, mas também psiquicamente – para lidar e ensinar alunos de classes sociais muito baixas e com culturas tão diversas da dele.

Em nossa sociedade, a ideia que se tem do pobre é de ser criminoso e trazer insegurança para os demais. Em uma pesquisa realizada por Antônio Flávio Pierucci, em 1986 e 1987, em bairros de classe média baixa de São Paulo, ele pôde facilmente constatar a rejeição aos “baianos” e a associação desses com a criminalidade e insegurança gerada.

A rejeição aos “baianos” é função direta da amplitude do medo: cresce na medida e no ritmo do crescimento real (mas sobretudo no do aumento imaginário) da insegurança. A percepção de que São Paulo já saturou, que já não há mais lugar, que os que chegam só fazem aumentar as hostes do desemprego e da miséria, e portanto as taxas de delinqüência, suscita um tipo de insatisfação neo-regionalista que se expressa de várias maneiras, inclusive no protesto contra a ausência de uma política migratória em nível federal, o que só tem feito prejudicar São Paulo [...]. (PIERUCCI, 1999, p. 64)

Nos contextos discursivos sobre criminalidade e violência que Pierucci observou, as argumentações mais refinadas dos entrevistados seguiam os seguintes passos: imigração = desemprego = miséria = delinqüência = insegurança (PIERUCCI, 1999, p. 65).

A ideia de que em nossa sociedade o pobre é visto como criminoso não está somente nas afirmações de Pierucci. Bauman também afirma que,

Cada vez mais, *ser pobre* é encarado como um crime; *empobrecer*, como o produto de predisposições ou intenções criminosas – abuso de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem e vagabundagem. Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado. (BAUMAN, 1998, p. 59, grifo do autor)

Essa projeção de aspectos negativos no outro, num estranho, tem uma explicação psicanalítica. O indivíduo ataca o outro para preservar seu próprio eu. É uma forma de desviar seus impulsos agressivos para o exterior. Para Menezes (2006, p. 158) “[...] nas antipatias e aversões declaradas que as pessoas sentem por estranhos

com os quais têm de se relacionar, podemos identificar a expressão do amor a si mesmo, isto é, do narcisismo [...]”.

Um outro elemento desse conjunto de “ameaças” do “estranho” é a inclusão de deficientes no ensino regular, um tema atualmente discutido na educação. A diferença perante os denominados Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE, é uma diferença que não pode ser negada ou apagada, pois é uma diferença que “salta aos olhos”. E a dificuldade de aceitação dessa diferença que “salta aos olhos” é causadora de angústia para o professor.

A dificuldade do professor em lidar com o estranho não é uma questão de formação dos professores, já que o estranhamento em relação ao outro é uma questão subjetiva.

Segundo Bauman,

[...] a ameaça é uma projeção da *ambivalência* interna da sociedade sobre seus próprios recursos, sobre a maneira como vive e perpetua seu modo de viver. A sociedade insegura da sobrevivência de sua ordem desenvolve a mentalidade de uma fortaleza sitiada. Mas os inimigos que lhe sitiaram os muros são os seus próprios “demônios interiores” – os medos reprimidos e circundantes que lhe permeiam a vida diária e a “normalidade”, e que, no entanto, a fim de se tornar suportável a realidade diária, devem ser dominados, extraídos do cotidiano vivido e moldados em um corpo estranho, um inimigo tangível com que se possa lutar, e lutar novamente, e lutar até sob a esperança de vencer. (BAUMAN, 1998, p. 52-53, grifo do autor)

Os estranhos se tornaram ameaçadores e a escola se tornou um lugar cercado pela insegurança e violência como reflexo do medo difuso que vivemos nessa sociedade líquida descrita por Bauman.

O professor, antes tão certo de seu papel, não sabe mais qual é sua identidade. Os comentários que facilmente encontramos entre pais e alunos são de que a escola pública não é como antes, que o ensino piorou muito, que os alunos não têm mais respeito pela escola ou pelos professores, que os professores não têm mais autoridade e não são respeitados, chegando a ser agredidos verbal e fisicamente.

5
O LUGAR DE NINGUÉM

5 O LUGAR DE NINGUÉM

A pesquisa foi realizada com seis professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em uma escola pública de uma cidade de médio a grande porte no interior paulista. A escola fica situada em uma área de alta exclusão social, onde, em 1997, teve início a ocupação que deu origem ao bairro, realizada, sobretudo, pelos membros do “Movimento dos Sem Teto”. São milhares de pessoas, originárias de todos os estados do país, vivendo nessa área, uma das maiores áreas urbanas invadidas no Brasil.

Até 2002 não havia energia elétrica no bairro e só em 2006 a área foi totalmente desapropriada.

Todas as melhorias no bairro foram conseguidas por meio de lutas e manifestações. Hoje há posto de saúde, programas que atendem a população carente, linha de ônibus, creche e a escola.

As ruas não são asfaltadas e não há rede de esgoto para a população. Muitas famílias moram em situação precária, barracos de papelão e plástico com chão batido, um cômodo só onde todos os moradores da casa realizam todas as tarefas: cozinham, dormem e estudam.

Existe uma imagem negativa do bairro, associada à criminalidade. Os moradores do local já sofreram, e sofrem ainda, muito preconceito por parte de moradores de outros bairros. O que se pode perceber nesse lugar não é somente a miséria, os moradores não sofrem somente a pobreza, mas também a exclusão. A exclusão social é mais perversa que a miséria, por causar sofrimento psíquico. A exclusão é mensurada pela diferença social entre eles e os mais ricos. Em uma cidade como a que abriga o bairro, riqueza e pobreza dividem quase o mesmo espaço, deixando evidente a discrepância entre o acesso que somente alguns têm à primeira.

Era um tipo de ambiente com o qual nunca tive contato antes. Chegava a ser impressionante a vista, a precariedade do lugar. Parecia um bairro sem fim, perdia-se de vista, cheio de morros em que predominavam a cor laranja dos blocos sem

reboque, as ruas de terra cheias de buracos e aquele fio de água suja sempre escorrendo deixava o lastro bem marcado pelo lodo verde e um cheiro peculiar no ar. Mas essa exclusão assim tão evidente, essa “diferença” foi me atraindo, o medo foi se misturando com um encantamento e me envolvendo. Durante a pesquisa, as histórias, sempre carregadas de emoção, foram me impressionando, causando em mim uma mistura de horror e vontade de ajudar e pude entender por que as professoras diziam que, apesar de tudo, gostavam de trabalhar lá e escolheriam aquela escola para trabalhar no ano seguinte, se fosse possível.

5.1 A ESCOLA

Iniciei a pesquisa na escola, quando teve início um projeto de acompanhamento, em reuniões semanais, de um grupo de professores para discutir sobre as crianças com dificuldades. Eu conhecia a coordenadora desse projeto e foi assim que me aproximei da escola.

Durante o período em que frequentei a escola (2006-2007), ora a Diretora estava sem OP (Orientadora Pedagógica), ora sem vice. Era uma situação difícil. Apesar do seu esforço, a Diretora, sozinha, não poderia dar conta do volume de trabalho daquela escola que funcionava das 7:00 às 23:00, atendendo cerca de 1800 alunos, da 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além do EJA (Educação de Jovens e Adultos), distribuídos em quatro turnos.

O prédio, construído pelo Governo Estadual, foi resultado de antiga reivindicação de moradores, e veio substituir, em 2004, os antigos *containers* que abrigavam a escola, desde 1998. Compartilhavam o prédio a equipe vinculada à Prefeitura Municipal, responsável pelo Ensino Fundamental e a sala de EJA1, e a equipe vinculada à Secretaria de Estado da Educação, responsável pelo Ensino Médio e a sala de EJA2.

A limpeza das salas era feita durante o intervalo das aulas das crianças. Ao final do intervalo, a sala estava revirada, as carteiras fora do lugar e cheias de poeira que se espalhava à medida que a sala era varrida.

A Diretora reclamava da falta de suporte para realizar um bom trabalho, do volume de trabalho e da falta de outras pessoas com quem dividi-lo, devido à falta ou frequente troca de Vice-diretora e de Orientadora Pedagógica. Dizia que muitos moradores faziam “gatos” para pegar água e luz da escola, mas que isso tinha melhorado. Ela sentia pena dos moradores, mas não podia deixar que o fizessem. Parecia ter uma preocupação genuína com os moradores do bairro.

Lembro-me de uma manhã em que fui para a escola e havia policiais no bairro, nos arredores da escola. Perguntei o que havia acontecido e as professoras disseram que foram encontrados dois corpos lá perto e que as crianças, alunos da

escola, presenciaram e comentavam o que tinha acontecido, estavam inquietas e procuravam olhar pelas janelas das salas de aula para acompanhar o trabalho dos policiais, como se fosse algo normal, até mesmo interessante. A forma como as crianças lidaram com o acontecido, surpreendia as professoras e a mim também. O que era incômodo, até mesmo assustador, para nós, não parecia ser para os moradores do bairro.

Apesar da violência do lugar, a Diretora dizia que a escola era um lugar protegido. Ela mesma era uma pessoa que ia trabalhar com um bom carro, usava jóias e se vestia muito bem. Sua imagem, bem vestida, de salto alto e jóias, destoava da escola, das ruas esburacadas em morros, do esgoto a céu aberto e do cheiro do lugar.

Com o passar do tempo, acompanhando a escola, pude notar que o que se presenciava era uma instituição caótica, em que os indivíduos se viam abandonados. Cada professor se via sozinho em seu trabalho e, como uma professora disse em sua entrevista, naquela escola, “os professores não falam a mesma língua”, “não há trabalho em conjunto, cada professor trabalha sozinho”. É uma situação angustiante, os professores se veem abandonados em seu trabalho e os que tentam realizar um trabalho diferenciado não recebem apoio ou respaldo da direção.

A escola parece refletir a instabilidade e incertização da sociedade líquida, descrita por Bauman.

6

A ESCOLHA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

6 A ESCOLHA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Participei do projeto de acompanhamento que realizava reuniões semanais com um grupo de professores desde o seu início, que coincidiu com meu ingresso no mestrado. O projeto era realizado no horário de TDC (Trabalho Docente Coletivo) de um dos períodos, pois o horário estava vago devido à ausência de OP (Orientadora Pedagógica). Posteriormente, as reuniões do projeto passaram a ser realizadas em horário definido fora do TDC, a pedido das professoras. Participavam desse TDC as professoras de um dos períodos da escola, que compreendia as salas de 1ª e 2ª séries¹³.

Os nomes das professoras e os nomes por elas citados nas entrevistas foram substituídos por outros, fictícios. Seus verdadeiros nomes serão mantidos em sigilo no intuito de preservar suas identidades. Assim também não foram identificados o município, o bairro e o nome da escola.

Desde o primeiro contato com o grupo de professores que participava do projeto fui apresentada como aluna do Mestrado em Educação da Unicamp que desenvolvia uma pesquisa sobre a angústia dos professores diante dos alunos. O tema de minha pesquisa parecia agradá-los e muitos confirmavam que existia realmente muita angústia na vivência diária da docência.

O projeto de acompanhamento semanal começou no segundo semestre de 2006, quando iniciei meu mestrado. Nesse mesmo semestre iniciei as entrevistas com as professoras. Eu já conhecia as professoras Lúcia, Sílvia e Helena das reuniões que frequentava.

Lúcia era uma professora que chamava a atenção pela dedicação ao trabalho, pelo envolvimento no projeto e a preocupação com os alunos, demonstrava claramente a angústia que sentia. Já Sílvia, dizia que não sentia angústia e isso chamou minha atenção. Dessa forma, pedi a elas que me concedessem uma entrevista. Lúcia aceitou de imediato; Sílvia, após hesitar um pouco, também aceitou ser

¹³ A pesquisa foi realizada em um período anterior à “escola de nove anos”.

entrevistada. Esses dois encontros foram marcados para as 9:30, prevendo que sua duração máxima fosse de uma hora e meia, pois 11:00 era o horário de início de suas aulas. Essas duas primeiras entrevistas duraram aproximadamente uma hora. Nesse primeiro momento não foi definido se eu assistiria às suas aulas ou se haveria outras conversas posteriores.

Depois que realizei essas duas entrevistas, Helena, uma professora que participava do projeto, pediu para ser entrevistada. O que me surpreendeu, por se tratar de uma professora cuja participação nas reuniões não era frequente, e que, quando presente, não se manifestava ou participava das discussões. Marcamos a conversa para uma data sugerida por ela, também prevista com duração máxima de uma hora e meia.

Interessante notar e quero aqui ressaltar que, no período posterior à entrevista de Helena, que durou 40 minutos, achei que fosse a entrevista que oferecia menos material para ser utilizado em meu trabalho, mas, com o passar do tempo, ao longo de meu trabalho de análise dos dados, essa entrevista assumiu grande significação em minha pesquisa.

As entrevistas podem ser separadas em dois blocos. No primeiro bloco se encontram as três primeiras entrevistas, e no segundo, as três últimas. Lúcia, Sílvia e Helena eu já conhecia devido às reuniões semanais, eram professoras de 1ª e 2ª série, de um mesmo período, e para elas solicitei que falassem sobre a angústia do professor diante do aluno, tema de minha pesquisa. As professoras do segundo bloco de entrevistas, Marta, Marisa e Patrícia, eram professoras de 4^{as} séries, de um outro período e eu não as conhecia e com elas a minha colocação inicial foi um pouco diferente.

Por que houve essa diferença entre os dois blocos?

Após realizar as três primeiras entrevistas, devido à minha própria angústia – descrita no início deste trabalho – diante de alguns alunos de 4ª série que não sabiam ler, e já iam para a 5ª série, imaginei que as angústias das professoras de primeiras séries e de quartas séries do Ensino Fundamental eram diferentes. Os alunos de 1ª e 2ª séries estão no início de uma fase e seu “atraso” ou “defasagem” em relação ao resto da sala pode ser superado ou alcançado nos próximos anos; já a 4ª série

significava o fim de uma etapa e no ano seguinte os alunos iniciavam uma nova fase, em que dificilmente superariam suas dificuldades. Por esse motivo, solicitei à OP da escola que entrasse em contato com três professoras de 4ª série, falasse sobre mim e sobre o meu trabalho, antes que eu as procurasse. Foi a OP que indicou as professoras a serem entrevistadas, pois eu não conhecia nenhuma delas por serem de outro período. Solicitei a indicação de três professoras inicialmente; se, posteriormente, precisasse falar com mais professoras pediria novamente a ela, o que não achei necessário.

As primeiras entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2006 e as últimas no fim do primeiro semestre de 2007.

A OP me passou os nomes de três professoras com quem conversou, mas disse que achava que uma delas não poderia participar.

Fui à escola, no horário de intervalo do período em que as professoras lecionavam, para fazer meu primeiro contato e tentar marcar as entrevistas. Falei com a professora Patrícia, ela foi muito prestativa e logo se dispôs a marcar a entrevista, mas me chamou várias vezes de estagiária, mesmo eu tendo me apresentado como aluna do mestrado. Chamou a Marta e viu com ela a possibilidade de juntar as turmas para cada uma delas ter a oportunidade de falar comigo. Elas dividem as disciplinas por área e dão aula nas mesmas salas.

Marta foi a professora que ficou mais receosa em conceder a entrevista. A OP havia falado, no dia em que me passou os nomes, que achava que uma delas não poderia. Penso que deve ter sido a Marta, que deve ter manifestado essa incerteza com a OP. No entanto, diante da disponibilidade irrecusável da colega, não relutou e aceitou falar comigo.

Marcamos os encontros para o dia seguinte. Primeiro eualaria com a Patrícia às 7:00, bem no início de seu período de aula, e depois com a Marta. A entrevista de Patrícia durou 1 hora e 15 minutos e a de Marta, aproximadamente 50 minutos.

Marisa foi prestativa, perguntou se a entrevista podia ser na sala de aula. Eu disse que não. Perguntou quanto tempo levaria e eu solicitei um tempo disponível

de uma hora e meia. Marcamos uma data para ela ficar depois da aula e, na data prevista, fui encontrá-la. A entrevista durou 1 hora e 55 minutos.

Eu já havia visto Marisa antes, nos corredores da escola e sabia que ela tinha interesse em participar do projeto de acompanhamento de professores, mas que não o fez pela incompatibilidade de horário.

Após os primeiros depoimentos – em que minha colocação inicial foi solicitar que falassem sobre a angústia do professor diante do aluno, tema de minha pesquisa, para que o relato fosse, o máximo possível, configurado pelas professoras – achei que as entrevistas estavam amplas demais e que, com minha colocação, as professoras não falavam o que significava ser professora para elas, o que eu considerava importante saber. Resolvi mudar minha colocação inicial nos encontros. Iniciei as entrevistas do segundo bloco falando de meu tema de pesquisa, pedindo para que falassem sobre as angústias como professoras, como se tornaram professoras e o que “ser professora” significava para elas.

Do primeiro grupo de entrevistas, Lúcia iniciou a entrevista falando de sua trajetória como professora; Sílvia começou dizendo que não sentia angústia; e Helena já iniciou a entrevista falando de suas angústias. Do segundo grupo de entrevistas, Marta iniciou sua fala dizendo o que significava ser professora para ela e Marisa e Patrícia falaram de sua formação. Minha colocação para o segundo grupo burocratizou o início da fala das professoras, como no caso de Marisa e Patrícia que falaram de sua formação, mas não notei alterações significativas no desenrolar das entrevistas devido a minha colocação inicial.

A ideia era de apresentar o tema da pesquisa para que a professora falasse sobre o que quisesse. Eu apresentava o tema e a professora falava do que queria, tendo como base minha colocação inicial. Algumas falaram de sua família, de sua formação, de seu trabalho pedagógico, e outras não. Os caminhos das entrevistas foram, até certo ponto, escolhidos pelas professoras.

Nas três últimas entrevistas, assim como nas primeiras, solicitei se poderia, eventualmente, assistir às aulas em suas salas e talvez marcar outras entrevistas. Nada foi combinado, peguei seus telefones de contato e fiquei de procurá-las no segundo semestre, se necessário. O que acabei não fazendo. Realizei somente

uma entrevista com cada professora e só assisti a aula das professoras das primeiras entrevistas. Não achei necessário fazê-lo com o segundo grupo pois a experiência de assistir a aula demonstrou, a meu ver, que a sala fica muito inquieta com a presença de uma pessoa estranha e que não era necessário para minha pesquisa.

7

AS PROFESSORAS E SUAS ANGÚSTIAS

7 AS PROFESSORAS E SUAS ANGÚSTIAS

Sobre o uso de material clínico, Gilberto Safra fala sobre o consultório, mas o que ele diz, cabe à pesquisa em psicanálise. Trocando-se o analista por “pesquisador” e o analisando ou paciente por “entrevistado”:

Seria o relato apresentado uma expressão acurada do que realmente se passou no consultório, uma vez que o analista não toma notas durante as sessões e que a descrição clínica é sempre construída a partir de sua memória?

Muitos são os fenômenos que se passam entre analista-analisando impossíveis de serem registrados. Como registrar por qualquer meio disponível as inúmeras associações realizadas, silenciosamente, pelo analista diante do comportamento e verbalizações do paciente? Ou mesmo as diversas reações psíquicas ocorridas no analisando ao ouvir uma intervenção do analista?

Há uma dimensão infinita no encontro, que mesmo com o uso de aparelhos de registro sofisticados, do ponto de vista tecnológico, não conseguiríamos abranger. (SAFRA, 1993, p. 123-124)

E ainda:

[...] o relato não consegue descrever o que ocorreu na sessão. Pretender que fosse exato seria acreditarmos onipotentemente que captamos o absoluto. Para a utilização do material clínico para pesquisa, precisaremos levar em conta que se trata de um recorte, limitado por um determinado ponto de vista. É reconhecendo esse limite que manteremos nossa objetividade na investigação que procuramos realizar. (SAFRA, 1993, p. 124)

Bion, no primeiro capítulo de seu livro “Transformações” (2004), afirma que se um pintor percorre um campo de papoulas e, depois pinta em um quadro essa paisagem; no início, temos um campo de papoulas e no fim, pigmentos dispostos sobre a superfície de uma tela. O segundo, o quadro pintado, representa o primeiro, a paisagem. Apesar das diferenças entre o campo de papoulas e a tela pintada, “e da transformação executada pelo artista sobre o que viu – para fazer com que aquilo assumisse a forma de uma pintura – posso supor que *algo* permaneceu inalterado; e

que deste *algo* depende o reconhecimento” (BION, 2004, p. 15, grifo do autor). E a esse *algo* que permaneceu inalterado na transformação, ele denomina de invariante. Da mesma forma, o estudo ou a análise de um caso, enquanto representação verbal de uma análise, pode ser considerado como análogo a uma pintura. “Podemos obter uma impressão da experiência, do mesmo modo que podemos obter uma impressão de um campo de papoulas” (BION, 2004, p. 17), ainda que o campo de papoulas original e a análise realizada sejam desconhecidas dos outros sujeitos. Isso é possível porque há algo que é invariante na descrição do caso.

A experiência original, a “realização” – no exemplo do pintor, o tema que ele pinta, e no exemplo do psicanalista, a experiência de analisar seu paciente é transformada. Na pintura, é transformada em um quadro; na análise, em uma descrição psicanalítica. A interpretação psicanalítica fornecida durante uma análise pode ser vista como pertencendo a este mesmo grupo de transformações. *Uma interpretação é uma transformação: para mostrar as invariantes, uma experiência, sentida e descrita de um modo, é descrita de outro.* (BION, 2004, p. 18, grifo nosso)

Dessa maneira, neste trabalho, o recorte é meu. Tanto na transcrição como na análise, a interpretação é minha. É minha a leitura das entrevistas e, de modo algum, abrange a totalidade do que aconteceu naqueles encontros, mas procuro preservar as invariantes para que o leitor possa ter uma experiência, mobilizado pela impressão que tem da minha.

7.1 LÚCIA

Professora de uma 1ª série.

Lúcia é uma professora que não se encontra em qualquer lugar! É impressionante como ela acredita no que faz, acredita que a educação pode melhorar a vida daquelas crianças e não desanima mesmo nas situações mais adversas, como é o caso dessa instituição, em que tudo parece conspirar contra o bom trabalho dos professores. Não é ingênua, sabe da dimensão dos obstáculos que as crianças enfrentam e enfrentarão em suas vidas escolares e extra-escolares. No entanto, acredita na importância daquela experiência de convívio, de aprendizagem que ela pode proporcionar a elas.

Ela é esforçada, dedicada, gosta do que faz, tem sensibilidade e intuição. Gosta muito de seus alunos e se emociona falando deles. É o protótipo da professora ideal, que é boa para qualquer criança, com ou sem dificuldade escolar; que se envolve com os problemas de seus alunos e consegue manter uma relação com o mundo interno da criança.

Eu já conhecia Lúcia das reuniões do projeto, sempre muito participativa e sensata nessas ocasiões, interessada e preocupada em ajudar seus alunos. Eu já a considerava uma ótima professora mas, depois da entrevista, passei a admirá-la ainda mais.

Essa ótima impressão que tenho dela, e agora tento passar para o leitor, é a mesma impressão que os outros professores têm também e a que muitos, provavelmente, teriam ao conhecê-la. Uma colega dela, uma vez comentou “É um privilégio conhecer alguém como a Lúcia, todo mundo tinha que conhecer alguém como ela!”. Os outros professores diziam que se empolgavam em ver seu esforço e dedicação.

É necessário ler o registro da entrevista de Lúcia, imaginando uma professora com esse perfil e ouvindo o que ela diz, sentindo que fala com sinceridade e emoção. Emoção que consegue contagiar aquele que a ouve.

Lúcia é uma pessoa simples, mas sua dedicação e a preocupação com os alunos chamaram a minha atenção nas reuniões semanais. Ela deixava claro a angústia que sentia em relação aos alunos. Por esse motivo, solicitei a ela que me concedesse uma entrevista. Ela aceitou sem hesitar e marcamos uma data, com previsão máxima de uma hora de meia de duração, para antes de seu horário de aula.

Duração da entrevista: aproximadamente uma hora.

Quando se acomodou falei que a minha pesquisa era sobre a angústia do professor diante do aluno e queria que ela falasse sobre isso.

Lúcia começou a entrevista dizendo que era uma professora que acreditava muito no que fazia. Foi, por muitos anos, professora e depois que se aposentou – já fazia tempo que não estava na sala de aula, ocupava cargo de coordenação – ficou alguns anos parada e quis voltar para a sala de aula, para alfabetização. É o terceiro ano em que está nessa escola, mas falou que essa escola é diferente das outras em que trabalhou. Que é um lugar muito pobre, que a situação das crianças é ainda pior. E que acreditava ser a educação a única forma de mudança para elas (crianças) e que, por isso, se angustiava muito. Não queria que nenhuma criança ficasse para trás, queria que cada criança avançasse e que nenhuma delas passasse o ano sem ter avançado nada.

Falou de uma prova que é aplicada por um pesquisador de uma universidade, o qual, por alguns anos, vai acompanhar algumas salas. Há provas todos os anos e nenhuma criança da escola tirou nota 7 (em uma escala de 1 a 7).

L: “Mas fiquei contente que as minhas crianças tiraram notas 3 e 4, nenhuma tirou 1 e 2. Acho que na escola nenhuma tirou 5.”

L: “Amo muito meus alunos, gosto deles e acho que eles sabem disso.”

Sente-se responsável pelos seus alunos e não só pelos alunos desse ano, sente-se responsável por todos que foram alunos dela. Sempre para para falar com eles, saber como estão. Pergunta deles para as professoras atuais de seus ex-alunos para manter-se informada sobre eles.

L: “Isso porque não queria que nenhum (aluno) ficasse para trás. Se alguém ficar no ‘caminho’, sou responsável também.”

L: “Uma ex-aluna diz que vai fazer medicina na Unicamp. O que eu vou falar? Eu acho muito, mas muito difícil, não é impossível, mas eu vou falar isso para ela? Eu tenho certeza que se eles tivessem oportunidade eles conseguiriam, capacidade eles têm. Não estou falando se sou ou não favorável às cotas, mas que se eles tivessem uma oportunidade... eles têm capacidade.”

Era fácil notar a sinceridade nas palavras de Lúcia e o carinho com que falava das crianças. Seu pesar pela dificuldade de realização

do desejo da ex-aluna era tão sincero que provocava um pesar em mim também, pois o sonho de fazer medicina na Unicamp parecia, para mim, impossível para aquela menina da qual eu ouvia falar.

L: “Aqui a gente não tem respaldo algum, não é questão de culpar Diretora, OP (Orientadora Pedagógica), mas não tem um trabalho pedagógico, um plano. Acho que essa é a função delas, da escola. Ficam deslocando o professor para qualquer coisa. Qualquer coisa, tiram o professor da sala de aula. E eu não acho isso certo, senão não dá para fazer nosso trabalho que é o pedagógico, em sala de aula. Está vendo essas caixas? (eram as caixas dos uniformes que a escola recebeu). Deve ser algum professor que arrumou. O dia que chegou, você tinha que ver! Separaram todos os conjuntos e espalharam na sala de informática. E algum professor é que arrumou. Vai ter passeio e o professor tem que ir com a outra sala e a sala dele é dividida para os outros professores. Isso não está certo. Dar comida, tudo bem, cada professor dá para sua sala.”

Reclamou da correria e da falta de um bom comportamento dos alunos no intervalo e nas entradas e saídas das aulas.

L: “Minha sala se comporta porque lido muito com limites. Amo meus alunos e acho que eles sabem disso, mas também sou bem firme quanto ao comportamento. Meus alunos se comportam nas refeições. Não ficam bagunçando. Não deixo saírem correndo atropelando todo mundo, nem gritando. Com isso sou rígida. Fico até pensando nas crianças mais tímidas...” (com medo de prejudicar as crianças mais tímidas com essa atitude mais severa)

L: “Mas, por isso, sempre converso com cada um deles.”

Uma hora chegava até a criança para conversar, saber um pouco mais (como uma amizade ou atenção especial). E isso com os alunos dos outros anos também.

L: “Mas aqui não tem um trabalho conjunto, é cada um (professor) trabalhando de uma forma. Se houvesse um trabalho mais em conjunto umas poderiam aprender com as outras, às vezes um colega está fazendo um trabalho legal, mas não há um projeto pedagógico aqui. Um professor pega a sala e não sabe como o professor do ano anterior trabalhou, não dá continuidade ao trabalho.”

Parece que Lúcia sente-se só e abandonada em seu trabalho dentro dessa escola que não ajuda a integrar, pelo contrário, parece ser uma instituição caótica e desintegradora.

Uma hora entrou uma professora para procurar o rádio. Entrou falando: “Ai, desculpa, eu não sabia que vocês estavam aqui. É que vim procurar o rádio e disseram que estava aqui. Me desculpa. Mas você sabe onde está, eu não estou vendo”.

Depois disso entrou para procurar o fio que não era o que ela havia levado, entrou de novo porque o fio ainda não era o certo. E entrou por último para deixar o rádio de volta. Lúcia só parou de falar na primeira vez que a outra professora entrou. Na última desabafou.

L: “Eu não suporto isso. Tem que entrar falando? Não pode entrar quieta e sair? Isso me angustia muito, os professores não falam a mesma língua, não escutam, você viu como é!”

A atitude da outra professora também me incomodou.

L: “As crianças só têm uma aula por semana de educação física. São duas aulas, mas acharam melhor juntar as duas no mesmo dia.”

Reclamou que não há espaço para as crianças, tem criança em educação física e outras em intervalo.

L: “E é um ‘solzão’ e não tem sombra! Já tinha dado tempo de plantar umas árvores, mas não tem um planejamento, um trabalho... Você vê? Quando você precisa, não tem ninguém aqui. Hoje, por exemplo, só está a vice.” (meio que reclamando da direção)

Falou que na sexta-feira, que é o dia de educação física da sua sala, o professor mandou subir um aluno dela. Ela reclamou disso. Sabe que as crianças gostam da educação física e acha que o professor não deveria mandar a criança subir.

L: “Naquele momento o aluno é dele (professor de educação física). O aluno é tão dele quanto meu. Na hora da educação física, ele tem que ficar com esse aluno. Eu nunca mando a criança para fora, para a diretoria... Se eu não der conta de uma criança de sete anos... A criança é responsabilidade minha, eu resolvo aqui dentro da sala, não vou mandar para fora ou para a diretoria. Se eu não der conta...”

L: “Eu estourei na sexta (porque o professor de educação física mandou o aluno subir), mas pensei melhor e vou conversar com ele. Se ele mandar a criança subir, os outros também vão querer. Aí vou ficar com poucos na sala.”

Quis dizer que se alguns alunos subirem no horário da aula de educação física, ficaria com poucos alunos nesse momento e não poderia dar conteúdo, mas que poderia dar outras atividades e por serem em menor número, eles teriam mais atenção e os outros iriam querer subir também.

L: “Vou propor ao professor de educação física... Vou me dispor a ficar com ele lá embaixo na hora da educação física.”

Fiquei admirada com a atitude de Lúcia, mesmo quando uma situação a faz “estourar”, ela ainda consegue repensar o que ocorreu e sugerir uma solução mais produtiva para o aluno, mesmo que tenha mais trabalho com isso e sem se importar em ter esse trabalho adicional.

L: “Eu fiquei pensando esse fim de semana... Você deve achar que eu sou louca, penso nos meus alunos até no fim de semana...”

Isso não ocorreu, mas fiquei admirada por sua dedicação aos alunos.

Então, começou a falar das coisas que ia fazer ou trabalhar, o quanto trabalha a mais, o quanto gosta dos alunos (não no sentido de reclamar ou de se gabar, mas mostrando que se preocupa de verdade com os alunos). Vai levar seis cadernos por dia para casa, assim levaria todos na semana. Levaria para dar uma arrumada, encapar, se necessário, etc.

L: “Uma vez até a mãe veio agradecer por ter levado o caderno do filho. A própria mãe vê que isso é bom para o aluno. O caderno estava sem capa, achei um papelão, fiz capas, cortei o caderno, furei e passei um espiral. Apaguei as sujeiras e rabiscos. Noto que isso é bom para os alunos, ter um caderno mais organizado e bonito. Vou fazer isso, levar de todos para casa.”

Mostrou no caderno dela (Lúcia) o que tinha escrito como possibilidades para melhorar seu trabalho. Falou que o horário de entrada é 11:00, mas nunca sobem (para as salas de aula) nesse horário. Entram na sala 11:20 e até começar a trabalhar... Faz calendário, vê tarefa e logo é o intervalo (as salas são divididas em dois intervalos).

L: “Não rende o trabalho. Vou ver com a diretora – pois isso, acho que não posso fazer por conta, tenho que consultar a direção, o dia que a encontrar... (com o pesar de não poder contar com a diretora toda hora) – se podia ficar no segundo intervalo, o número de salas é ímpar e eu tinha que ver... Ou se pudesse trocar com outra professora... Depois das crianças subirem não rende mais nada, além do barulho, pois a minha sala fica com as janelas para onde ficam as crianças em intervalo e é uma barulheira! Então, ia ver se podia trocar para o segundo intervalo para ver se rendia mais a aula no primeiro tempo, aí eu puxaria mais no pedagógico e depois do intervalo veria a tarefa e daria atividades mais de recreação e relaxamento, pois acho que isso também é importante, que essas crianças não têm.”

L: “Algumas crianças, as mães vêm trazer e buscar e não ficam na rua, outras ficam soltas na rua, nem sei o que é melhor porque algumas ficam muito presas, não saem de casa e só vão da escola pra casa.”

L: “Outra proposta que vou fazer é de ficar mais 20 minutos, até 3:20 com alguns alunos. Mandaria bilhete para os pais deles para que viessem 3:20. Assim, daria tipo um reforço, pois a aula das 3:00 nunca começa às 3:00, sempre atrasa também. Mas vou ver isso com a direção, pois algumas vezes ainda estou na sala e sobe aluno (do próximo período). Além de precisar fazer uma chave do portão lá de baixo, pois já fiquei trancada algumas vezes.”

Há um portão na escada, para limitar o acesso às salas de aula e ele é fechado para que as crianças do outro período não subam.

Mostrou, também, no caderno que separou os alunos em seis grupos mais ou menos parecidos, no mesmo nível de aprendizagem. E que cada dia vai privilegiar um grupo, mas vai trabalhar a ideia com a sala, pois vai precisar de que todos os alunos colaborem. Enquanto trabalha com um grupo, os outros vão ter que fazer as atividades sozinhos.

Por último, mostrou as redações das crianças.

L: “O início foi feito na lousa com as crianças e cada uma continuou. Recebi dois novos ‘coitadinhos’ (sorrindo, falou com carinho dos novos alunos), um deles nem conseguia copiar o que estava na lousa. Levei as redações para casa e passei a limpo, pois disse aos alunos que aquele era um rascunho e rascunho a gente erra e pode arrumar, mas que os próximos eles vão passar a limpo sozinhos. Passei a limpo todas as redações no fim de semana, fiz isso para que eles vissem que eu consegui entender o que eles escreveram. Pois, para isso é que serve a escrita, para alguém ler, mesmo que sejam eles mesmos. Às vezes, não dá para ler e eu peço para eles lerem, dizerem o que escreveram. Vou ler cada uma das redações com eles. Quando estão aprendendo a escrever, querem escrever para os outros, para a mãe, lerem. Querem ler tudo e eu fico orgulhosa.”

Ficava emocionada ao falar da aprendizagem dos alunos e me emocionava também.

L: “Não sei se era isso que você queria saber, se você quer saber mais alguma coisa...”

Perguntei sobre a relação dela com os alunos na sala de aula. Até esse momento ela só tinha falado dos alunos em geral, do futuro deles, etc.

L: “Não dou estrelinha, não concordo com ‘premiações’. Acho que a criança deve querer aprender pelo aprender, pelo saber, que a aprendizagem tem que ser significativa. Mas, às vezes, compro coisas com o meu dinheiro, eles gostam de canetinha, então, compro canetinha para cada grupo, dou bolinha de gude que eles adoram! Eles gostam, eu não vou dar? Os outros professores falam que eles (alunos) vão ficar brincando na aula, eu falo que não, que eles brincam no intervalo, em casa...”

Falou que nunca ofende o aluno, às vezes é dura, dá bronca mesmo, mas nunca ofende ou humilha.

Dá para notar, para além de minha admiração e identificação com Lúcia, o esforço que ela faz por seus alunos, a dedicação e a preocupação que tem por eles, pelas coisas que faz e pensa, e por sua forma de falar. Dá para ver o quanto se emociona ao falar deles e o carinho que sente. Lúcia é acolhedora e tenta cuidar dos alunos em uma instituição em que há o abandono, a cisão, pois acredita em seu papel, que pode mudar a vida de seus alunos, apesar dos obstáculos que têm e terão de enfrentar.

Enquanto Lúcia falava o que fazia e que queria fazer, arrumar o caderno dos alunos, levar as redações para casa para passar a limpo, se propor a ficar mais tempo, se preocupar com o rendimento dos alunos, eu ficava maravilhada em ouvi-la, imaginava o volume de trabalho que ela tinha e se propunha a ter sem se incomodar com isso, simplesmente pensando no melhor para o aluno. Impressionou-me também a sensibilidade e intuição que ela tem em relação às crianças, como no caso de pensar que é importante para o aluno ter um caderno bonito e organizado e atividades de recreação e relaxamento. Lúcia tem a sensibilidade de pensar no melhor para a sala e também para cada um de seus alunos.

No final da entrevista saí com uma sensação muito boa e pensava “Essa é a professora que eu queria para os meus filhos!”. É ver uma “professora ideal”, como eu nem conseguia imaginar. Mesmo depois da entrevista eu me emocionava ao falar dela para a Ana, e ainda fico emocionada ao reler o registro da entrevista, pois desperta em

mim – com menor intensidade do que na época da entrevista, é claro – a emoção que senti, de como fiquei maravilhada perante essa professora. Maravilhada, essa é a palavra que se aproxima do que senti ouvindo Lúcia. Não era somente admiração, mas um encantamento. Um encantamento que vem com o tempo, à medida que se convive com ela.

Sinto dificuldade em expressar o que Lúcia me passou e o que me fez sentir. É uma sensação que não consigo descrever em palavras e me lembro de Safra, como já citei anteriormente, ao dizer que “muitos são os fenômenos que se passam entre analista-analisando, impossíveis de serem registrados” e que “há uma dimensão infinita no encontro, que mesmo com o uso de aparelhos de registro sofisticados, do ponto de vista tecnológico, não conseguiríamos abranger” (SAFRA, 1993, p. 123-124). O relato, realmente, não dá conta de todos os aspectos de uma entrevista.

Lúcia tem um senso de responsabilidade em relação ao mundo, uma consciência aguda de seu papel social e de uma inesgotável esperança nele. Assim, o fato de Lúcia se dedicar aos alunos em seus fins de semana e de demonstrar que pensa e se preocupa com eles o tempo todo, é admirável. É admirável a persistência da esperança e da generosidade por longos anos de docência, em contextos, como nessa escola, que tendem a abalar ou a minimizar tais qualidades. É isso que impressiona e causa tanto encantamento não somente em mim, mas em todas as pessoas que com ela convivem.

Sua atitude é importante para o aluno, que se vê diante de uma professora que se preocupa com ele e com a qual vivencia a experiência de ocupar a mente de um outro (professora). Mesmo que ela não possa ajudar diretamente o aluno com dificuldade, essa preocupação, esse cuidado da professora com ele, que ele percebe, já é muito positivo para a criança que, muitas vezes, não pôde experimentar uma relação assim com outra pessoa. Por isso, Lúcia é uma boa professora para qualquer criança com ou sem dificuldade na escola. Nesse contexto, a professora pode “errar” em relação ao aluno, mas ele pode perdô-la por notar sua preocupação e esforço constantes e sinceros.

A queixa de Lúcia quanto à escola é em relação à falta de uma organização pedagógica e aos momentos em que a direção desloca o professor de seu

papel, contribuindo para a falta de identidade do professor tão discutida atualmente e característica de nosso tempo, “Ficam deslocando o professor para qualquer coisa. Qualquer coisa, tiram o professor da sala de aula. Eu não acho isso certo, senão não dá para fazer nosso trabalho que é o pedagógico, em sala de aula”.

A angústia de Lúcia diante dos alunos deriva de seu ego integrado e integrador diante de uma realidade tão desigual e tão excludente para as “suas” crianças. Mas é essa angústia que também a faz ser uma professora como poucas, pois o desejo e a certeza de ser uma peça importante na história de todos os alunos, a fazem esforçar-se e não deixam que perca a capacidade de investir no trabalho em que acredita.

7.2 SÍLVIA

Professora de uma 1ª série.

Sílvia participava das reuniões semanais de acompanhamento, é muito expressiva, ri bastante, fala alto e gesticula muito. É do tipo que encara uma discussão, se não concorda; reclama e diz o que pensa e bate de frente com os colegas, se acha que está com a razão. Mas é muito alegre e engraçada. Não é uma professora convencional, cria regras excêntricas em sala de aula que parecem ser bem aceitas pelos alunos. Tem uma forma diferente de lidar com eles. Aos olhos externos parece um pouco “louca”, mas do seu jeito é acolhedora e eles a respeitam.

Como já dito anteriormente, chamou minha atenção o fato de Sílvia dizer nas reuniões que não sentia angústia, esse foi o motivo de escolhê-la para ser entrevistada. Hesitou um pouco antes de aceitar conversar comigo. Brincou dizendo que cobrava pela entrevista, pois não era efetiva e só recebia pelas aulas dadas.

Tive dificuldade de fazer o registro, lembrava de várias coisas que Sílvia havia dito, mas não consegui lembrar em que momento da entrevista tinha dito isso ou aquilo. O registro da entrevista está dessa forma, confuso, mas, para transcrevê-la aqui, arrisquei uma sequência dos assuntos sobre os quais falou.

A entrevista foi mais tensa para mim, diferente da entrevista com a Lúcia, que havia sido bastante tranquila. Despertou em mim mais sentimentos e a Sílvia falava de vários assuntos, passava de um para o outro e sempre falando rápido.

Duração da entrevista: aproximadamente uma hora.

Ela chegou 9:30. Eu estava na sala da OP, ela me cumprimentou enquanto assinava o livro. Depois que assinou falou “Eu já estou aqui, quando você quiser é só me chamar” e foi saindo. Nem deu tempo para eu falar qualquer coisa. Ainda chamei “Sílvia”, mas ela já tinha saído. Fui até a porta e ela já estava perto da sala dos professores. Chamei “Sílvia”. Ela parou.

D: “Assim que você estiver livre...”

S: “Eu já estou.”

Fomos para a sala da OP.
D: “Está chique hoje!”
S: “É que hoje está mais frio. E vou a outro lugar depois daqui.”
D: “Minha pesquisa é sobre a angústia do professor diante do aluno e queria que você falasse sobre isso.”
S: “Eu não sinto angústia em relação aos alunos. O trabalho com eles é tranquilo.”
Quis dizer que o trabalho “caminha” (fazia gesto com os braços) e que não tem grande preocupação com ele.
S: “Só sinto angústia com os adultos. Dou aula para o EJA e com eles sinto angústia, mas com as crianças não, gosto de dar aula para as crianças.”
S: “Minha formação é voltada para o social. Já passei em vários vestibulares, comecei vários cursos. Cheguei a fazer Medicina até o terceiro ano. A última foi Pedagogia e esta não serviu para nada.”
S: “Você fez Pedagogia?”
Fiz que sim.
Deu risada.
Senti-me incomodada com a forma que falou e com a risada.
S: “Para ser sincera nenhum curso de Pedagogia presta, nem o que eu fiz, nem o da Unicamp (talvez imaginando que eu tivesse feito Pedagogia na Unicamp). Pedagogia é o pior curso que existe e não ajuda ninguém a dar aula, não prestou para nada. Dou aula porque já tinha trabalhado em outras áreas, jurídica, assistência social... Mas na Pedagogia eles dão aquelas teorias que não prestam para nada, quando você vai para a sala de aula, vê que não serve para nada. Eu tenho uma crítica séria ao curso de Pedagogia. Ele tinha que ser mais voltado para o social, ter sociologia mesmo, direito, mas direito ‘pesado’ mesmo, psicologia, mas não ver vários autores, ter teoria mesmo!”
Senti-me atacada e não muito à vontade.
Falou sobre uma prova aplicada por um pesquisador de uma universidade. Que depois que vieram aplicar a prova, perguntaram o que ela tinha achado da aluna que aplicou a prova, uma aluna do curso de Pedagogia.
S: “Falei que não gostei, não. Ela falava com o papel na frente do rosto, não sabia falar. Quando se fala na sala, temos que colocar a folha ou do lado do rosto e apontar, ou abaixo do rosto.” (ficou em pé e foi mostrando onde colocar a folha e como apontar).
Achei sua atitude um pouco arrogante e como ataque às alunas de Pedagogia e também a mim.
S: “Propus que as alunas de Pedagogia viessem fazer estágio aqui, que se ensinassem aqui, ensinariam em qualquer lugar. Eu ia gostar, pois as alunas podiam me ajudar com as crianças e poderíamos trocar ideias, elas poderiam ter ideias inovadoras, boas. Uma aluna perguntou ‘E pode?’ (falou como se a aluna tivesse gostado da ideia). Falei ‘Claro! É só falar com a diretora’. Mas falei que deixaria de qualquer jeito, mesmo sem a permissão da diretora, que só mandei pedir para formalizar, mas que se a diretora não deixasse, podiam vir de qualquer jeito que eu segurava as pontas. Mas elas apareceram?!?!” (tom irônico)

Foi irônica em relação à aluna, mas o fato de dizer que deixaria que participassem de sua aula, mesmo sem a autorização da diretora não pareceu falta de respeito pela direção, mas parte de sua característica de não respeitar regras, de não burocratizar as relações.

D: “Faz quanto tempo que você trabalha com educação, como começou?”

S: “Faz pouco tempo, 12 anos.”

S: “Não é pelo dinheiro, que isso não compensa mesmo, é uma forma de eu cumprir com o meu social. Já estou velha, tenho 60 anos, e já trabalhei o suficiente por dinheiro.”

S: “Eu ia de bicicleta para a faculdade, aquelas de cestinha, colocava meus livros lá e ia. Eu morava perto da faculdade. Riam de mim. Eu não ligava. Andava muito a pé com meus filhos. Eles falavam ‘Vamos de carro’ e eu dizia que não, que iríamos andando. Quando a gente morre tudo fica, ainda não sei o que penso sobre depois da morte, ainda não pensei sobre isso.”

Senti algum incômodo de Sílvia ao falar da morte.

D: “No que você trabalhava antes de se envolver na educação?”

Fiquei curiosa depois que falou de sua formação, pois não especificou no que trabalhava antes de ser professora. Achei também que talvez fosse significativo para a pesquisa, para entendê-la.

S: “Eu sou advogada. Tenho um escritório. É um escritório grande e tem outros advogados que eu ‘orientava’, mas agora não preciso mais ‘orientar’.”

S: “Desde pequena, seis, sete anos, tinha vontade de ser professora, brincava com os animais de estimação, fazia de conta que eram meus alunos. Mas quando disse que queria fazer Pedagogia, meus pais não deixaram, disseram que era curso para burra. Então fiz outras coisas e agora, que estou velha, resolvi realizar o sonho de criança e fiz Pedagogia.”

Pareceu-me um certo pesar seu, como se o seu desejo fosse fazer Pedagogia, mas não tinha feito pela desaprovação dos pais.

S: “Não sinto angústia em relação às crianças, somente em relação aos adultos. Nesses dias estava dando uma aula sobre o sistema solar, tinha preparado o material, os planetas, estava com uma lanterna, o sol; explicando o movimento de rotação e translação da Terra (fazia os gestos com os braços e mãos) e um aluno disse que não era assim, discordou.”

S: “Ele estava me dizendo que eu estava mentindo! Eu parei, não dei mais aula. Mas isso é influência da igreja!”

Não entendi e perguntei.

D: “Da igreja?”

S: “A maioria deles é da Universal e qualquer dia eu vou lá dizer umas coisas para o pastor!”

S: “Tenho um aluno que já foi preso, está envolvido com o tráfico. Ele é inteligente, esperto. Eu disse a ele que o adotaria na educação formal, não na familiar, mas que o adotaria na educação formal. Pagaria seus estudos e faculdade, para fazer direito e depois ele trabalharia no meu escritório. Mas tinha uma condição, tinha que largar o tráfico. Eu acho que isso não vai acontecer.”

S: “Eu não sinto angústia esse ano, esse ano não, mas o ano passado... Judiaram de mim... Me deram a pior sala. Eu ficava esgotada! (fazia cara de cansada) Não era um, eram todos! Com eles eu fiz um trabalho social, nesse ano eu não trabalhei o pedagógico, eu trabalhei o social. Era disso que eles precisavam, não deu para trabalhar o pedagógico.”

D: “Você está me dizendo que não sente angústia esse ano, mas sentia com a sala do ano passado?”

S: “Tinha um aluno do ano passado chamado Matheus. Ele era hiperativo, não parava, mas era muito inteligente. E eu também sou hiperativa, não paro e ficava o tempo todo atrás dele (como se tivesse dado conta de um hiperativo por ser hiperativa). Mas eu gosto de crianças assim, travessas. Eu era assim.”

Parecia que Sílvia sentia orgulho por dar conta de um hiperativo por também ser assim.

S: “Tenho críticas às minhas colegas, exigem educação dos alunos, mas nem mesmo elas têm! Falam alto, gritam. Como vão exigir alguma coisa dos alunos? Como vão exigir educação dos alunos? As professoras competem com os alunos. Ficam competindo com uma criança?!?!”

Ataque às outras professoras.

S: “Sou contra as filas. Eu não faço fila, todos caminham. Caminhamos juntos, meus alunos se comportam. Converso muito com eles. Você conhece aqui, o prédio?”

D: “Não, mas conheci um que era igual.”

S: “Tem uma escada, e tem um corrimão. Quando vi aquilo já pensei: alguma criança vai querer escorregar ali. Eu fazia isso. Era colégio de freiras e eu fazia isso! Descia a escada pelo corrimão e era uma delícia! Aí, então conversei com eles. Falei do perigo de se machucar. Disse para eles ‘Imagina se a mãe de vocês pensa que vocês estão na escola e de repente descobrem que vocês estão no hospital, que se machucaram?’. Falo muito com eles.”

Parece que sente-se orgulhosa pela criança “travessa” que era e que, de alguma forma, continua a ser.

Falou que também tem críticas à diretora.

S: “Também tenho críticas aos outros professores no sentido de não se juntarem em um sindicato, eu já falei, mas só reclamam e não fazem nada.”

S: “Uma coisa é eu chegar e exigir políticas públicas sozinha, outra é em um sindicato.”

S: “Outro dia encontrei um ex-aluno na rua, no horário de aula. Perguntei ‘O que você está fazendo aqui que não está na escola?’ ‘Eu estou de suspensão. Só você me entende!’ Está vendo? Esse menino me dizendo que só eu é que entendia ele!” (disse isso com orgulho por ser, segundo o aluno, a única que o entendia)

S: “Deixei um relatório do aluno (do ano anterior) na ficha de cada um, mas o professor desse ano não leu. Os professores, eles não leem. (não foi no sentido de não ler só as fichas, mas no sentido de não ler nada). Tudo que cai na minha mão eu leio, qualquer coisa escrita eu estou lendo.”

S: “Particpei de um conselho municipal que cuidava da verba para a merenda. Peguei a pasta e vi que uma escola particular também recebia a verba. Achei um absurdo uma escola naquele padrão receber, estavam tirando a verba de outras mais pobres. Eles não achavam que alguém ia ler, mas eu li, corri o olho na lista de escolas e li, leio rápido. Aí me tiraram do conselho, comecei a atrapalhar e me tiraram.”

S: “Eu pego um texto, pego o fio condutor do texto e vou. Fazia isso com meus colegas. Você sabe que eu sou substituta. Em 2000 teve um concurso, todas passaram, mas eu não. Por isso ganho menos que os outros. Mas o ano que vem, se eu puder, vou estar aqui. Vou estar aqui no ano que vem.”

D: “Desde quando você está aqui?”

S: “Eu estou aqui desde 98, na época ainda que eram os *containers*.”

Em um momento da entrevista ouvimos alguém gritar do lado de fora “Vamos para o TD!” (Trabalho docente coletivo)

Sílvia gritou:

S: “Eu estou no TD!”

Logo depois a Diretora entrou na sala e quis tirar a Sílvia da entrevista.

Diretora: “Vocês já estão terminando? É que tenho que fazer uns comunicados.”

S: “Acho que já acabamos.”

D: “Eu queria conversar mais um pouco...”

A Diretora, saindo, disse que tinha que fazer o TD porque estava sem OP e que tinha que dar uns comunicados.

A Sílvia já tinha se levantado para sair, então aproveitou para pegar um pouco de água.

D: “Chamou minha atenção o fato de você dizer nas reuniões que não sentia angústia. Mas você disse que não sente angústia esse ano, mas que sentia no ano passado. Queria que você falasse um pouco sobre a relação com os alunos do ano passado e o seu sentimento em relação a eles.”

S: “Eu não sinto angústia em relação às crianças, mas ficava acabada, esgotada (fazia cara de cansada!)”(no sentido de correr, de se esforçar para dar conta dos alunos)

S: “Acho que o professor tem que dar conta do aluno que chega para ele, em qualquer condição. Se falta educação familiar, o professor é que tem que dar. Ensino o aluno a pegar no garfo.”

S: “Com essa turma, não trabalhei quase nada o pedagógico, tive que trabalhar mais o social.”

S: “Cumprir minha função social, tenho dois filhos, formados. Um está fazendo mestrado em Bordeaux e o outro é piloto, já foi até convidado para trabalhar na Nasa. Sempre encorajei meus filhos a tentarem. Incentivei meu filho a prestar mestrado em Bordeaux. Ele falou ‘E se eu não passar?’. Respondi ‘Não importa, importa que você tentou, ainda que ganhou mais essa experiência’.”

S: “Eu deixava o carro no asfalto e ia a pé até a escola. Meu filho dizia (meio que com pesar) ‘Olha, é minha mãe...’”

Mas um pouco depois, disse que o filho diz para ela que mãe igual a ela não existe, pelo fato de ser diferente das outras mães, mas num sentido positivo.

S: “O chão aqui é muito sujo. E você sentiu o cheiro desse lugar?”

Fiz cara de quem não estava entendendo, mas havia entendido que se referia ao esgoto a céu aberto.

S: “A água que escorre nas ruas é de esgoto, tem xixi e cocô lá. O lugar é muito sujo. E quando chove, então!”

S: “Já peguei rotavírus aqui. Sempre digo para as colegas não usarem sandália, só virem com sapato fechado. Uma professora cortou o pé e depois disso falou para mim que eu tinha razão. Mas vai falar isso só depois que aconteceu? Se tivesse me ouvido!”

Falei que sabia que não havia tratamento de esgoto, mas perguntei se não havia fossas nas casas. Ela disse que não.

S: “É merda mesmo! Você não vê que é meio verde a água? Não é lodo não, é xixi e cocô que escorre.”

Parece que falava para me impressionar. E conseguiu. O fato de eu perguntar das fossas era uma tentativa minha de minimizar a dura realidade daquele lugar. Depois dessa entrevista, sempre que eu ia à escola em dia nublado, que ameaçava chuva, ficava pensando no que Sílvia havia dito. E passei a evitar pisar na terra úmida à beira do rastro de água que escorria na rua.

Falou da pobreza do lugar, que lá comem gato, é só aparecer um e dar uma engordadinha que logo some. Ela já tinha dito isso em uma reunião.

Já estava arrumando as coisas para ir embora quando perguntou:

S: “Quantos anos você tem?”

D: “Vinte e quatro.”

S: “Você deve ter se assustado!” (se referindo à pobreza do lugar)

Disse que não, que achava que era um campo muito rico de pesquisa, que estava gostando de realizar o trabalho lá.

Não quis concordar com ela, parecia que perguntar minha idade era uma forma de ataque, talvez querendo dizer da minha falta de “experiência de vida”.

Tentei cortar o assunto, pois não falaria mais dela, só perguntaria de mim. Agradei pela colaboração e disse que tinha interesse de ouvi-la falar sobre a angústia que sentia em relação aos alunos adultos.

Ofereceu a sala para eu fazer estágio. Comentei que, talvez, assistisse à sua aula, se fosse possível. Gostou da ideia e disse que assim eu poderia ajudá-la com os alunos. Eu disse que não, seria só observação. Ela falou que não, só observar não, que eu poderia ajudá-la com alguns alunos. Eu expliquei que para a minha pesquisa eu precisaria observar a relação dela com os alunos e não poderia interferir na aula mais do que com minha presença. Ela entendeu e disse que eu poderia, sim, assistir às aulas.

Nisso já estávamos de pé e eu a acompanhei até a porta. Na saída, encontramos outra professora e ela a cumprimentou. Essa professora estava com sarna, tinha pegado dos alunos. Mostrou os braços e as pernas. Disse que a médica falou que cada pontinho vermelho na pele era uma larva. Ela disse para a Sílvia que alguém tinha dito que ela poderia entrar na Justiça por acidente de trabalho. A

Sílvia disse que acidente de trabalho não, mas sim insalubridade, isso ela poderia pedir.

Saí de lá me coçando.

A dificuldade que tive ao registrar a entrevista representa a forma com que Sílvia lida com a angústia que sente e também representa o movimento líquido que acompanhamos atualmente. É “hiperativa”, não para de se movimentar. É dispersiva. Falava muito rápido e mudava de um assunto para o outro. Assim é como lida com sua angústia. Disse que não sentia angústia neste ano, mas no ano anterior sentia. Quando perguntei sobre isso, só comentou que ficava exausta, mas não falou de sua angústia.

Tem 60 anos, mas aparenta ser mais nova. Falou sobre a morte e, umas duas vezes, disse que estava velha. Sua identificação com os alunos parece defesa contra a morte e as crianças daquele local parecem mais infantilizadas. Fiquei com a impressão de que a escolha dessa profissão tem relação com sua idade. Estar próxima de crianças e realizar o sonho de quando ela era criança, de ser professora, pode fazer com que se sinta mais jovem, mais viva.

Segundo o “Vocabulário de Psicanálise” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 226), identificação é o “processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo um modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações”.

A identificação de Sílvia com as crianças pode ser notada na sua identificação com o aluno Matheus, quando diz, claramente, na entrevista, ser hiperativa como ele, que gostava de crianças travessas, porque ela era assim também; e que imaginou que as crianças escorregariam pelo corrimão da escada, pois essa era uma coisa que ela fazia.

Sílvia tem orgulho de dizer que foi uma criança travessa que quebrava regras, mesmo em um colégio de freiras escorregava pelo corrimão e é, de alguma forma, desse jeito até hoje. Tem muitas reclamações quanto aos seus colegas, quanto à Diretora e ao “sistema”, como dizia nas reuniões, e permitiria que as alunas fizessem estágio em sua sala, mesmo sem a autorização de sua Diretora.

Ao que parece, para Sílvia, as crianças são como ela, sem controle. Tanto no sentido de as crianças quebrarem regras, serem travessas, como na falta de controle de suas pulsões de morte. Ela reconhece sua própria pulsão de morte. Falou em uma reunião que já foi alcoólatra, e esse reconhecimento, consciente e inconsciente de sua pulsão de morte, permitiu uma identificação com o aluno que já tinha sido preso e estava envolvido com o tráfico, oferecendo-se para adotá-lo em sua educação formal.

Apesar de sua grande pulsão de morte, consegue formas para proteger as crianças dela. E uma dessas formas é utilizar um mecanismo de defesa chamado “projeção”. Segundo Laplanche e Pontalis, projeção é a “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidade, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que ele desconhece ou recusa nele” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 374).

A maioria dos professores que trabalha com crianças, no ensino regular, e com adultos, no EJA, adora dar aula para os adultos. Contrariamente a eles, Sílvia diz: “Não sinto angústia em relação às crianças, somente em relação aos adultos”, parece que protege as crianças de sua pulsão de morte, projetando-a nos adultos. Assim como ataca as professoras, “exigem educação dos alunos, mas nem mesmo elas têm! Falam alto, gritam”, “As professoras competem com os alunos. Ficam competindo com uma criança?!?!”.

Identifica-se com as crianças, preserva-as, como a si própria (que conseguiu controlar o alcoolismo) e projeta sua própria fúria sobre seus colegas, a direção, o bairro, ou sobre algumas das características dessas personagens que compõem o cenário em que trabalha ou, eventualmente, sobre a pesquisadora. O ataque ao curso de Pedagogia, no momento da entrevista, um ataque a mim, era uma forma de projetar sua pulsão de morte, sua agressividade, tentativa de me impressionar (com a descrição do lugar, que é real) ou assustar. Não podemos, dizer, contudo, quão estável ou não é esse mecanismo de proteção.

O fato de comentar ter o aluno dito que ela estava mentindo, no caso da aula sobre o sistema solar – pois ela mesma afirmou anteriormente “que ele discordou”, e não usou a palavra mentira – já é uma projeção. Mas a fúria, nesse caso, se divide:

para a aula por causa de um aluno e dessa forma ataca toda a classe, mas tenta poupá-los de sua fúria e a projeta no pastor.

É uma boa professora. Com esse seu jeito, traz benefícios para os alunos, mas a instituição paga um preço caro por isso. Sílvia reclama de tudo, quebra regras. Ataca fora da sala de aula, para preservar as crianças.

7.3 HELENA

Professora de uma 2ª série.

Helena é uma pessoa quieta. Diferentemente dos outros professores, não fui eu quem solicitou a entrevista, Helena se ofereceu para ser entrevistada. Quando soube do que eu tratava em minha pesquisa, logo se ofereceu para falar e disse que sentia muita angústia, o que me surpreendeu, pois sua participação nas reuniões de acompanhamento não era frequente e, quando presente, não se manifestava ou participava das discussões. Marcamos a entrevista, que foi curta, durando cerca de 40 minutos.

Duração da entrevista: 40 minutos.

Expliquei o tema de minha pesquisa e pedi para que falasse sobre isso, a angústia diante do aluno.

H: “Tem alunos que se esforçam, tentam, mas não conseguem fazer a atividade. Tem também aqueles que não estão nem aí, não tem interesse em fazer. Esses são os alunos que despertam angústia. Sinto muita angústia diante do descaso dos pais. Na reunião de classe, de uma sala de trinta, somente nove pais compareceram e desses, só com um que eu precisava falar. Sinto angústia por não ter a colaboração dos pais. Mando bilhete, mas não aparecem. Falo para virem à noite (também dá aula no EJA à noite), se trabalham, mas não vêm. Acho que se tivesse o apoio dos pais, as crianças melhorariam, melhoraria o trabalho.”

H: “Uma vez peguei um aluno que dava trabalho e sentei com ele para conversar. Aí soube que o pai dele tinha sido morto e ele viu. A mãe bebe e bate nele. Ele encheu os olhos de lágrimas. Fiquei com pena dele. Chamei a mãe para conversar. Veio o vizinho, um garoto, com jeito de homossexual e disse que a mãe não bebia não. Falei para o garoto que precisava falar com a mãe do menino. Enfim ela veio. Chamou o filho de traste. Disse que ele mente, inventa, que ela só bebia uma cerveja e não era em todos os fins de semana. Depois disso fiquei sabendo e tive certeza que ela era alcoólatra, batia no menino e era prostituta.”

H: “Os pais não estão nem aí, como as crianças vão ligar?”

Fez uma pausa em sua fala.

Perguntei sobre seu sentimento em relação às crianças que a preocupavam.

H: “Às vezes dá um ódio, mas no fundo eu tenho pena.”

H: “Já faz quinze anos que dou aula. Eu era do Estado e é o meu primeiro ano na Rede Municipal. Mas nunca peguei uma classe assim. Parece que escolheram os piores, com mais problemas, e colocaram nessa sala! Nos quinze anos de trabalho nunca me senti assim! Tenho vontade de largar a sala, pedir licença, mas tenho dó da sala da noite. Agora, à noite, está engrenando e não largo por causa deles. Se pudesse largar só as crianças, já teria largado. Não sei mais o que fazer! O que eu faço? Sempre gostei de dar aula, ia com alegria, mas agora é um sacrifício de manhã. À noite não, vou dar aula com prazer e é recompensador à noite.”

H: “Para os alunos que se esforçam, dou atividades diferentes, trabalho diferente com eles, mas os que não tem interesse? O que faço? Eles nem querem fazer!”

Fez outra pausa em sua fala, como se esperasse uma resposta, como em minha intervenção anterior.

Perguntei do sentimento dela com ela mesma diante desses alunos que se esforçam e não aprendem e dos que não querem fazer nada.

H: “Frustração, incompetência. Eu me sinto uma completa incompetente!”

H: “Tem um aluno chamado Fernando. Esse... eu nem sei descrever o que sinto.” (deu a entender que não era um sentimento bom pela expressão de seu rosto)

Não conseguiu definir o que sentia em relação a ele.

De alguma forma, a dificuldade de Helena de definir o que sentia era angustiante para mim e tentei ajudá-la.

D: “Como uma antipatia?”

H: “É como uma antipatia muito grande. É uma coisa ruim, não gosto nem de olhar para ele. Ele é muito cínico. Faz as coisas, sabe que a professora viu e diz que não fez. Mente. Esse, nem quando traz cartinha, consigo gostar. Só digo obrigada.”

Continuava a demonstrar, com a expressão de seu rosto, que se tratava de um sentimento negativo. E que não era somente antipatia.

H: “Se puder escolher (não é efetiva), escolho aqui de novo. Tenho uma ótima relação com todo mundo, com a direção, funcionários, gosto das colegas.”

Pedi minha ajuda, me perguntou o que deveria fazer. Não insistiu, não respondi.

Depois falei que a ideia era discutir no grupo de TD (Trabalho docente coletivo), que tinha o objetivo de tentar entender as crianças.

H: “Conversei com a avó do Fernando e ele é do mesmo jeito em casa. A avó não aguenta mais, vai falar para a mãe dele, parece que mora em São Paulo, levá-lo ou vai entregar para o conselho tutelar. A professora de educação física, ela não falou, mas sinto que também tem esse mesmo sentimento pelo Fernando. Descobri há pouco tempo quem era a professora do ano passado e ela também sentia a mesma coisa.”

Senti necessidade de dizer alguma coisa e falei que essa criança repetia a relação que estabelecia com as pessoas e que as discussões nas reuniões poderiam ajudar a entender essas crianças e tentar mudar o tipo de relação que estabelece, mas que não era fácil.

Quanto à pesquisa, queria saber se a angústia dela era comum, o que eu podia dizer. Falei que estava no começo, era a terceira entrevista. Notou que estava no começo e pediu que depois dissesse o que descobrisse, mesmo que fosse no fim do próximo ano. Eu tinha comentado que a ideia era estar no projeto de acompanhamento na escola no próximo ano também.

Helena, durante a entrevista, tinha dito que, várias vezes, já tinha faltado ou tirado licença por nervoso, mas que o máximo que tinha ficado em casa eram três dias seguidos. Mais para o final da entrevista perguntei o que fazia para lidar com o sentimento de angústia.

H: “Um dia que fico em casa resolve, já me sinto aliviada. Um dia que falto já resolve.”

Em toda a entrevista era visível a angústia que Helena sentia, na sua fala e na forma de falar, e, de algum modo fazia com que eu me sentisse angustiada também.

Apesar de ter solicitado ser entrevistada, Helena parecia querer ouvir além de falar. Fazia pausas em sua fala em momentos em que me perguntava o que fazer: “Os pais não estão nem aí, como as crianças vão ligar?”, “Para os alunos que se esforçam, dou atividades diferentes, trabalho diferente com eles, mas os que não tem interesse? O que faço? Eles nem querem fazer!”. Em outro momento me perguntou o que deveria fazer e, em relação à pesquisa, queria saber se sua angústia era comum, o que eu podia dizer.

Perante suas questões, eu acabava respondendo ao seu silêncio que esperava uma manifestação minha. Eu fazia outras perguntas ou comentava alguma coisa sobre o que ela tinha falado.

A angústia de Helena era passada para mim. Em certa medida, ela pôde compartilhar sua angústia comigo. Pois era isso que me fazia sentir na entrevista: angústia.

Também é fácil notar minha angústia na tentativa de ajudar a professora diante da dificuldade de definir o que sentia em relação ao aluno.

Archangelo (2004) afirma que o professor de hoje se sente desprovido e vulnerável, se comparado ao professor provedor do passado:

Esta é uma grande diferença entre as duas gerações: hoje o professor se vê desprovido de instrumentos do saber e do poder inerente a ele. Sem o seu instrumento básico de poder, restariam alguns objetos

substitutos que fazem parte da escola há muito tempo: avaliar melhor ou pior os alunos, atribuir notas altas ou baixas, preparar aulas boas ou más, mantê-los ou não atentos, mantê-los na sala e/ou escola ou simplesmente expulsá-los. Mas, progressivamente, estes instrumentos têm perdido o seu valor e, como consequência, o professor se vê sem nada, ameaçado e perseguido. Desprovido, vê-se na condição de filho indefeso. Nesta condição, não consegue fazer uso de sua única fonte básica de autoridade e defesa: sua maturidade. (ARCHANGELO, 2004, p. 117)

Afirma ainda essa autora que “o professor faz uso de mecanismos de defesa bastante desintegrados, como uma criança sem ego suficiente para dar conta da ansiedade sentida” (ARCHANGELO, 2004, p. 102). E que

[...] a frustração na tentativa de corresponder ao imaginário que define tal papel [de professor] gera um sentimento de inadequação e exterioridade, o que, por sua vez, desperta um ódio que se direciona para fora, sob forma de ataque destrutivo e invejoso, preservando o sujeito da ansiedade persecutória.

Klein (1991) diz que o bebê, frustrado em sua expectativa de nutrição, faz ataques projetivos sob forma de ataques invejosos. Entretanto, quando a inveja é excessiva, o objeto invejado transforma-se em perseguidor, incrementando ainda mais a ansiedade. Isso se refere à primeira fase de desenvolvimento emocional, quando o ego é bastante rudimentar e incapaz de integrar sentimentos de amor e ódio sobre o mesmo objeto. Esta é a chamada posição esquizo-paranóide que contempla mecanismos que não são exclusivos da fase inicial da vida, caracterizando, por exemplo, os estados psicóticos. Sob tensão, mesmo sujeitos que superam eficazmente esta posição, conquistando um equilíbrio psíquico maduro, podem voltar a operar a partir dessas defesas mais primitivas.

E esse parece ser o mecanismo reinante hoje na escola. As esferas de poder e os alunos são vistos como objetos muito ameaçadores pelo professor, enquanto este se vê como muito frágil e vítima de perseguições as quais são, em alguma medida, seus próprios ataques projetivos. (ARCHANGELO, 2004, p. 128)

A angústia do professor diante do aluno, entre outros motivos, pode ter origem no fato de o primeiro se sentir desprovido de sua autoridade e maturidade, diante de um sistema educacional como o de nosso país, com suas políticas educacionais que burocratizam as relações nas escolas, não propiciam adequadas condições de trabalho para o professor, e não permitem condições objetivas para a

realização de um bom trabalho, tanto na escola como instituição, como dentro da sala de aula.

Os alunos são, de alguma forma, objetos de amor do professor e quando o professor sente que eles foram prejudicados ou danificados, tende a fazer reparações. Mas, diante da ineficiência desse sistema educacional, parece impossível que o professor consiga assumir alguma responsabilidade por essa ineficiência, mantendo a tendência de fazer reparação diante de seus alunos. Ao se sentir desta maneira, acaba regredindo para a posição esquizo-paranóide, vivenciando a ansiedade persecutória e projetando no aluno seu sentimento agressivo. Fazendo uso desse mecanismo de defesa, o aluno acaba se tornando uma figura ameaçadora para o professor.

Helena parece se sentir como esse professor desprovido, do qual Archangelo fala, quando se sente angustiada com o descaso do aluno e dos pais, como se esperasse um maior reconhecimento e a valorização de seu trabalho, tão certos antigamente, mas frequentemente não presentes hoje, como característica de uma sociedade que mudou, em que a valorização da educação, da escola e do professor não é mais como antes. Passa a impressão, também, de que ela se sente frustrada quanto às suas expectativas como professora. Helena diz se sentir incompetente “Frustração, incompetência. Eu me sinto uma completa incompetente!”, seria o caso do temor do superego, em que frustra suas próprias expectativas; esse mesmo superego que, segundo Laplanche e Pontalis, é

uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p. 497)

É de se esperar que todos se sintam incompetentes em alguns momentos, mas o que chama atenção na fala de Helena é a totalidade dessa situação em relação às crianças. Um sentimento de fracasso e incompetência que, em vez de ficar contido em parte da experiência de Helena, com algumas crianças ou em alguns momentos específicos, tomou, no entanto, conta de todo o seu *self* e de toda relação com a sala.

Parece que Helena não se sente apenas incompetente em alguns momentos ou com algumas crianças, mas com todas elas, o tempo todo. Nessa situação, fica difícil recuperar algum ânimo para a realização de seu trabalho, para encontrar momentos em que seu senso de realidade possa atuar e que note que esse estado total não é real, que entre os alunos há movimentos diversos, tanto de interesse quanto de desinteresse, de facilidade e de dificuldade em aprender.

Soma-se a isso a impossibilidade, talvez passageira, mas determinante, de mobilizar suas fantasias onipotentes, as quais, mesmo em situações desfavoráveis, dão a ela a capacidade de acreditar em uma melhora ou sucesso, o que pode justificar sua necessidade de faltar às aulas. Ao que tudo indica, somente nesses momentos, em que se distancia da sala de aula, é que pode recuperar algum fôlego e depositar uma nova energia em seu trabalho. Talvez, nesse momento, sem estar na relação com os alunos, misturada com eles, pudesse recuperar o contato com a realidade ou um grau mínimo de idealização necessário para a busca desses ideais, que faz com que haja um movimento da professora em direção ao que deseja.

O caso do aluno Fernando, em que Helena reclama: “Ele é muito cínico. Faz as coisas, sabe que a professora viu e diz que não fez. Mente.”, é um caso de falta de consideração do aluno pelo professor, gera impotência e tira sua autoridade. Mas não é somente isso que podemos verificar em relação à angústia neste caso.

Helena fala sobre o seu sentimento em relação a esse aluno e diz, “eu nem sei descrever o que sinto.”, “É uma coisa ruim, não gosto nem de olhar para ele.”, “Esse, nem quando traz cartinha, consigo gostar.”. Ela não consegue nomear o que sente, e tenho uma hipótese de que esse sentimento que Helena não consegue definir, mas que demonstra pela expressão de seu rosto quando fala dele, é ódio. Parece que ódio é o sentimento que esse garoto desperta nela. E não é somente na professora que Fernando desperta esse sentimento, que parece presente na avó, na professora de educação física e na professora do ano passado. Fernando repete esse modelo de relação com as pessoas com quem convive. Isso é o que chamamos de transferência,

processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles [...]. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos

infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p. 514)

A resposta à transferência, chamamos de contratransferência e, no caso, é o sentimento de ódio que Fernando desperta em Helena e nas outras pessoas.

Winnicott, em seu artigo de 1947, “O ódio na contratransferência” (2000), vai dizer que:

Na análise de psicóticos, o analista encontra-se sob uma pressão muito maior para manter o seu ódio latente, e só poderá fazê-lo se estiver plenamente consciente do mesmo. Gostaria de acrescentar que em certos estágios de certas análises o ódio do analista é na verdade buscado pelo paciente, e nesses momentos é necessário expressar um ódio que seja objetivo. Quando o paciente está à procura de um ódio legítimo, objetivo, ele deve ter a possibilidade de encontrá-lo, caso contrário não se sentirá capaz de alcançar o amor objetivo. [...] Ao que parece, a criança poderá acreditar que é amada somente depois que conseguir sentir-se odiada. (WINNICOTT, 2000, p. 283)

Fazendo um paralelo com o contexto pedagógico no qual se encontra a professora, é como se Fernando procurasse ser odiado e precisasse encontrar esse ódio que procura. É possível que ele experimente relações em que esse sentimento muitas vezes predomine, sem que ele o entenda ou nomeie, sem mesmo notar que ele é quem provoca esse sentimento no outro. Daí a necessidade, tal como a do analisando citado acima, de saber, objetivamente, que o outro o odeia, um saber que vai além da experiência difusa de se sentir odiado, para poder estabelecer outro tipo de relação com esse outro. Em casos como esse, em que o aluno procura o ódio do outro, o professor deveria deixar o aluno saber que é odiado por ele (professor), pois é isso que ele (aluno) provoca e quer descobrir com a “ajuda” do professor.

Pontuar o ódio não é ofender o aluno. O professor precisa dizer que odeia o aluno naquele momento, ou quando se comporta de determinada forma, mas não precisa dizer: “Eu te odeio”. O ódio pode ser expresso de várias maneiras pelo professor, como quando indica desapontamento, raiva ou fica bravo com o aluno. É necessário contextualizar o ódio para que o aluno saiba por que desperta esse sentimento no professor, que o professor não o odeia o tempo todo, nem em sua totalidade. Quando o aluno provoca ódio no professor, e busca ser odiado, isso não

pode ser negado, se esse ódio não for expresso pelo professor, o aluno experimenta esse sentimento na relação sem conseguir nomeá-lo, portanto, sem poder entendê-lo.

Em sua formação, o professor aprende que deve ter compromisso político-pedagógico na educação do aluno, valorizá-lo, respeitá-lo, aumentar sua auto-estima. Nem sempre a mensagem de que é dever do professor amar seus alunos é explícita, mas há uma mensagem tácita de que não se pode odiar. Nenhum professor tem em sua formação algo que lhe permita pensar sobre essa possibilidade, sobre essa necessidade do aluno de saber que é odiado, aceitar que o aluno suscita ódio no professor, que isso é possível e que pode ser verbalizado para o aluno em alguns momentos, para o próprio bem dele e para o bom andamento do trabalho pedagógico com esse aluno e com toda a sala.

É difícil aceitar que o professor odeie seu aluno. Assim como Helena não conseguia nomear o que sentia por Fernando, eu também não consegui defini-lo na entrevista, quanto tentei ajudar a professora a nomear o que sentia pelo aluno, apesar de sua forma de falar e da expressão de seu rosto. No momento da entrevista pensei em antipatia, mas era pouco para o que Helena sentia. Só pude pensá-lo em orientação. Quando minha orientadora falou que esse sentimento que a professora não conseguia nomear era ódio, imediatamente pude reconhecê-lo, mas não o consegui sozinha.

Winnicott relata o caso ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, de um garoto de uma instituição para crianças, que ele recebeu em sua casa pelo período de três meses, e que lhe despertava esse ódio:

O ponto importante em relação a este trabalho é o modo como o desenvolvimento da personalidade do menino provocava ódio em mim, e o que eu fiz a esse respeito.
Bati nele? A resposta é não, nunca. Mas eu teria tido que bater nele se não soubesse tudo a respeito do meu ódio, e se não o fizesse saber também. (WINNICOTT, 2000, p. 284)

Quanto mais claros os sentimentos do professor, para o próprio professor, em relação ao aluno, maior é a possibilidade de lidar bem com eles.

Sara Matthews (2007) faz um belo paralelo deste artigo de Winnicott com o ensino. Vai dizer que:

A dinâmica do ódio entre professora e aluno se move em duas direções: a transferência do ódio do aluno para a figura de autoridade e a contratransferência do ódio da professora para o aluno. A professora deve tolerar o ódio do aluno tão bem quanto o seu próprio. A fim de fazer isto, ela precisa aprender a distinguir a diferença entre o ódio que ela sente e o ódio direcionado para ela.¹⁴

O professor precisa aprender a perceber e diferenciar o ódio que sente pelo aluno do ódio que o aluno sente por ele (professor) para poder tolerar tanto o seu sentimento quanto o sentimento que é direcionado para ele.

Para além da contratransferência do ódio do professor direcionado para o aluno, existe a anterioridade do ódio do professor. O professor odeia seu aluno desde o início, esse sentimento não surge da transferência do ódio do aluno, mas é algo presente desde o início da relação. Assim como Winnicott sugere que a mãe odeia seu bebê desde o início, “a mãe odeia o bebê antes que este a odeie, e antes que ele possa saber que sua mãe o odeia.” (WINNICOTT, 2000, p. 285), e apresenta motivos para a mãe odiá-lo. Sara Matthews adapta esses motivos do ódio da mãe pelo bebê para a relação professora-aluno:

O aluno não é um reflexo de sua própria concepção mental.
O aluno representa um perigo para sua autoridade.
O aluno é impiedoso, trata-a como lixo, como uma serva sem pagamento.
O aluno se mostra desiludido com ela.
A excitação do aluno é com o conhecimento e não com a professora, uma vez que o conhecimento é adquirido a professora é jogada fora como uma casca de laranja.
A vida deve desdobrar-se em razão do aluno e tudo isto precisa de atenção da professora e detalhado e contínuo estudo, por exemplo, ela não deve ficar ansiosa quando ensina.
No início o aluno não sabe tudo o que a professora faz ou o que sacrifica por ele. Especialmente não pode admitir seu ódio.

¹⁴ The dynamic of hate between the teacher and the student moves in two directions: the student's transference of hate onto the figure of authority and the teacher's countertransference of hate onto the student. The teacher must tolerate the student's hatred as well as her own. In order to do this, she needs to learn to tell the difference between the hatred she feels and the hatred directed towards her. (MATTHEWS, 2007, p.188, tradução nossa)

O aluno é desconfiado, recusa as sugestões da professora e faz com que ela duvide de si mesma, mas aprende bem com aquela outra professora.

A professora deve amar o aluno, suas ideias e tudo, ao menos no início, até que o aluno comece a duvidar de si próprio.

Se a professora falha com o aluno no início, sabe que ele se vingará para sempre.

O aluno a excita, mas a frustra – ela não pode devorá-lo nem fazer sexo com ele.¹⁵

O aluno nunca vai ser como o professor o idealizou, não fará as coisas como o professor esperou como queria ou havia imaginado. O aluno sempre vai apontar a incompletude do professor, a falha, a falta, a impossibilidade, a imperfeição.

Apesar de todos os seus esforços para ser um bom professor, o aluno não reconhece seu empenho e dedicação, e haverá momentos em que o aluno demonstrará desaprovação, desilusão, descontentamento com ele (professor).

Penso que nesse caso, da anterioridade do ódio do professor, a necessidade de nomear o que sente é do professor e ele não deve expressá-lo para o aluno. Diferentemente de quando o aluno provoca ódio no professor e busca ser odiado objetivamente. O ódio do professor deve ser expresso ao aluno quando este último busca esse sentimento e, nesse caso, precisa encontrá-lo com a “ajuda” do professor, pois ele sente e busca o ódio, vive uma experiência difusa de se sentir odiado, sem poder nomeá-lo, portanto, sem poder compreendê-lo. O professor deve “ajudar” nomeando esse sentimento.

E quanto à relação da mãe com o bebê, Winnicott ainda diz que:

¹⁵ The student is not a reflection of her own mental conception.
The student presents a danger to her own authority.
The student is ruthless, treats her as scum, as an unpaid servant.
The student shows disillusionment about her.
The student's excitement is with knowledge and not with the teacher, so that once knowledge is made the teacher is thrown away like an orange peel.
Life must unfold at the student's rate and all this needs the teacher's attention and detailed and continuous study, for instance she must not be anxious when teaching.
At first the student does not know all what the teacher does or what the teacher sacrifices for her. Especially the student cannot allow for her hate.
The student is suspicious, refuses the teacher's suggestions and makes her doubt herself, but learns well with that other teacher down the hall.
The teacher has to love the student, ideas and all, at least at the beginning, until the student begins to doubt herself.
If the teacher fails the student at the start she knows the student will pay her out for ever.
The student excites her but frustrates – she mustn't eat her or trade in sex with her. (MATTHEWS, 2007, p.188, tradução nossa)

Quem sabe [a mãe] recebe alguma ajuda das canções de ninar que ela canta e que felizmente o bebê não pode compreender?

[...]

Nana neném no galho lá em cima,
Se o vento sopra o berço se inclina,
Se o galho se parte o berço despenca,
O bebê cai no chão e o berço arrebenta.

Penso na mãe (ou no pai) brincando com o bebê. O bebê adora a brincadeira, e não sabe que o pai ou a mãe estão expressando ódio com suas palavras, por vezes em termos de símbolos ligados ao nascimento. Não se trata de uma canção sentimental. O sentimentalismo não tem utilidade para os pais, pois consiste numa negação do ódio, e do ponto de vista do bebê o sentimentalismo na mãe é muito prejudicial.

Não creio que uma criança humana ao desenvolver-se seja capaz de tolerar toda a extensão de seu ódio num ambiente sentimental. Ela precisa de ódio para poder odiar. (WINNICOTT, 2000, p. 287)

E aqui o paralelo pode ser feito entre mãe/pai e professor.

Tanto para o aluno, como para o professor, é preciso nomear o que se sente, para além da experiência difusa do ódio. O professor deve expressar para o aluno quando esse último não consegue nomeá-lo sozinho e precisa reconhecer e também nomear seu próprio sentimento. O ódio que o professor sente pelo aluno quando reconhecido e aceito pelo próprio professor, faz com que o professor possa lidar com esse afeto.

Assim como o sentimentalismo não tem utilidade para os pais, também não tem para o professor. Essa ideia vai contra uma tendência atual, amplamente discutida que é a “pedagogia do amor”, pois o sentimentalismo consiste também em uma negação do ódio do professor ao aluno. O aluno, assim como o bebê, não pode tolerar todo o seu ódio em um ambiente sentimental. Também precisa do ódio para poder odiar. O aluno não pode suportar seu próprio ódio em um ambiente sentimental, pois seu sentimento de culpa se tornaria insuportável.

No caso de Helena, ela não conseguia nomear sua experiência com Fernando. Ele pedia para ser odiado, ela odiava, mas não conseguia nomear o que acontecia. Isso fazia com que ela participasse do cenário de atuação do aluno e não

possibilitava que dissesse a ele que o odiava para que a criança pudesse parar de atuar e estabelecesse um outro tipo de relacionamento com ela ou com qualquer outro adulto.

7.4 MARTA

Professora de 4ª série.

Marta estava receosa em conceder a entrevista, quando a procurei. Patrícia, que divide as disciplinas por área com ela (as duas dão aula para as mesmas classes de 4ª série) foi mais prestativa e já combinou com a Marta de juntarem as salas para cada uma delas ter a oportunidade de falar comigo. A OP havia falado, no dia em que me passou os nomes, que achava que uma delas não poderia. Acho que deve ter sido a Marta que deve ter-se manifestado com a OP. No entanto, diante do pragmatismo da colega, não relutou, e aceitou conceder-me a entrevista. Marcamos o encontro para o dia seguinte.

Duração da entrevista: 50 minutos.

Primeiro, quis saber como eu cheguei à escola, se alguém indicou...

Expliquei o projeto de acompanhamento, que a coordenadora dele havia procurado a Diretora e ela aceitara o projeto na escola. Falei do trabalho com o outro período e que queria entrevistar professoras da 4ª série e a OP passou os nomes. Ficou mais tranquila. Já estava com o rosto mais sereno do que quando falei com ela um dia antes, quando as procurei. Ela estava meio receosa, com o olho bem aberto. No dia anterior achei que se negaria a participar, mas depois que expliquei não houve mais problema.

M: “O que você quer saber?”

Expliquei a pesquisa e pedi para que falasse da angústia diante do aluno, de como se tornara professora e o que isso significava para ela.

M: “É minha vida! Isso é minha vida! Eu adoro! Acho que a educação é a base de tudo. Acredito demais nisso aqui, no que eu faço. Sem educação não teria médico, advogado, engenheiro. É a base de tudo. Como alicerces de casa.”

Falou até o fim da entrevista que acreditava na educação. Disse que faz de tudo e que os outros até a acham boba. Acham que ela se preocupa demais.

Ela falou para a OP que tem criança sem saber ler e escrever.

M: “O que é que eu faço?” (perguntou para a OP)

M: “Como eles vão para a 5ª série? Por mim não passa nenhum.”

M: “Estou sem resposta da OP. Ela só disse para ter calma.”

Disse que dá trabalho diferenciado para a sala.

Toda a entrevista ela falava um pouco e logo perguntava algo assim: “O que mais?”, “O que mais você quer saber?”, “Faz uma pergunta. É ruim só eu falar”.

Eu estava tranquila nessa entrevista e não respondia a suas questões. Diferentemente da entrevista de Helena.

M: “Estou tranquila quanto ao meu trabalho, fiz a minha parte. Todos evoluíram. Tenho pena dos alunos, da miséria, pobreza. Alguns fazem a única refeição aqui. Não posso falar que sou rica, mas tive de tudo.”

M: “Não chamo pai para que o aluno apanhe. Mas se falo que, se bater no colega, vai levar bilhete e só entra (na sala de aula novamente) com o pai, cumprio. Se não vão achar que só ameaço.”

M: “Tenho uma relação boa com a sala. Pegaram confiança, sem confiança, criança não aprende.”

M: “O governo não se importa com a educação. Quanto mais burros, melhor.”

M: “Eu e a Patrícia temos a mesma forma de pensar e trabalhar. Por isso dá certo. Digo para os outros que estamos em lua de mel e acho que vai continuar assim.”

Marta ofereceu para eu conhecer os alunos, assistir aula. Disse que não tinha problema nenhum com estagiário ou alguém na sala dela. O que pareceu negação, pois apresentou muita ansiedade persecutória desde o primeiro contato.

E assim, encerrou a entrevista.

No final parecia próxima, peguei o telefone dela e me chamou de Dani. Mas a entrevista já tinha acabado. Talvez Marta precisasse de mais confiança em mim para falar.

Logo depois da entrevista de Marta, assim como ocorreu com a de Helena, fiquei com a impressão de que a entrevista tinha sido muito curta e que eu não poderia analisar muita coisa pelo que as professoras falaram. Mas, posteriormente, com um olhar mais cuidadoso, Marta e Helena, apesar de falarem pouco, disseram muito sobre suas angústias.

Freud, ao falar da possibilidade de “trazer à luz o que os seres humanos guardam escondido” afirma que “Quem tem olhos para ver e ouvidos para ouvir fica convencido de que os mortais não conseguem guardar nenhum segredo. Aqueles cujos lábios calam denunciam-se com as pontas dos dedos; a denúncia lhes sai por todos os poros.” (FREUD, [1905] 1995, v. 7, p. 78-79).

Ela apresentou muita ansiedade persecutória no primeiro contato e no início da entrevista. Temia a nova situação, não sabia quem eu era, de onde vinha e por que razão estava ali. Era uma situação de desamparo.

A insegurança que a professora sentiu diante de uma situação desconhecida pode ser algo constitutivo de sua subjetividade e também produzido pela insegurança presente nessa sociedade líquida em que vivemos.

Quando Marta diz “Não chamo pai para que o aluno apanhe. Mas se falo que, se bater no colega, vai levar bilhete e só entra (na sala de aula novamente) com o pai, cumpro. Se não vão achar que só ameaço.”, deixa claro o medo de perder a autoridade frente aos alunos.

A autoridade e o reconhecimento do professor hoje não são os mesmos que antes, algo mudou quando mudou a sociedade e a identidade do professor adquiriu uma instabilidade e uma incerteza que lhe são características.

Acredito que o sentimento de perda de autoridade pode representar dois tipos de angústia. Pode representar o medo do ataque dos alunos – no caso do professor desprovido – em que os alunos se tornam figuras ameaçadoras devido aos impulsos agressivos que carregam, e aos próprios impulsos agressivos do professor, projetados nos alunos. No caso de Marta, ela pode pensar que, se perder a autoridade, os alunos, vendo que ela não cumpre o que diz, não vão mais obedecer a qualquer uma de suas ordens.

Entendendo assim, os alunos passam a tornar-se ameaçadores para a professora, pois farão o que bem quiserem e não vão respeitá-la. Ou, então, a perda de autoridade pode representar o medo de fracasso de seu ideal de ser professora, que representa o temor ao superego, em que o professor teme desapontar esta instância crítica ao não corresponder à sua idealização do “ser professora”, como um desapontamento ou decepção consigo mesma. Marta pode ter a expectativa de que os alunos não vão respeitá-la como uma boa professora por pensarem que ela só ameaça, mas não cumpre o que diz e, assim, ela não corresponderia ao seu próprio ideal de professora, decepcionando seu superego.

Marta inicia a entrevista com um discurso onipotente de alguém que acredita que vai mudar o mundo, apesar de seus muitos anos de docência: “É minha vida! Isso é minha vida! Eu adoro! Acho que a educação é a base de tudo. Acredito demais nisso aqui, no que eu faço. Sem educação não teria médico, advogado, engenheiro. É a base de tudo. Como alicerce de casa.”.

No entanto, podemos lembrar que há um “processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele negando que lhe pertença.” (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p. 293). Esse processo é chamado “negação”.

Tenho a impressão de que o discurso onipotente do início da entrevista fosse, justamente, tal negação. Talvez a negação de sua dificuldade. Apesar de dizer “Estou tranquila quanto ao meu trabalho, fiz a minha parte.”, há alunos em sua sala que não sabem ler e escrever. E como ela mesma diz: “Como eles vão para a 5ª série?”. Isso deve causar muita angústia e, dificilmente, poderia sentir-se, realmente, tranquila. Parece que até mesmo o receio em conceder a entrevista era negação, pois teria que entrar em contato com essa dificuldade, com essa angústia. E, ao fim da entrevista, quando ofereceu para eu assistir sua aula, disse que não tinha problema nenhum com estagiário ou alguém na sala dela, o que parece não fazer muito sentido, partindo de alguém que apresentou muita ansiedade persecutória desde o primeiro contato.

Há um abismo entre o discurso ingênuo de Marta e a sua realidade. Como ela lida com essa discrepância? Uma das formas parece ser a projeção de sua responsabilidade na figura da OP, para quem perguntou o que fazer e não obteve resposta. Ao agir assim, desloca a responsabilidade pelo fracasso das crianças. A expectativa de obter uma resposta que sanasse o problema ou o fato de ressaltar a ausência de resposta da OP desloca a responsabilidade sobre as crianças para outra figura além do professor e revela, mais uma vez, a negação da angústia. Assim, Marta não precisa “ficar” com toda a responsabilidade pelo fracasso dos alunos, pois, de alguma forma, desloca e divide a culpa. Nesse quadro, a angústia não é eliminada pela professora, mas parte dela é deslocada para um outro elemento do trabalho em grupo na escola.

7.5 MARISA

Professora de uma 4ª série.

Marisa é professora de uma 4ª série, e desde nosso primeiro contato foi prestativa. Perguntou se a entrevista podia ser na hora da aula. Eu disse que não, então ela se ofereceu para ficar após o período de seu trabalho. Gosta de aprender novas coisas. Faz vários cursos e interessara-se em participar do projeto de acompanhamento dos professores, só não o fez pela incompatibilidade de horário.

Fala baixo e com calma. Transmite tranquilidade.

Duração da entrevista: 1 hora e 55 minutos.

Pedi para que falasse sobre como se tornou professora. O que significa “ser professora” para ela e as angústias em relação aos alunos.

Achei o início da entrevista burocratizada, devido a minha colocação inicial.

M: “Me formei no magistério e logo iniciei no Mobral. Prestei concurso para o estado em 1981. Dei aula em uma cidade perto de Santos. Acordava às 4h, dava aula lá e voltava para dar aula na Escola Integrada, antigo Mobral, para jovens e adultos. Fiz isso durante um semestre. Depois peguei uma sala no município e fiquei com essa sala e a Escola Integrada. No início, quando peguei o Mobral, era só ajuda de custo. Trabalhava em uma empresa de exportação para me sustentar.”

M: “Quando passei no concurso, as pessoas diziam que era louca por largar o emprego e ficar só com o magistério. Mas era disso que eu gostava. Adorava o magistério. Era boa em exportação, mas preferi o magistério porque gosto.”

M: “Me aposentei em 2000, mas não conseguia ficar em casa. Não queria parar. Acho que ainda tenho pique e a chama da educação ainda está acesa em mim. Prestei concurso na prefeitura e pedi aposentadoria no estado. Fiquei substituindo até me chamarem e me efetivei aqui nesta escola. Adoro trabalhar com 3ª e 4ª séries, mas já dei aula para todas as séries.”

M: “Fiz Pedagogia quando entrei na prefeitura. Só tive que trancar o TCC (trabalho de conclusão de curso) por um semestre, fiz em 4 anos e meio. Fiz pós (pós-graduação) em Psicopedagogia. Gosto de me reciclar, acho que preciso disso para tentar encontrar respostas, caminhos.”

M: “Sou professora de área – Português, História e Geografia – divido com outra professora.”

M: “Tenho angústia com a sala, mas é normal, vou dando um jeito, mas tem uns três ou quatro que dão mais angústia. Os alunos aqui não são ruins, são bons.”

Mostrou a atividade que tinha trabalhado. Que fez um trabalho diferenciado com os alunos que só conseguem ler sílabas simples.

M: “Mas tem aluno que não quer fazer nada. Falei para um aluno abrir o livro e o caderno. Ele já tinha aberto o livro e perguntou se já não estava bom ‘Você quer que eu abra o caderno, também?’.” (Como se abrir o livro já estivesse bom demais)

M: “Tem um aluno com problema auditivo. Copia tudo, mas não consegue acompanhar.”

M: “Tem um aluno de 14 anos com muito problema, problema não, dificuldade.”

Umas duas vezes se corrigiu “Problema não, dificuldade”.

Caracterizou sua angústia como ansiedade, não saber o que fazer.

M: “Principalmente quando o problema não é só de aprendizagem, envolve o emocional. A direção chamou uma mãe e a mãe também não sabe o que fazer. Como a mãe pode ajudar a criança se ela também está desestruturada?”

Perguntei sobre os alunos que dão mais trabalho.

M: “Às vezes tenho vontade de largar mão (deles) quando estou nervosa, mas o sentimento é de querer ajudar. A escola é talvez o único lugar que essas crianças têm para aprender, não somente conhecimento como educação, sentar à mesa, colocar o prato na mesa. E se o aluno está na minha sala, eu tenho que dar conta. Se não tem educação, também tenho que ajudar.”

Ouvi-la dizer que se o aluno está na sua sala ela tem que dar conta, me agradou, pois também penso assim. E fiquei feliz ao ver que é isso que uma professora, que está em sala de aula, pensa.

M: “Assisti a uma palestra e o palestrante falou que as crianças chegam na escola como cacos da infância e é papel da escola ajudar.”

Ela logo identificou esses cacos.

M: “As crianças gostam de brincar, mas não vivem a infância na totalidade. Tem criança que em um aspecto é bem infantil, mas em outro é madura demais. Elas amadurecem cedo demais. Como se faltasse algo na infância delas.”

M: “As crianças brincam, brincam demais. Às vezes só querem saber de brincar.”

M: “Não importa como o aluno chega, se ele está na minha sala, eu tenho que ajudar. Ele tem que melhorar, mesmo que tenha que fazer a 4ª de novo, tem que melhorar.” (repetiu algumas vezes isso)

M: “Acredito que é papel da escola educar, não somente ensinar conhecimento, mas educar mesmo. Não pegar bolinho (de merenda) a mais, senão o outro fica sem; sentar à mesa. Em casa, muitos comem em pé.”

Quando falava das crianças, não queria citar nomes. No final da entrevista falou que não queria que identificasse o aluno.

Falou de um aluno que tem problemas emocionais, já teve depressão.

M: “Esse aluno dá muito trabalho. Me deixa exausta. Não é qualquer atividade diferenciada que ele aceita fazer. Entreguei as provas, ele tirou 1 (insatisfatório). Não gostou, disse que não queria (a prova). Jogou a prova no lixo. Eu peguei. Ele pegou a prova da minha mesa e jogou no lixo de novo. Peguei de novo. Peguei umas três vezes, dizendo para ele que aquilo era documento e não podia jogar.”

M: “E isso com trinta e três, trinta e quatro vendo!”

M: “Ele falou que era dele e que ia jogar. Falei que era dele depois de passar pelo conselho e a mãe dele ver. Ele pegou a prova da mesa, amassou e colocou no bolso. Depois de muito discutir, eu falava calma, mas estava muito nervosa por dentro, tirei a prova do bolso dele e guardei. Aí ele rasgou todo o caderno de desenho do kit (material escolar que os alunos recebem) e jogou no lixo.”

M: “Fiquei exausta naquele dia. Acordei à noite assustada, me perguntei se era aquilo mesmo que deveria ter feito.”

No fim da entrevista, já de pé, falou “Falando para alguém (entrevistadora) a gente repensa, e acho que foi a melhor maneira de lidar com a situação... Pegar do lixo. Se tivesse chamado a direção, criaria tumulto à-toa e era, talvez, o que ele queria. Eu tinha mesmo que pegar do lixo”.

M: “Dei uma atividade de festa junina. Alguns faziam lanternas, outros colavam bandeirinhas. Pedi para ele colar bandeirinhas, ele não quis. No final, depois de grande esforço, descobri que ele fazia balão e pedi para ele fazer. Ele e mais uns três alunos fizeram e ele participou. Mas não é em todas as atividades que encontro algo que ele goste de fazer. Não é em qualquer atividade que é possível variar a ponto dele gostar e fazer. Se ele não faz, não aprende e ainda perturba os outros alunos que estão fazendo.”

M: “Outro dia observei ele no intervalo. Ele estava brincando com um grupo de meninas. Tomava as coisas delas, cutucava, mas elas estavam aceitando a brincadeira. Depois do intervalo, na sala, ele continuou e as meninas não queriam mais brincar. Não era hora para brincadeiras. E assim ele se torna até chato para os colegas.”

Falou sobre as crianças em geral.

M: “Elas sentem necessidade de contato, contato físico mesmo (se abraçou para mostrar). De pegar na mão e no braço da professora e dos outros colegas.”

Em um momento, perguntou se eu vi a reportagem de uma servente que foi pisoteada pelos alunos e de professores agredidos na escola. E contou por cima a reportagem.

M: “Tinha um aluno que estava faltando demais. A direção chamou a mãe e a mãe não sabia. Depois disso não faltou mais. Mas quando a direção chama a mãe e ela diz que não sabe mais o que fazer, a gente vê que ela está desestruturada também. Como pode ajudar a criança? É aí que a gente se pergunta. O que fazer?!?!”

M: “Mas em geral as crianças brincam e são felizes.”

Marisa falou no fim da entrevista que queria que eu escrevesse também sobre as coisas boas. Que as crianças são felizes e são boas.

Ela já havia falado que precisava sair em um determinado horário. Quando chegou a hora, estava empolgada falando e acabou ficando mais do que esperava. Notei que havia chegado o seu horário, que previa ir embora, mas também notei que ela tinha olhado o relógio e não se importou em continuar falando.

Marisa é uma professora que viveu a escola no “mundo antigo” e a vive no “mundo atual”, convive com dois discursos. Falou muitas vezes “problema” e se corrigiu ao se referir ao aluno. Conviveu com o antigo discurso do “aluno-problema”, “família-problema” e convive com o discurso atual que “tira o problema do aluno”. Apropriou-se de um discurso diferente e contraditório ao discurso atual e tem que lidar com esse conflito. O conflito característico da passagem da sociedade sólida para a sociedade líquida. Há muitos professores nessa condição. Aprenderam de um jeito e hoje têm que adotar um outro discurso muito diferente do anterior. Essa é mais uma característica de Marisa, necessária para a entendermos.

Marisa diz que “Não importa como o aluno chega, se ele está na minha sala, eu tenho que ajudar. Ele tem que melhorar”, “Se o aluno está na minha sala, eu tenho que dar conta. Se não tem educação, também tenho que ajudar”. Essas expectativas causam angústia, na medida em que o professor não consegue concretizá-las. Diante do aluno que não melhorou, de quem o professor “não deu conta”, ele se depara com sua impossibilidade, seu desamparo diante de algo que achava que era sua função e não conseguiu realizar.

Marisa, sentindo-se responsável dessa forma, sente muita angústia em relação aos momentos em que não sabe mais o que fazer pelo aluno, quando vê que o aluno não consegue melhorar e não pode nem contar com a ajuda dos pais. E se pergunta “O que fazer?!?!”, uma vez que tem preocupação com o futuro dos alunos. Ela ficou muito marcada pela fala do palestrante sobre os “cacos da infância”. E é isso que ela vê, crianças que não vivem a infância plenamente. A infância, assim como a sociedade, se tornou líquida também, fragmentada, como cacos.

Parece que Marisa se angustia com sua perda de autoridade, provavelmente porque frustra sua expectativa de ideal de professor, como podemos notar quando fala para um aluno abrir o livro e o caderno e ele com o livro aberto pergunta ironicamente: “Você quer que eu abra o caderno também?”; e quando teve

que pegar a prova no lixo na frente de todos os seus alunos “E isso com trinta e três, trinta e quatro vendo!”, antes de dizer isso, estava falando calmamente e não parecia que havia se incomodado tanto por ter tido que pegar a prova no lixo, mas quando notou a sala, sentiu que o aluno havia tirado sua autoridade e se angustiou, até acordou durante a noite, assustada, se perguntando se agira certo: “Fiquei exausta naquele dia. Acordei à noite assustada, me perguntei se era aquilo mesmo que deveria ter feito.”

No momento em que falou “E isso com trinta e três, trinta e quatro vendo!”, não entendi imediatamente, foi como se me perguntasse “Quais trinta e três?”. Essa minha impressão de que só havia a professora e o aluno naquele momento e de nem me lembrar do resto da sala, a meu ver, é a melhor imagem do que aconteceu naquela sala de aula naquele dia. No momento em que se deu o embate entre o aluno e a professora, para cada um deles, só o outro estava ali. É o que Melanie Klein diz sobre a relação entre dois, como no início é para o bebê, não cabe mais ninguém além dele e da mãe. “É uma característica essencial da mais antiga de todas as relações de objeto ser o protótipo de uma relação entre *duas* pessoas, na qual não entra nenhum outro objeto.” (KLEIN, 1991, nota de rodapé 1, p. 72, grifo da autora).

Na situação de jogar no lixo e pegar do lixo, só estavam a professora e o aluno. Somente no final, é que Marisa nota a sala e tem a impressão de que o aluno tirou sua autoridade e até acorda à noite assustada, com muita angústia.

Ela poderia ter apanhado a prova pela primeira vez e guardado a folha, fora do alcance do aluno, como fez depois. O aluno poderia ter rasgado a prova já na primeira reação, como fez com o caderno de desenho. Mas não, ele jogava e ela pegava, e nesse momento estavam se comunicando. O que o aluno queria dizer era que ele não queria aquela prova, estava sofrendo e não aguentando aquele “insatisfatório” e ela estava dizendo que ele tinha que ficar com isso:

“Entreguei as provas, ele tirou I (insatisfatório). Não gostou, disse que não queria (a prova). Jogou a prova no lixo. Eu peguei. Ele pegou a prova da minha mesa e jogou no lixo de novo. Peguei de novo. Peguei umas três vezes, dizendo para ele que aquilo era documento e não podia jogar.

[...]

Ele falou que era dele e que ia jogar. Falei que era dele depois de passar pelo conselho e a mãe dele ver. Ele pegou a prova da mesa,

amassou e colocou no bolso. Depois de muito discutir, eu falava calma, mas estava muito nervosa por dentro, tirei a prova do bolso dele e guardei. Aí ele rasgou todo o caderno de desenho do kit (material escolar que os alunos recebem) e jogou no lixo.”

Mas chega um momento em que Marisa burocratiza a conversa, falando do conselho e interpondo um terceiro entre eles – até esse momento, o aluno jogava a prova no lixo, sem amassá-la – e o aluno amassa a prova e a coloca no bolso. Nessa fração de segundo, a comunicação é interrompida. Amassar a folha tangencia um estrago irreparável e colocar no bolso é a forma de impedi-la de prosseguir no jogo de põe-e-tira do lixo, ou seja, no jogo da comunicação. De alguma forma, ele diz que não aceita a conversa naqueles termos que ela passou a adotar. Por sorte, Marisa, ainda que intuitivamente, recupera o laço que há entre eles através da prova, dando um destino mais construtivo e seguro a ela, ou seja, retira-a do bolso dele e guarda-a em local seguro. Depois que Marisa tira a prova do bolso do aluno, ele destrói, rasga o caderno de desenho, no lugar da prova, para expressar sua raiva. Mas a prova já estava preservada. Naquele momento, provavelmente, Marisa não sabia que o mais importante era que ela o estava aceitando e acolhendo, para além da nota que havia tirado. Que aquele seria um dado a mais na vida dele que eles deveriam enfrentar juntos.

Já de pé, no fim da entrevista diz: “Falando para alguém (entrevistadora) a gente repensa, e acho que foi a melhor maneira de lidar com a situação... Pegar do lixo. Se tivesse chamado a direção, criaria tumulto à-toa e era, talvez, o que ele queria. Eu tinha mesmo que pegar do lixo”. Ela achava que o aluno queria que chamasse a direção, mas, a mim, não pareceu ser o que ele queria. Em geral, o aluno não quer chegar à situação-limite, embora essa seja a primeira impressão dos professores. É comum ouvir desses últimos que o desejo das crianças é de desmoralizá-los ou destruí-los. Mas, muitas vezes, não é o que realmente acontece. Nesse momento parece surgir a ansiedade persecutória do professor e a projeção no aluno.

No fim da entrevista, diz para eu escrever sobre “as coisas boas” também. O professor precisa de algo que o anime, que lhe dê mais fôlego para continuar e “as coisas boas” podem ajudá-lo em seu trabalho. Então, termino de falar desta entrevista destacando que a angústia do professor pode ser, muitas vezes, resultado de uma

convicção de que, na escola ou na relação pedagógica, as coisas más suplantam as boas, sempre. E há muitos aspectos positivos na relação de Marisa com seus alunos, como se pode notar em seu relato.

Na situação de jogar e pegar a prova do lixo, pode ter faltado um entendimento mais profundo, um olhar mais atento para a necessidade do aluno. Sua atitude final poderia ter sido, de fato, um pouco mais produtiva. No entanto, Marisa tem sensibilidade para lidar com as crianças, do contrário não teria ficado “conversando” com o aluno por tanto tempo, numa relação tão profunda quanto a descrita por Klein, semelhante à situação mãe-bebê no início da vida, enquanto outras trinta e três crianças a esperavam. Embora o desfecho não tenha permitido, aos dois, uma “solução” ou reconciliação do aluno com a parte dele que a nota da prova representava, a tolerância de Marisa ensinou, a ele e aos outros, partes do caminho que se deve percorrer nessa direção. Apesar desse aluno causar-lhe muita angústia, ela entende que ele pode ser aceito pela sala quando o vê brincando com as meninas “Outro dia, observei ele no intervalo. Ele estava brincando com um grupo de meninas. Tomava as coisas delas, cutucava, mas elas estavam aceitando a brincadeira”. Preocupa-se com ele (que não aprende) e com o resto da sala (indisciplina do aluno que tira sua autoridade) “Se ele não faz, não aprende e ainda perturba os outros alunos que estão fazendo.” e também se preocupa com ela mesma, quando diz que fica exausta por esse embate diário. Portanto, tem preocupação em relação ao aluno, à sala e a ela própria, como professora, e isso é muito saudável e positivo.

7.6 PATRÍCIA

Professora de 4ª série.

Quando procurei Patrícia, ela foi prestativa, logo se dispôs a marcar a entrevista e viu, com Marta, a possibilidade de juntar suas duas salas para que cada uma delas pudesse falar comigo, confundindo-se várias vezes, chamando-me de estagiária, apesar de me apresentar como aluna do mestrado.

Patrícia falava com emoção e era muito expressiva. Foi uma entrevista que mexeu comigo e acho que mexeria com qualquer um.

Duração da entrevista: 1 hora e 15 minutos.

Falei do tema da minha pesquisa e pedi para que falasse sobre as angústias como professora, como se tornou professora e o que isso significava para ela.

Falou empolgada:

P: “Desde criança queria ser professora. Brincava de ser professora. Minha mãe tinha um guarda-roupa daqueles antigos pretos. Eu trazia restos de giz da escola e brincava. Meus colegas viravam meus alunos e eu fazia como a professora fazia comigo. Brincava também com meus colegas da rua. Todos viravam meus alunos. Quando cheguei na 8ª série tinha certeza que queria fazer magistério. Fiz o magistério de manhã e o colegial à noite. À noite era dispensada das aulas quando eram os mesmos professores. Três anos, lá no interior de Minas. No magistério mesmo comecei a fazer estágio e o pessoal da escola gostava e eu fui ficando. Elas gostavam porque eu dominava a sala.”

Perguntei e ela explicou que esse estágio era como uma substituição não formal. O professor faltava e a diretora ligava para ela.

P: “Eu morava perto da escola e ia. Ganhava até dinheiro. Era pouco, mas já ajudava.”

P: “Depois fiz Letras, comecei a dar aulas aos 21 anos, de 5ª (série) a colegial, gostava.”

P: “A diretora também gostava de mim. Eu era nova, tinha 21, quase a idade dos alunos, era pequenininha e mesmo assim, dominava a sala. Eu controlava a sala.”

P: “Dei aula também para o magistério. Adorava.”

Ela falou algumas vezes que “dominava/controlava” a sala. Falava como se fosse uma qualidade, o que me incomodou um pouco.

P: “Já tinha feito concurso e passado como professora de 5ª a colegial, mas depois prestei para o município. Eu já dava aula no EJA

(Educação de Jovens e Adultos). Passei no concurso municipal. Continuei com as aulas do EJA e peguei uma sala de 1ª à 4ª (série). Foi minha primeira experiência como professora de 1ª à 4ª.” (Mas já tinha dito sobre o estágio durante o magistério)

D: “Por que optou por 1ª à 4ª série?”

P: “Dar aula toma o dia todo e de 5ª à 8ª o horário é espalhado. Quando era solteira tudo bem, mas depois que tive minha filha, preferi pegar uma sala de 1ª à 4ª série porque o horário é fixo e continuei com o EJA à noite. Além do salário que é um pouco melhor. No município o salário é por grau de escolaridade. Agora não sei como vai ficar (as leis do município)... Fiz Letras, Pedagogia, pós (pós-graduação) em educação especial e agora estou fazendo outra pós, tudo para tentar lidar melhor com os alunos, dar conta deles.”

P: “Dei aula na escola de *container*. Lá era bom. O líder (da comunidade) dava apoio, falava com a família do aluno. É preciso essa parceria entre escola e família.”

P: “A maior angústia é o social, esse eu não posso dar conta. Tem alunos na 4ª série que não sabem ler e escrever, mas esses têm problemas. Aqui não tem esgoto, é muita pobreza, mulher que troca de marido, pais separados. As crianças chegam sujas. Podia ser porque os pais não têm tempo porque trabalham, mas mesmo depois do fim de semana, chegam sujos também. A violência é muito grande. Como eles não vão ser violentos se apanham em casa? Não adianta. Tem que contar com os pais. Não adianta falar que não pode bater e em casa eles convivem com a violência. Violência gera violência.”

Em um momento quis perguntar sobre os alunos analfabetos que ela tinha, mas parecia que essa não era a preocupação dela. Tinha dito que eles tinham problemas (psicológicos). Crianças que precisam de outra ajuda. A preocupação é com a situação das crianças fora da escola, o que ela chama de social, a família.

P: “Na sala eu falo para não bater, se bater chamo os pais. Que tem que vir conversar comigo e não é para bater de volta se apanhou. Se apanhou, tem que vir falar comigo. Se bater de volta vai levar bilhete também.”

P: “Tem casos na escola de pais e padrastos que estupram filhas, menina com filho de avô. Tinha uma que era estuprada desde pequena, quando a mãe soube, deu a filha para a avó cuidar.”

P: “À noite dou aula no EJA. Eu levo textos para falar de violência, que falam de higiene... E muitos têm filhos estudando aqui. Tento trabalhar com eles pois é preciso um trabalho da escola junto com a família. Sozinha a escola não consegue fazer nada.”

P: “Outro dia levei um texto que falava sobre a importância dos pais para o aprendizado do aluno, a importância da figura do pai e da mãe para a criança. Uma aluna, uma senhora, começou a chorar. Perguntei ‘O que foi que você está chorando?’”

A professora imitava o tom das vozes.

P: “E ela falou ‘Eu tinha dois filhos, uma menina de quatro anos e um menino. O pai batia muito nela e ela não queria mais ficar com ele. Um dia eu estava com o menino, que era bebê, no colo e não podia ficar com os dois. O pai chamou e ela não queria ir, ficou grudada nas

minhas pernas. Ele chamou e ela não queria. Ficou chorando grudada nas minhas pernas. Ele batia muito nela...”

P: “Dava tapa na cara do bebê.

Nesse momento mudou seu tom de voz, começou a falar mais baixo e mais calma, um pouco triste.

P: “Ele puxou essa menina, jogou no chão e começou a chutar. Aí ela (senhora) chorou...”

A fala baixa, calma e triste explodiu em emoção. Imitou o choro desesperado da mãe e a voz dela.

P: ““Ela estava cheia de sangue, ele matou ela!””

Fiquei muito mobilizada e emocionada nesse momento da entrevista.

Patrícia chorou nesse momento e falou em tom mais calmo novamente:

P: “Você vê? O próprio pai matou a filha! Hoje ela é separada do marido. Ele não foi preso, é faxineiro de um supermercado. Esses aí são pais dos nossos filhos, alunos (corrigiu seu ato falho). Essas pessoas são pais dos alunos que temos aqui.”

P: “O problema social aparece antes do escolar e com esse social eu não posso fazer nada.”

P: “Como a criança pode aprender se vive desse jeito, com esses problemas? Tem criança que chora na aula, alguns contam o que está acontecendo, outros não. Os professores nem ficam sabendo.”

P: “Os alunos do EJA vêm porque querem. Já são adultos, alguns até 70, 80 anos. Já as crianças são obrigadas, essas geram mais angústia. Elas falam pra mim ‘Dona, pra que aprender isso?’, ‘Eu não quero aprender, não’, ‘Dona, eu vou ser bandido!’ (imitava o tom irônico dos alunos). Se você dá tarefa, uns quatro fazem, os outros não. Você pergunta e eles falam, uma menina falou ‘Depois de fazer comida, limpar a casa, eu fui dormir, não ia fazer tarefa, né?’ (imitou tom irônico da menina).”

P: “Um menino empurrou uma menina no buraco do lado da escada lá fora. A menina se machucou, sujou toda a roupa, arranhou o rosto. Só porque ela deu um cutucão. Chamei a mãe, chegou brava com pedras na mão ‘Meu filho não é mulherzinha. Não vai apanhar de mulher, tinha que ter batido na cara dela!’ (imitava a voz da mãe como se estivesse brava).”

P: “Tentei explicar para a mãe que isso era errado, que o menino não podia ter batido, tinha que ter falado para mim. Que ela (mãe) não podia incentivar a violência, pois o filho podia virar bandido. Aí ela falou ‘Você está falando que meu filho vai ser bandido?!?!’. Mudei de conversa ‘Não, mas vai que o pai da menina tem uma arma e dá um tiro na cabeça do seu filho? Você não conhece a família!’. E a mãe ‘Credo, professora!!!’ Tive que mudar o rumo porque ela tinha ficado brava e podia até me bater. Não gostou que eu dissesse que o filho viraria bandido, tive que inverter ‘Vai que o pai da menina dá um tiro na cara do seu filho!’. Aí ela falou ‘Credo, professora!’. E se acalmou e começou a concordar ‘É verdade!’. Mas se essa mãe continua apoiando as coisas erradas que o filho faz, vai deixar ele virar bandido.”

Patrícia imitava as falas da mãe e as dela e mudava de tom conforme a conversa foi acontecendo, a mãe estava brava e depois foi ficando mais calma.

P: “Falo para os alunos que podem tirar tudo deles, menos o que eles sabem. Não tem que estudar para ter um bom emprego. Isso não garante um bom emprego, mas para saberem. Isso ninguém tira deles.”

Perguntei sobre a sala dela.

P: “Eu e a Marta trabalhamos por área. Eu dou Matemática e Ciências, e a Marta, Português, História e Geografia. Tem uma sala que é melhor que outra (a sala que tem mais dificuldade era a que oficialmente era de Patrícia), tem mais alunos repetentes, fora da idade. Eu levo trabalho diferenciado. Uns sabem multiplicação e divisão, outros estão aprendendo tabuada agora. Eu quero que eles entendam e não decorem a tabuada.”

P: “Sou mais flexível com as crianças do que com os alunos do EJA, pois estão na pré-adolescência e outros na adolescência por serem mais velhos.” (quis dizer que é mais flexível em relação às normas com os adolescentes que com os adultos)

P: “Fui falar uma vez sobre sexualidade e eles (alunos da 4ª série) ficaram rindo. Tirando sarro. Não querem aprender, querem tirar sarro.”

Ela tem uma filha também na 4ª série. Na sala dela tem mais meninas que meninos e contou que a filha não dançou quadrilha porque teria que dançar com outra menina.

No fim da entrevista, falou sobre a gratificação de ser professora.

P: “Tem uma aluna que encontrei aqui na escola, fui professora dela na época dos *containers*. A menina me reconheceu, veio, abraçou, beijou e disse que ela (menina) não se esquece de mim. Que fui a melhor professora que ela teve. Encontrei outro aluno trabalhando na limpeza do hospital. Meu marido estava em coma e encontrei o rapaz. Ele falou para todo mundo do hospital me tratar bem. Trazer o que eu quisesse. Teve todo o cuidado comigo. E isso me deixa feliz, ver que fui importante para aquelas pessoas.”

P: “Falei da angústia porque era o que você queria saber, mas tem muita coisa boa em ser professora. Ver aquele aluno que não sabia e agora sabe... É gratificante ser professora.”

Pedi se poderia assistir a alguma aula na sala dela. Disse que sim e que preferiria antes do intervalo. Para eu ver antes para não pegar educação física ou artística.

Patrícia tem uma grande preocupação com o que chama de social “A maior angústia é o social, esse eu não posso dar conta.” e para ela são importantes sua autoridade e reconhecimento por parte dos alunos, demonstra isso sempre que diz com orgulho que controla ou domina a sala de aula e quando conta da ex-aluna que diz que Patrícia foi a melhor professora que teve e do ex-aluno que trabalhava no hospital:

P: “Tem uma aluna que encontrei aqui na escola, fui professora dela na época dos *containers*. A menina me reconheceu, veio, abraçou, beijou e

disse que ela (menina) não se esquece de mim. Que fui a melhor professora que ela teve. Encontrei outro aluno trabalhando na limpeza do hospital. Meu marido estava em coma e encontrei o rapaz. Ele falou para todo mundo do hospital me tratar bem. Trazer o que eu quisesse. Teve todo o cuidado comigo. E isso me deixa feliz, ver que fui importante para aquelas pessoas.”

Patrícia demonstra que valoriza e se gratifica pela sua autoridade e figura de respeito e admiração por parte dos alunos, mas tal reconhecimento por parte de alunos e pais, em geral, não se confirma. O reconhecimento que ela busca é característico da antiga modernidade sólida e parece não ser tão frequente na modernidade líquida. Diante da falta de reconhecimento que tanto valoriza, Patrícia parece ilustrar o caso do professor desprovido. Ela se vê desprovida e projeta nos alunos, ou melhor, nos pais deles. Teme os pais dos alunos “Tive que mudar o rumo (da conversa) porque ela (a mãe do aluno) tinha ficado brava e podia até me bater”.

Apesar de dizer que controla os alunos, precisou fazer diversos cursos para lidar com eles. Não está conseguindo dar conta: “Fiz Letras, Pedagogia, pós (pós-graduação) em educação especial e agora estou fazendo outra pós, tudo para tentar lidar melhor com os alunos, dar conta deles.” O professor que se sente desprovido tem que ir atrás para conseguir o reconhecimento ou não consegue. Patrícia tenta.

Quando fala dos alunos que não aprendem, ela diz “Tem alunos na 4ª série que não sabem ler e escrever, mas esses têm problemas.” É como se se eximisse da responsabilidade por esses alunos, uma vez que eles têm problemas. Ainda tentei perguntar sobre tais alunos, mas era como se não fossem sua preocupação. Os alunos que não aprendem, não são seus alunos, não são um problema seu. Ela parece ignorar os alunos que não respondem às suas expectativas, negando, assim, a angústia que os acompanha. No entanto, o que mais chama a atenção na entrevista de Patrícia é a forma com que ela lida com a violência presente naquele lugar e na vida dos alunos.

Em uma situação, como a relatada, em que um pai mata a própria filha com chutes, perde-se o símbolo, perde-se a humanidade. Nossa capacidade de pensar depende da frustração tolerada, mas essa situação extrapola qualquer frustração possível, e quando a angústia é muita, nosso aparelho mental falha: “Todo indivíduo tem, com toda probabilidade, um limite além do qual seu aparelho mental falha em sua

função de dominar as quantidades de excitação que precisam ser eliminadas.” (FREUD, [1926] 1996, v. 20, p. 146).

O ego falha por não ter criado ansiedade como advertência de um perigo (ansiedade como sinal) e deixa repetir todo o estado de angústia decorrente da experiência, como na situação do nascimento, ao invés de poupar o psiquismo dessa. Parece que é ansiedade automática o que Patrícia vive. E ela passa a não conseguir olhar para essas crianças, filhas do “social”, para poder pensar sobre elas. Ou fica tomada por elas ou então as ignora. A angústia não tolerada a impede de pensar, como se estivesse em um estado de desamparo, frente à monstruosidade desse social que não permite a ela pensar sobre esses alunos.

A angústia de Patrícia relaciona-se ao horror desse indomável, ao desamparo sentido em relação a ele.

O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. (FREUD, [1930] 1996, v. 21, p. 116)

No fim da entrevista, antes de voltar para a sala de aula, Patrícia fala de coisas boas, o reconhecimento por parte dos alunos e a gratificação de ver um aluno aprender, para poder continuar e voltar para os seus alunos.

Dá para visualizar a entrevista como a imagem de um leão com um círculo de fogo ao redor. Uma proteção para o que há de mais terrível. O começo e o fim, em que fala das coisas boas, a protegem da violência selvagem, da parte indomável: o pai que mata a filha, “pais e padrastos que estupram filhas, menina com filho de avô”. Em situações como essas, é possível ensinar?

8
CONSIDERAÇÕES FINAIS

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

... os processos mentais são, em si, inconscientes, e só atingem o ego e se submetem ao seu controle por meio de percepções incompletas e de pouca confiança...

Sigmund Freud
Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917)

Todos os professores tentam se diferenciar dos demais quanto ao seu trabalho com os alunos. E cada um deles tem angústias diferentes das dos demais. Uma análise psicanalítica tem como objeto a singularidade, a subjetividade do professor. O que faz com que Lúcia se sinta tão responsável por seus alunos? Que Sílvia fique orgulhosa, por dar conta de alunos travessos? Que Helena, fique angustiada com o descaso dos pais? E que Patrícia, fique orgulhosa por dominar a sala? O que é significativo para uma, não o é, necessariamente, para a outra. Todavia, tal singularidade é uma síntese de vivências psíquicas absolutamente originais e exclusivas de determinado sujeito com os aspectos de uma instituição e de uma realidade profissional que modulam, dão forma e palavra a tais experiências. Em outras palavras, a experiência singular pode dizer tanto das idiossincrasias do sujeito quanto de aspectos universais cuja origem profunda se funde a determinantes socioculturais e históricos.

A angústia depende da relação do professor com a profissão, com os alunos e, principalmente, consigo próprio. Muitos professores que conheci não tinham esse trabalho como principal sustento da família. Pelo contrário, muitos tinham uma vida estável ou já estavam aposentados e voltaram a trabalhar por vontade, porque gostavam de ensinar e valorizavam a educação.

Apesar de o tema da angústia, na entrevista, ter sido focado no aluno, os professores falaram de sua relação com a direção e os colegas, mas nenhum deles citou o descontentamento em relação ao salário. Nota-se, pelo menos, nessas

entrevistas, que o baixo salário não é um ponto significativo de incômodo para eles. Contrário ao que geralmente tem sido dito.

Alguns conflitos parecem ser característicos da modernidade líquida em que vivemos, como o medo e a insegurança dentro da escola, a presente e crescente violência contra alunos, professores e funcionários. A agressão dentro da escola é tema constante de reportagens, assim como lembrado, de forma pouco contextualizada, por Marisa. Mas esse temor é fortemente percebido no relato de Patrícia que marca sua entrevista com o tema da violência.

Essa professora também trata, em sua fala, da estrutura da família que mudou, da mesma forma que a sociedade mudou. Antes solidamente construída; hoje, líquida, sem forma. É também dela, de Helena, Marisa e comum entre os professores, a queixa da perda da função da família, ou pelo menos da presença da família na vida escolar do aluno, outra mudança da sociedade que diz respeito não só à tríade, pai, mãe e filho, mas à função da família na educação das crianças.

A família e a função dos pais na educação dos filhos, que os professores esperam, nem sempre condizem com o que vivenciam atualmente. Suas expectativas são referentes à modernidade sólida e nem sempre se confirmam nas famílias da modernidade líquida. É o conflito gerado na mudança da solidez para a liquidez.

Outro assunto que merece nossa atenção é a perda de autoridade do professor diante dos alunos. Parece que a autoridade, respeito e o reconhecimento que o professor espera é referente à identidade do professor da modernidade sólida e nem sempre está presente, da mesma forma, na identidade do professor da modernidade líquida.

O sentimento de perda de autoridade pode significar duas coisas para o professor: pode significar uma projeção por parte do professor no aluno, fazendo com que esse aluno se torne ameaçador para o professor. Ao projetar seus próprios impulsos agressivos no aluno, passa a vê-lo como alguém que vai desafiá-lo na tentativa de humilhá-lo, pode ver a indisciplina como um ataque por parte do aluno, uma ameaça a sua autoridade em sala de aula. A projeção do professor tem relação com a ansiedade persecutória sentida; pode significar também o fracasso do ideal de professor, portanto, o temor ao superego na teoria freudiana, por não poder realizar tal

ideal, e tem relação com a ansiedade depressiva na teoria kleiniana. O professor tem um ideal de sua profissão que pode ser o do professor reconhecido, respeitado, admirado. Ao sentir a perda de autoridade, nota que não consegue corresponder a esse ideal e se angustia.

Marisa frustra sua expectativa de ideal de professor, ao perder a autoridade diante dos seus alunos, no momento que se vê obrigada a pegar a prova no lixo, diante de toda a sala. E a projeta no aluno, muito depois do ocorrido, quando diz que “Se tivesse chamado a direção, criaria tumulto à-toa e era, talvez, o que ele queria”, como se o aluno se tornasse ameaçador, querendo fazer com que o professor chegasse à situação-limite, como se atacasse o professor. E, talvez, frustrasse seu ideal de professor, no momento que pede para um aluno abrir o livro e o caderno, e este, com o livro aberto, pergunta ironicamente se já não está bom.

No caso de Sílvia, em que o aluno tira sua autoridade ao contestá-la durante a aula sobre o sistema solar, ela projeta no aluno sua ira, entende a contestação como um ataque e demonstra isso quando diz: “Ele estava me dizendo que eu estava mentindo!”. O aluno de Sílvia provocou sua ira ao contestá-la e ela a projeta (sua ira) contra toda a sala ao parar a aula, e contra o pastor ao responsabilizá-lo pelo que o aluno disse.

É diferente, por exemplo, do caso de Helena, que parece se sentir frustrada diante de Fernando que é “muito cínico. Faz as coisas, sabe que a professora viu e diz que não fez. Mente”. Já Lúcia, durante as reuniões e a entrevista, não demonstrou sentir que perde a autoridade diante de seus alunos.

O que acontece para que alguns professores sintam essa perda de autoridade de um modo, outros de maneira diferente e alguns não tenham esse sentimento? É o aluno indisciplinado que tira a autoridade do professor? O que é essa indisciplinada?

Cada professor sente a angústia de uma maneira, cada um deles tem uma relação diferente com os alunos. O que é indisciplinada para um professor, não necessariamente o é para outro, e é assim também com o sentimento de perda de autoridade. Vai depender de como o professor interpreta o comportamento do aluno, do que construiu, ao longo de sua vida psíquica e profissional, como o ideal de respeito e

profissionalismo, entre outros, bem como do quanto é tolerante a situações de tensão, sem que essas estejam imediatamente conectadas a dispositivos de produção de angústia e a fantasias de ataque ao próprio ego. Se o professor entende que a queixa do aluno ou seu comportamento não diz respeito, necessariamente, a insatisfações de toda sorte em relação a ele, professor, e que se trata de uma questão que concerne, em grande parte, a processos transferenciais do próprio aluno, dificilmente vai entender a atitude desse último como um ataque ao professor, como indisciplina ou como uma tentativa deliberada de tirar a autoridade dele. Mas se, do contrário, entende a atitude como um ataque contra ele – professor – provavelmente sentir-se-á ameaçado como pessoa ou verá ameaçada sua posição de autoridade.

O que se pode concluir, mediante a análise dos excertos acima é que depende de como o professor vive a experiência de tensão na relação com o aluno para sentir ou não que perdeu sua autoridade. E isso oscila em momentos distintos e de sujeito para sujeito. Um mesmo professor pode, por exemplo, projetar no aluno sua angústia em um momento e em outro não; assim como professores diferentes em situações similares também reagem diferentemente diante de um aluno.

Sem desconsiderar nem minimizar os efeitos dos mecanismos sociais que submetem, objetivamente, o professor a situações de perda de autoridade, tais como, aniquilamento da autonomia didática, precarização das condições materiais de trabalho, empobrecimento dos processos de formação profissional, enfatizamos que o modo como o professor sente sua angústia (inclusive diante desses mecanismos perversos acima citados, mas também diante do aluno) e lida com ela também é determinante na forma com que esse se coloca na posição de autoridade inerente a seu papel de educador. Esse aspecto, embora não exclusivo, deve ser levado em conta ao se pensar políticas de formação, uma vez que essas tendem a negligenciar os aspectos psíquicos do professor.

As reuniões do projeto de acompanhamento dos professores na escola eram realizadas semanalmente, e nelas se discutiam casos de alunos com os quais os professores sentiam dificuldade de lidar. Era um espaço de compartilhamento das dificuldades e de construção de uma compreensão sobre o que se passava com esses alunos. Durante as reuniões pôde-se notar a ânsia dos professores na vontade de falar

e ajudar o aluno. Mas, em uma ocasião em que foi discutida a situação de um aluno que estava passando por graves conflitos familiares, a angústia dos professores não permitiu que a coordenadora do projeto fechasse o assunto. Os professores não suportaram a angústia despertada por aquele caso e começaram a mudar de assunto de modo a criar sobreposições de conversas e demandas a ponto de inviabilizar a reflexão sobre ele.

O grupo não teve ego para continuar a discussão e uma forma de lidar com a angústia sentida foi a dispersão ou negação da existência da fonte de angústia. Assim como o grupo, é dessa maneira que algumas professoras também lidam com seus sentimentos.

Sílvia é dispersiva nas reuniões, foi assim na entrevista e é assim que lida com sua angústia. Diz que sentiu angústia com a sala do ano anterior, mas quando perguntei sobre isso só falou que ficava exausta e se queixou de um aluno, mas não falou realmente de seu sentimento, de sua angústia.

Já Helena falta às aulas “Um dia que fico em casa resolve, já me sinto aliviada. Um dia que falto já resolve.” Winnicott (2000, p. 280) fala do ódio que o analista (entenda-se professor) sente pelo seu paciente (aluno) e diz: “Além do mais, enquanto analista, eu tenho meios de expressar meu ódio. O ódio é expresso pela existência do final da ‘sessão’ [aula]”. O paralelo que pode ser feito entre o analista e o professor é de que o professor expressa seu ódio com o final da aula. E, no caso de Helena, ela pode expressar seu ódio faltando à aula. E de Sílvia, quando para a aula no momento em que um aluno a questiona. Mas quero destacar que nem sempre o fim da aula é expressão de ódio por parte do professor, o fim da aula pode ser expressão de amor também.

Havia uma professora nas reuniões do projeto que dizia não conseguir odiar as crianças, quando outros diziam que às vezes odiavam seus alunos. Os professores diziam que “às vezes” odiavam seus alunos, o ódio não é permanente, referente à totalidade, mas é o que se sente em alguns momentos, e isso era o que a professora citada não conseguia notar, parecia que se ela sentisse que odiava o aluno, esse seria um sentimento permanente, que tomaria todo seu ser. Sara Matthews, a partir do artigo de Winnicott “O ódio na contratransferência” em que trata do ódio na

relação analista-paciente, faz um paralelo na relação professor-aluno e fala que, necessariamente, existe ódio nessa relação. Essa professora, no entanto, negava esse sentimento.

No caso de Helena, ela não conseguia nomear o ódio que sentia em relação ao aluno, não o nomeava para ele e esse não conseguia estabelecer um outro tipo de relacionamento. Negar o ódio que o professor sente, teria o mesmo efeito. O professor não deve negar seus sentimentos em relação ao aluno. Não é o caso de o professor que odeia o aluno, mas diz que não odeia, é o caso de o primeiro não reconhecer que pode ter esse sentimento pelo segundo, assim como a professora que dizia que não conseguia odiar as crianças. Se o professor sente desprezo por seus alunos e diz que não sente, é preferível que ele esteja mentindo do que falando a verdade – mais saudável para o professor, mesmo que ainda não seja para o aluno. Se estiver mentindo, pelo menos reconhece o sentimento que tem, se estiver dizendo a verdade nem o seu próprio sentimento está conseguindo reconhecer e nomear.

O professor precisa saber que pode ter sentimentos negativos ou destrutivos em relação a seus alunos, e que é preciso reconhecer esses sentimentos, pois, negando-os não consegue lidar com o que sente e não permite que o aluno também tenha sentimentos negativos. O aluno não pode odiar em um ambiente sentimental, pois não suportaria seu sentimento de culpa. Mas, o ódio é algo que sempre vai existir na relação professor-aluno. Portanto, num ambiente de sentimentalismo o aluno teria que lidar com o que sente e com a culpa, ou passar a negar seus sentimentos.

Se o professor puder reconhecer seu sentimento e, em alguns momentos, quando necessário, expressá-lo para o aluno, tanto o professor, como o aluno e toda a sala poderão lidar melhor com esse sentimento que está presente em toda relação humana.

Além de reconhecer que o aluno suscita ódio no professor, como no caso de Helena, é também necessário reconhecer a anterioridade do ódio do professor em relação ao ódio do aluno. O professor precisa saber que seu aluno sempre será o sujeito – ou mais um, no caso daquele professor que já tenha experienciado a paternidade ou maternidade – que lhe apontará sua incompletude e imperfeição.

Apesar de todos os esforços do professor, toda sua dedicação para fazer o melhor, o aluno não vai reconhecer isso sempre e nunca estará totalmente satisfeito. Vai demonstrar sempre a falha, a falta, a imperfeição do professor. Além de o aluno nunca corresponder ao aluno que o professor imagina ou deseja. Mesmo na hipótese de um cenário irreal, absolutamente ideal, em que o aluno corresponda a tudo que o professor espera, o final do processo é a situação de abandono na qual o aluno lança o professor ao passar de ano.

Marta projeta a responsabilidade sobre os alunos que não sabem ler e escrever na 4ª série sobre a figura da OP, para quem perguntou o que fazer e não obteve resposta. Dessa forma nega também sua angústia.

A angústia e a frustração de Patrícia, por serem muito grandes, se tornam insuportáveis para ela e a impedem de conseguir pensar sobre essa realidade. Dessa forma deixa de pensar sobre seus alunos.

Parece que o “mal-estar docente” e a “Síndrome de Burnout” acarretam em – ou decorrem de – uma dificuldade de o ego do sujeito fazer as “previsões” de perigo e produzir ansiedade como sinal. Talvez, mais do que viver em permanente estado de angústia “como sinal”, por causa das recorrentes situações objetivas que vivencia, essas mesmas situações tenham tirado dele a capacidade de ter um ego que funcione como o criador de ansiedade como sinal de perigo, vivendo a ansiedade automática.

Há um sério problema na instituição escolar, em si mesma e como representante de políticas educacionais mais amplas, que desencadeia esse tipo de fenômeno tão individual na aparência. E fica a pergunta: Até onde vai a responsabilidade individual e até onde vai a institucional/social nessa perda da capacidade do ego do professor?

Sandra Francesca Conte de Almeida (informação verbal)¹⁶, ao falar do professor, diz que é uma formação, uma profissão que exige capacidades subjetivas do sujeito-professor. Mas se a escola não promove formas de acolher ou canalizar as angústias sentidas pelos professores, favorece que elas tomem proporções cada vez

¹⁶ VII Colóquio internacional do LEPSI IP/FE – USP e I Congresso da Ruepsy, São Paulo, nov. 2008.

maiores, diante da incapacidade do professor de lidar com a angústia sozinho, sem o apoio institucional.

Isso não quer dizer que a escola é o lugar onde não se deva ter angústias, de onde a angústia deva ser eliminada. A angústia está e sempre estará presente, pois é originária ao ser humano, por resultar da incompletude e do desamparo do indivíduo. Mas mesmo que fosse possível, não deveria ser excluída da relação professor-aluno. Lúcia é o melhor exemplo de como a angústia é importante e indispensável para o trabalho docente. A angústia não pode ser eliminada da escola. Quando tolerada, faz o professor se perguntar, estudar, fazer novos cursos. Faz com que o professor procure caminhos que façam com que ele construa permanentemente seu papel.

A angústia pode mover o professor para que pense em alternativas de trabalho para ajudar os alunos.

No caso de Marisa, a angústia se divide em preocupação com o aluno, com a indisciplina que atrapalha a sala e com ela, própria, por não conseguir dormir e ficar exausta após a situação de ansiedade gerada em aula.

Nesse sentido, sua angústia é muito saudável e positiva, faz com que se preocupe, levando-a a pensar não somente no aluno, como na sala de aula e como também nela própria.

A angústia não deve ser excessiva, pois prejudica a capacidade de pensar. Ao ser tolerada, a angústia torna-se de grande importância para a realização do trabalho, pois é por sentir essa angústia que o professor pode se preocupar, questionar-se, pensar sobre o problema e tentar encontrar caminhos para resolvê-los.

Mas é necessário acolher essa angústia dos professores, pois, cada vez mais, se torna comum que essa angústia extrapole a possibilidade do professor de lidar com ela, e nesse momento, acredito que o professor precisa de ajuda e apoio, e penso que esse apoio deva ser dado pela instituição – seja a própria escola, sejam as diretorias de ensino e as políticas educacionais mediante seus processos de formação.

Uma forma de acolher a angústia e também outros sentimentos dos professores é manter um espaço de escuta na escola. Onde o professor pudesse falar sobre sua experiência. Falar sobre o que vive é importante e necessário. Pode-se notar no fato de Helena pedir para ser entrevistada e no caso de Marisa que disse que,

quando fala para alguém, repensa, e isso é verdade. Uma forma de alcançar a elaboração é através da fala. Marisa ficaria até um certo horário, mas se empolgou falando e mesmo olhando o relógio, ficou mais do que tinha previsto.

Em uma mesa-redonda, realizada em novembro de 2008, na USP (Universidade de São Paulo), Leny Magalhães Mrech (informação verbal)¹⁷, disse que não adianta somente um espaço de escuta, é necessário também alguém que conduza esse espaço. Uma educadora perguntou: “Qual é o alcance da escuta? Que tem importância, eu sei que tem, mas qual é o alcance?” Leny respondeu que não é possível determinar o alcance da escuta. Mas que na análise das práticas há mudança nas práticas, que não é só escuta e acolhimento.

Ao falar, o professor pode se ouvir. Talvez ouça algo que nem sabia. Apesar de vivenciar, não pode perceber e, ao falar, nota o que aconteceu. É uma forma de elaboração. Às vezes, mais importante que ouvir o outro é ouvir a si mesmo. Melhor seria se houvesse um coordenador ou alguém preparado para ouvir, mas só a escuta já tem um efeito significativo.

Para Marcelo Ricardo Pereira (informação verbal)¹⁸, é necessário não uma política universal para a Educação, mas políticas públicas locais que possam ir se moldando. Que possam ser políticas, mas circunstanciais e simbólicas ao mesmo tempo. Que não perenizem ou engessem.

Talvez essa fosse uma forma de resolver muitas questões na Educação. O que acompanhamos é a criação de políticas públicas que não atendem às reais demandas das escolas, por não alcançarem o sujeito singular, as subjetividades.

Pensar e falar sobre “as coisas boas de ser professor” é outra forma de lidar com a angústia. Assim como Marisa, que pede para que eu fale, na pesquisa, sobre as coisas boas também; e Patrícia, que termina a entrevista falando do reconhecimento por parte dos alunos e da alegria de ver um aluno aprender. Quero terminar esse trabalho, destacando o “lado bom”, os aspectos positivos, o gosto por ensinar, a satisfação e o prazer em ser professor, para além da angústia.

¹⁷ VII Colóquio internacional do LEPSI IP/FE – USP e I Congresso da Ruepsy, São Paulo, nov. 2008.

¹⁸ VII Colóquio internacional do LEPSI IP/FE – USP e I Congresso da Ruepsy, São Paulo, nov. 2008.

Lúcia uma vez comentou que sua filha estava fazendo Pedagogia e ela achava que por gostar tanto do que faz, tinha influenciado a filha a também ser professora. Falou, em sua entrevista, que já tinha se aposentado, ficou alguns anos parada e quis voltar para a sala de aula, para a alfabetização. Que ama muito seus alunos e quando eles estão aprendendo a escrever, querem escrever para os outros lerem, querem ler tudo e ela fica orgulhosa. Ficava emocionada ao falar da aprendizagem dos alunos, a ponto de me emocionar também.

Desde pequena, Sílvia queria ser professora, os pais não deixaram e agora realizou o sonho de criança e fez Pedagogia.

Helena sempre gostou de dar aula, ia com alegria. Apesar de se queixar de sua sala da manhã, disse que à noite vai dar aula com prazer e que é recompensador.

Marisa largou um emprego estável, em que ganhava bem, para ficar só com o magistério. As pessoas, na época, diziam que ela era louca, mas ela diz na entrevista “Mas era disso que eu gostava. Adorava o magistério. Era boa em exportação, mas preferi o magistério porque gosto.”. Ela também chegou a se aposentar, “mas não conseguia ficar em casa. Não queria parar. Acho que ainda tenho pique e a chama da educação ainda está acesa em mim”, “Adoro trabalhar com 3ª e 4ª séries”.

Patrícia, assim como Sílvia, relatou que desde criança queria ser professora, brincava de escolinha e que quando chegou na 8ª série, tinha certeza que queria fazer magistério. Falou em sua entrevista do reconhecimento, de dois alunos em especial e como a deixa feliz ver que foi importante para aquelas pessoas. E me alerta: “Falei da angústia porque era o que você queria saber, mas tem muita coisa boa em ser professora. Ver aquele aluno que não sabia e agora sabe... É gratificante ser professora!”.

Em todas as entrevistas, apesar do sofrimento que a profissão traz, é notável o gosto em “ser professora”. É algo que lhes traz prazer, satisfação. Ver o aluno aprender, ter o reconhecimento deles, ver que foi importante para um ex-aluno. Tudo isso é que faz com que as professoras queiram estar na sala de aula, até mesmo

quando não precisam mais, como no caso das professoras já aposentadas, que voltaram à ativa por prazer, porque gostavam.

E termino o trabalho com a fala de Marta, quando fala de ser professora:

“É minha vida! Isso é minha vida! Eu adoro!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHANGELO, Ana. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo:Cortez, 2004. 144 p.

_____. *O lugar da interpretação na metodologia de pesquisa social* (2001). 13p. Artigo posteriormente publicado na Revista Nuances, Presidente Prudente-SP, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BION, Wilfred Ruprecht. Capítulo Um. In: _____. *Transformações: do aprendizado ao crescimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, p. 15-25, 2004.

BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 113p.

CODO, Wanderley, VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout?. In : CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE; UnB, 1999. p. 237-254. Disponível em: <http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/2006-01-INTROEDI/CODOWanderleyVASQUESMENEZESI_c3_b4neOQue_c3_a9BurnoutInCODOWanderleyCoordEduca_c3_a7_c3_a3oCarinhoETra balhoPetr_c3_b3polisRJVozesBras_c3_adliaDFCNTEUnB1999P23754>. Acesso em: 16 set. 2006.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999. 175 p.

FREUD, Sigmund. Apêndice: O termo "Angst" e sua tradução inglesa. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 3. p. 117-118, 1996.

_____. Fragmento da análise de um caso de histeria (1905). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 7. p. 13-75, 1996.

_____. Conferência XXV das Conferências introdutórias sobre psicanálise (1917). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 16. p. 393-411, 1996.

_____. Além do princípio de prazer (1920). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 18. p. 13-75, 1996.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 20. p. 81-171, 1996.

_____. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 21. p. 67-148, 1996.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 22. p. 13-177, 1996.

GUEDES, Cristiano. Sociabilidade e sociedade de risco: um estudo sobre relações na modernidade. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 353-371, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312005000200009&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 10 out. 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 220.

KLEIN, Melanie. Sobre a teoria da ansiedade e da culpa.(1948). In: *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p. 44-63.

_____. As origens da transferência (1952). In: *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p. 70-79.

LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 226, 293, 374, 497, 514.

MENEZES, Lucianne Sant'Anna de. *Pânico: efeito de desamparo na contemporaneidade* – um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP, 2006. 240 p. (Coleção teses e dissertações)

MATTHEWS, Sara. Some notes on hate in teaching. *Psychoanalysis, culture and society, USA*, v. 12, n. 2, p. 185-192, jul 2007.

MEZAN, Renato. Sobre pesquisadores e andorinhas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2007. Mais!.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/meio_ambiente/umapaz/files/4%C2%BA_Encontro_Entrevista_A_Sociedade_Liqueida.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. *Pânico e desamparo: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Escuta, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 1999.

REZENDE, Antonio Muniz de. A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. In: SILVA, Maria Emília Lino da (coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993. p. 119-132.

ROCHA, Zeferino. *Os destinos da angústia na psicanálise freudiana*. São Paulo: Escuta, 2000.

SAFRA, Gilberto. O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica. In: SILVA, Maria Emília Lino da (coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993. p. 103-118.

SAÚDE dos professores. APEOESP, 2004. Dados preliminares da pesquisa Saúde e condições de trabalho dos professores. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/especiais/saude_professor.htm>. Acesso em: 26 jan. 2008.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; GUIMARÃES, Ana Archangelo. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 43-55.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. *A leitura dos olhares sobre a escola* (2004). 17 p. Texto não publicado. Mimeografado.

WINNICOTT, Donald Woods. O ódio na contratransferência. In: *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Tradução: Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 277-287.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

BION, Wilfred Ruprecht. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu (1913). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 13. p. 11-164, 1996.

_____. O 'estranho' (1919). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 17. p. 233-269, 1996.

MABILDE, Luiz Carlos. O método analítico como fator unificador entre teorias múltiplas e técnicas distintas. In: Conferência Internacional de Clínica Psicanalítica, 1, 2006, Rio de Janeiro. *Artigos da I Conferência Internacional de Clínica Psicanalítica*. Rio de Janeiro, 2006. 9 p. Disponível em: http://www.febrapsi.org.br/artigos/2006_capsa/capsa2006_luizcarlos.doc. Acesso em: 09/10/2008.

MARONI, Amnérís. *Re-inventando os caminhos de pesquisa: método auto-biográfico*. [entre 2003 e 2006], 12 p. Mimeografado.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 79, p. 39-63, ago. 2002.