



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
PPGEduC
LPq2: EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

**ANGÚSTIA DO PROFESSOR, AFETO QUE NÃO ENGANA: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**



(Obra não Nomeada pelo Artista, 1930 – Pablo Picasso)

Marcos Vinícius Paim da Silva

Salvador

2020

MARCOS VINÍCIUS PAIM DA SILVA

**ANGÚSTIA DO PROFESSOR, AFETO QUE NÃO ENGANA: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na LPq2 Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Salvador

2020

Ficha catalográfica elaborada por:
Anderson Silva da Rocha
Bibliotecário - CRB 5/1508
Dados fornecidos pelo autor

S586a Silva, Marcos Vinicius Paim da
Angústia do professor, afeto que não engana: um estudo em
representações sociais / Marcos Vinicius Paim da Silva. -- 2020.
205 fls.: il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.
Tese (doutorado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
e Contemporaneidade, Salvador, 2020.

1. Representações sociais. 2. Angústia. 3. Professor. 4. Práxis
pedagógica. 5. Educação contemporânea. I. Título.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

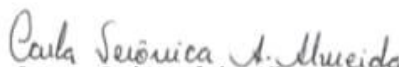
ANGÚSTIA DO PROFESSOR, AFETO QUE NÃO ENGANA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

MARCOS VINÍCIUS PAIM DA SILVA

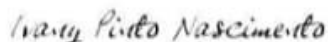
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 11 de junho de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



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



Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Profa/Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará- UFPA
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



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



Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal - UQ, Canadá

Aos meus pais, sem dúvida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e acima de tudo, à **Deus**. Guia e Luz absoluta do meu existir.

À **Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas**, minha orientadora, que com dedicação, zelo, sabedoria e atenção ímpar conduziu esta pesquisa. À esta senhora, cujos afetos emanados em nossa relação me proporcionou a grande possibilidade para a realização deste investimento libidinal.

Ao **Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza**, em cujas aulas teve a magnânima capacidade de, significativamente, me colocar sobre os “trilhos” que me orientariam de forma segura para a realização de uma pesquisa no campo da Educação.

Aos **colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais / Geppe-rs** e a participação em suas atividades no Seminário de Verão, Seminário Interno de Pesquisa, Seminário de Inverno e Bolodório, cujas trocas teóricas e referenciais acerca do meu objeto de estudo têm me proporcionado a cada dia uma imensa possibilidade de ir mais além. Pela vivência com cada um de seus integrantes em particular, cujo aprendizado é constante.

À **minha família, mãe, irmãs e sobrinha**, pela paciência e entendimento das minhas ausências e, sobretudo, por acatar de forma amorosa e acalentadora todas as minhas empreitadas acadêmicas.

À **colega de trabalho, amiga amada e hoje comadre Livia Tosta**, cuja convivência diária profissional me fez ver o quanto é possível ter serenidade. Pelo respeito a mim sempre dedicado, fazendo-me perceber a cada momento uma pessoa mais digna.

Ao **PPGEduC**, pela seriedade de professores e demais funcionários onde encontrei respeito e atenção para todas as minhas demandas.

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – campus Governador Mangabeira**, campo empírico da minha investigação, por me permitir o direito de usufruir do afastamento para capacitação, possibilitando-me o tempo necessário para me dedicar com exclusividade aos estudos e produção desta tese, bem como aos professores, sujeitos, que contribuíram para esta pesquisa.

Ao **Fórum de Pesquisa da Lpq2**, pelos relevantes ensinamentos proporcionados no compartilhamento de escuta da variada gama de pesquisas e respectivos objetos investigados no interior do PPGEduC.

(...) Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida.

Clarice Lispector

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa denominada *Angústia do professor, afeto que não engana: um estudo em representações sociais* e que tem como objeto a angústia do professor, cujo construto da angústia foi analisado a partir da referência psicanalítica lacaniana. Desta forma, o tema foi consolidado pela seguinte inquietação: quais as representações sociais que o professor tem sobre a angústia na sua práxis pedagógica, e de que maneira esse afeto revela ser uma possibilidade desse professor sujeito perceber os (im)passes implicados e que repercute na educação contemporânea? Assim sendo, a pesquisa que aqui se apresenta tem por objetivo geral apreender as representações sociais sobre a angústia do professor, e de que forma passam a serem objetivadas e ancoradas à práxis pedagógica, no sentido de ressignificar as ações docentes desse sujeito professor. Os objetivos específicos versam: a) capturar os (im)passes que o afeto angústia revela na práxis pedagógica do professor implicados na educação contemporânea; b) identificar os aspectos psicossociais sobre a angústia do professor, e como este afeto pode ressignificar suas ações docentes; c) analisar as representações sociais da angústia do professor, no sentido de alavancar as objetivações e ancoragem que possibilitam o seu ato educativo. O traço metodológico se delineou guiado pela modalidade da pesquisa qualitativa em que foi elencado como *lócus* uma escola pública da rede federal, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO (*Campus* Governador Mangabeira-Ba). Os sujeitos professores do ensino médio de áreas distintas do conhecimento foram em número de 08 e de ambos os sexos, cujas representações sociais apreendidas a partir do objeto investigado geraram análises através da entrevista semiestruturada, desenho e grupo focal. Os dados obtidos frutos da coleta foram analisados sob a perspectiva da análise de discurso de vertente francesa. As representações sociais foram definidas como principal aporte para a escuta do professor acerca da angústia, valendo-se de sistemas socialmente elaborados, bem como dos processos de objetivação e ancoragem. A concepção teórica da pesquisa foi sustentada em: Moscovici (1978; 2003; 2011a; 2011b ;2012); Jodelet (2009; 2001; 1990;1989); Marková (2006; 2017); Alves-Mazzotti (1998 2000; 2002), no campo das representações sociais; Freud (200; 2014;2014); Lacan (2004); Laplanche (1996); Kierkegaard (2010); Miller (2007), no que diz respeito ao construto da angústia; Bauman (2012); Charlot (2013); Nóvoa (1995; 2007); Ornellas (2005; 2013; 2015; 2015), no que concerne à educação atual. A pesquisa revela que a angústia do professor observada na educação contemporânea está ancorada em representações sociais de: desinteresse do aluno, atualização, resiliência, docência compartilhada, indisciplina e desafio em ensinar/aprender.

Palavras-chave: Representações sociais; Angústia; Professor; Práxis Pedagógica; Educação contemporânea.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche intitulée *Angoisse de l'enseignant*, affection qui ne trompe pas: une étude des représentations sociales. Et dont l'objet est l'angoisse de l'enseignant, dont la construction de l'angoisse a été analysée à partir de la référence psychanalytique lacanienne. Ainsi, le thème a été consolidé par la préoccupation suivante: quelles sont les représentations sociales que l'enseignant a de l'angoisse dans sa pratique pédagogique, et de quelle manière cette affection révèle-t-elle que l'enseignant est capable de percevoir les (im) passes impliquées et qu'il se répercute dans l'éducation contemporaine? Par conséquent, la recherche présentée ici a pour objectif général d'appréhender les représentations sociales de l'angoisse de l'enseignant, et de quelle manière elles deviennent objectivées et ancrées à la pratique pédagogique, dans le sens de donner un nouveau sens aux actions pédagogiques de cette matière enseignante. Les objectifs spécifiques sont: a) rechercher les (im) passes que l'angoisse d'affection révèle dans la pratique pédagogique de l'enseignant impliqué dans l'éducation contemporaine; b) analyser les représentations sociales de l'angoisse de l'enseignant, afin de tirer parti des objectivations et ancrages qui rendent possible son acte éducatif; c) identifier les aspects psychosociaux de l'angoisse de l'enseignant et comment cette affection peut recadrer ses actions d'enseignement. La caractéristique méthodologique a été guidée par la modalité de recherche qualitative dans laquelle une école publique appartenant au réseau fédéral, l'Institut fédéral des sciences et technologies de l'éducation de Bahia - IFBAIANO (Campus Governador Mangabeira-Ba) a été répertoriée comme lieu. Le nombre d'enseignants du secondaire de différents domaines de connaissances était de 08 et des deux sexes, dont les représentations sociales appréhendées à partir de l'objet enquêté ont généré des analyses à travers l'entretien semi-structuré, le dessin et le focus group. Les données obtenues à la suite de la collecte ont été analysées dans la perspective de l'analyse du discours français. Les représentations sociales ont été définies comme la principale contribution à l'audition de l'enseignant sur l'angoisse, à l'aide de systèmes socialement élaborés, ainsi que des processus d'objectivation et d'ancrage. La conception théorique de la recherche a été soutenue par: Moscovici (1978; 2003; 2011a; 2011b; 2012); Jodelet (1990; 2001; 2019); Marková (2006; 2017); Alves-Mazzotti (1994; 2000; 2002), dans le domaine des représentations sociales; Freud (2006; 2014; 2014); Lacan (2004); Laplanche (1996); Kierkegaard (2010); Miller (2007), concernant la construction de l'angoisse; Bauman (2012); Charlot (2013); Nóvoa (1995; 2007); Ornellas (2005; 2013; 2015; 2015), en ce qui concerne l'éducation actuelle. La recherche révèle que l'angoisse de l'enseignant observée dans l'éducation contemporaine est ancrée dans les représentations sociales de: désintérêt des élèves, mise à jour, résilience, enseignement partagé, indiscipline et défi dans l'enseignement / apprentissage.

Mots-clés: Représentations Sociales; Angoisse; Professeur; Praxis Pédagogique; L'éducation Contemporaine.

RESUMEN

Es una investigación llamada Angustia del maestro, afecto que no engaña: un estudio en representaciones sociales y cuyo objeto es la angustia del maestro, cuya construcción de angustia se analizó a partir de la referencia psicoanalítica lacaniana. Por lo tanto, el tema se consolidó con la siguiente preocupación: cuáles son las representaciones sociales que el maestro tiene sobre la angustia en su praxis pedagógica, y de qué manera este afecto revela que el maestro de la asignatura es capaz de percibir los (im)pases involucrados y que reverbera en la educación contemporánea? Por lo tanto, la investigación presentada aquí tiene el objetivo general de comprender las representaciones sociales sobre la angustia del maestro, y de qué manera se objetivan y se anclan a la praxis pedagógica, en el sentido de dar un nuevo significado a las acciones de enseñanza de este maestro de asignaturas. Los objetivos específicos son: a) buscar los (im) pases que la angustia afectiva revela en la praxis pedagógica del maestro involucrado en la educación contemporánea; b) analizar las representaciones sociales de la angustia del maestro, para aprovechar las objetivaciones y el anclaje que hacen posible su acto educativo; c) identificar los aspectos psicosociales sobre la angustia del maestro y cómo este afecto puede replantear sus acciones de enseñanza. La característica metodológica fue guiada por la modalidad de investigación cualitativa en la cual una escuela pública perteneciente a la red federal, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía - IFBAIANO (Campus Governador Mangabeira-Ba) fue catalogada como el lugar. El número de maestros de secundaria de diferentes áreas de conocimiento fue de 08 y de ambos sexos, cuyas representaciones sociales aprehendidas del objeto investigado generaron análisis a través de la entrevista semiestructurada, el dibujo y el grupo focal. Los datos obtenidos como resultado de la recopilación se analizaron desde la perspectiva del análisis del discurso francés. Las representaciones sociales se definieron como la principal contribución a la audición del profesor sobre la angustia, utilizando sistemas socialmente elaborados, así como procesos de objetivación y anclaje. La concepción teórica de la investigación fue apoyada por: Moscovici (1978; 2003; 2011a; 2011b; 2012); Jodelet (1990; 2001; 2019); Marková (2006; 2017); Alves-Mazzotti (1994; 2000; 2002), en el campo de las representaciones sociales; Freud (2006; 2014; 2014); Lacan (2004); Laplanche (1996); Kierkegaard (2010); Miller (2007), con respecto al constructo de angustia; Bauman (2012); Charlot (2013); Nóvoa (1995; 2007); Ornellas (2005; 2013; 2015; 2015), con respecto a la educación actual. La investigación revela que la angustia del maestro observada en la educación contemporánea está anclada en representaciones sociales de: desinterés de los estudiantes, actualización, resiliencia, enseñanza compartida, indisciplina y desafío en la enseñanza / aprendizaje.

Palabras-clave: Representaciones Sociales; Angustia; Profesor; Praxis Pedagógica; Educación contemporánea

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado do conhecimento

Quadro 2 - Listagem dos principais fatores implicados na motivação, ressaltando as perguntas demandadas e as respostas presentes nas teorias da motivação

Quadro 3 - Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes da entrevista

Quadro 4 -Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes do desenho

Quadro 5 - Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes do grupo focal

Quadro 6 – Triangulação dos dados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama das necessidades de Maslow

Figura 2 – Desenho e história elaborados pelo sujeito A

Figura 3 – Desenho e história elaborados pelo sujeito B

Figura 4 – Desenho e história elaborados pelo sujeito C

Figura 5 – Desenho e história elaborados pelo sujeito D

Figura 6 – Desenho e história elaborados pelo sujeito E

Figura 7 – Desenho e história elaborados pelo sujeito F

Figura 8 – Desenho e história elaborados pelo sujeito G

SUMÁRIO

Tomo I Prolegômenos: deixe-me falar e escrever	15
Tomo II Representações sociais: conhecimento consensual e reificado	26
2.1 - Teoria das representações sociais: origens e abordagens	26
2.2 - O princípio da teoria das representações sociais	47
2.3 - Representações sociais e o campo da educação	54
2.4 – Na trilha da educação contemporânea.	61
Tomo III Angústia: afeto que engana?	68
3.1 - Ambivalência de afetos: Lacan sob os auspícios da influência filosófica de Soren Kierkegaard	68
3.2 - Angústia e recalque: na rota da abordagem freudiana	76
3.3 – Subversão lacaniana	83
Tomo IV Caminho de descobertas: traço metodológico	95
4.1 - Pesquisa qualitativa em educação	95
4.2 - Por onde andar: lócus de investigação	102
4.3 - A quem escutar: sujeitos da pesquisa	106
4.4 – Como caminhar: dispositivo de coleta de dados	113
4.5 – Perspectiva de análise dos dados: análise de discurso	124
Tomo V Os sujeitos falam: subjetividades na cena da angústia docente	128
5.1 - Desvelar os véus da fala: singular fala a partir da entrevista	130
5.2 - Desvelar os véus do traço: singular estampa a partir do desenho	151
5.3 - Desvelar os véus do foco: singular partilha a partir do grupo focal	170
5.4 – Triangulando os ditos: um olhar além do óbvio	183
Despedida (in)conclusiva: ao angustiar-se o que resta ao professor?	186
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	203

TOMO I
PROLEGÔMENOS: DEIXE-ME FALAR E ESCREVER

Tomo I. Prolegômenos: deixe-me falar e escrever

A imagem que faço referência na capa do volume trata-se de uma obra do pintor Pablo Picasso, de 1930, a qual não consta nomeação. Meu primeiro contato com a pintura se deu por meio de uma visita remota à um catálogo das obras deste pintor, considerado um dos maiores cubistas da sua época. O cubismo foi um movimento das artes plásticas, que teve como princípio mais importante a substituição das representações do espaço tridimensional pela apreensão simultânea das diversas formas (decompostas e geometrizadas), que se observam dos muitos ângulos de contemplação do motivo de uma obra. A angústia é um afeto ambivalente e a pintura retrata dois rostos colados, cuja perspectiva possibilita vislumbrar que estão juntos, mas olham em perspectivas opostas. Inspiro-me nesta tradução pictórica para metaforizar ser a angústia um afeto que não engana.

Dos muitos dilemas conflitantes que perpassam o campo da educação temos um que ainda suscita um empreendimento de escuta mais acurado acerca do seu fazer, que é aquele que diz respeito ao próprio ato educador do professor e as implicações de fenômenos subjetivos que nele estão envolvidos. Sabe-se que o modelo de educação iluminista, ainda se encontra como via régia das contemporâneas práticas pedagógicas, continua sendo favorecido amparado pela concepção cientificista, racional e positivista que desde o iluminismo nos foi legitimado pelas ciências sociais da educação.

Historicamente, o ato de educar vem se caracterizando de forma bem diversa, e ressaltam o lugar do professor como detentor, e mero transmissor de conhecimento, bem como as que concebem este processo como um ato integrado que destaca também o lugar do aluno na educação contemporânea. Ao analisar de perto as atuais práticas educativas em nossas escolas, é visível a olho nu a percepção de determinados fenômenos como, por exemplo, o destaque que é dado à memorização conteudista, falta de um projeto pedagógico que contribua para que o aluno se aproprie de reflexão crítica dos conteúdos ministrados em aula e, sobretudo, o que é mais preocupante ao nosso ver, as ações centradas eminentemente no professor que determinam o que, como e porque o aprender e o ensinar devem ser desempenhados na escola.

É importante entender, portanto, que o ato educativo deve ser pensado tomando como referência fins e propósitos presentes na concepção política, social e econômica da sociedade, que deve se sustentar, de alguma forma, por uma educação, que tenha a base teórica

epistemológica, que venha atender a uma escola contextualizada. O ponto que não posso deixar de ressaltar, pelo que venho vivenciando em sala de aula, é de que forma as ações educativas do professor operam em reproduzir, significativamente, as ideologias e as relações dominantes de produção capitalista, o que faz com que questões relevantes que dizem respeito à relação entre conhecimento e poder, por exemplo, deixem de serem levadas à reflexão por parte do professor em suas práticas pedagógicas. Tal relação está tão presente no ato de educar, que faz com que muitos professores a exerçam de maneira verticalizada sobre seus alunos, na medida em que impõe quais conteúdos serão ministrados e que tipos de avaliações são as mais relevantes para a aquisição do conhecimento. Desta forma, preterindo o lugar da fala do aluno, do seu desejo, bem como colocando em detrimento o lugar da escuta que exige uma incansável disposição, por parte do professor, na relação com o aluno.

Faz-se preciso uma relação que, sem dúvida, seja respaldada e implicada em fenômenos subjetivos gerados pela angústia do ato de ensinar e pela falta, incompletude, furo que perpassa a discussão psicossocial do ser professor. Neste sentido, esta pesquisa se fundamenta nas teorias das representações sociais, tomando como referência a abordagem processual sob a concepção de Serge Moscovici, e se circunda no construto da angústia, advindo da teoria psicanalítica, tendo como seu objeto de investigação a angústia na educação.

No momento em que me decidi lidar com a pesquisa em educação, de imediato fui levado a pensar o quanto o seu fazer encontra-se implicado e presente com aspectos de ordem eminentemente subjetiva. Isto foi um elemento que sempre me fez questionar, desde o tempo em que me encontrava na condição de aluno, de que maneira, tanto para o professor como para o aluno, estes aspectos afetavam de alguma forma suas vivências e condutas em sala de aula. Primeiro como discente, já percebia, mas ainda não tinha a capacidade de identificar, que um estranhamento diante de algumas situações presentificava-se quando, por exemplo, o professor no início dos período letivo apresentava suas propostas de ensino para aquele ano e elencava a forma como ele iria trabalhar com os conteúdos que seriam ministrados.

O que para nós alunos também não era diferente, era o fato de sentirmos como se fôssemos enganados, pois o que havia sido programado para mim em alguma disciplina se esbarrava, em muitos momentos, numa incompletude, numa falta. Como se algo deixara de ser dito.

Com o passar dos anos este tipo de realidade em sala de aula me fez ver que tal situação era muito comum acontecer. Mesmo percebendo o quanto havia professores que, em certo sentido, lutavam contra isso. Havia por parte de alguns deles que fez parte da minha formação, em seus vários estágios, uma maneira de demonstrar que nem tudo que por eles eram planejados, seria capaz de ser cumprido, no entanto, as suas próprias práticas educativas mostravam-se comprometidas de alguma forma. Porém, alguns deles conseguiram reverter este quadro, fazendo novas propostas de aprendizagem. Enquanto outros se mostravam na condição de que nada se podia fazer. Colocando-se num lugar de estagnação, de uma inércia perante o seu próprio ato educativo. Os aspectos subjetivos, que sem dúvida ali se encontravam presentes, nem mesmo os próprios professores eram capazes de dizer sobre eles. Ou pelo menos, identificar pelo que ministravam quando se viam sob esta condição de não poder cumprir o que havia sido proposto, que suas avaliações não correspondiam a um modelo de instrumento apontaria os resultados esperados, frutos do processo de aprendizagem.

Na licenciatura que tive por escolha e desejo realizar, estas questões que aponto me fizeram pensar com mais solidez sobre elas. Afinal, eu estava me preparando para ser professor. Minha formação acadêmica se iniciou a partir de 2000, quando ingressei no curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade Batista Brasileira (FBB) em Salvador. Ali, sem dúvida, já se iniciava uma escolha pretendida para a minha vida, ou seja, o trabalho com a docência. A partir daquele momento, no cenário era clara a ideia de que o desejo de ser professor se tornava explícito. Apesar de saber também, que não seria uma atividade das mais simples a realizar, diante da própria vivência como aluno em que conseguia vislumbrar as muitas problemáticas que estão envolvidas no processo de educação.

Ao término desta formação dei continuidade aos meus propósitos quando ingressei como aluno regular no mestrado em Filosofia Contemporânea na Universidade Federal da Bahia. Ao final deste mestrado, houve uma seleção para professor substituto nesta mesma universidade no departamento de Filosofia, no qual fui aprovado em primeiro lugar, para ministrar aulas pelos próximos dois anos. Exatamente aí se iniciava a minha vivência em sala de aula com o prazer/desprazer que ela pode proporcionar, além das inquietações na condição de professor que já vinha trazendo e que cada vez mais se consolidavam. Minha carreira foi tomando pulso e comecei, a partir de então, a exercer a profissão de professor, sendo admitido em instituições privadas ao longo dos anos para ministrar aulas, até o momento em que fui aprovado em concurso público para assumir a docência no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Baiano - IFBAIANO. A partir deste momento, senti extrema necessidade de dar continuidade à minha formação quando tomo a iniciativa de realizar um doutoramento em Educação, porque supunha que poderia empreender uma pesquisa que pudesse dar conta dos desassossegos, que agora, já se mostravam muito presentes no meu próprio ato educativo.

Antes de ser aprovado como aluno regular do doutorado, participei de uma disciplina como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, denominada Educação, Psicanálise e Subjetividade. A participação nesta disciplina foi a pedra angular no meu percurso de busca. Obtive a oportunidade de me aproximar da teoria psicanalítica, e o entendimento dos principais construtos, dentre eles o da angústia que compõe o objeto da minha pesquisa, bem como a busca pelas suas representações. Outro elemento fundante para que chegasse a este objeto é a minha atuação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais – Geppe-rs, em que a aproximação com a teoria das representações sociais se constituiu na concepção teórico-metodológico a qual possibilitou sustentar a investigação.

A teoria psicanalítica também ressalta a busca de práticas educativas em que é possível o desejo a ser considerado na práxis educativa, na medida em que este princípio pode suscitar escuta subjetiva do professor com vistas a apreender afetos latentes manifestos do aluno. Desse modo, torna-se possível ao professor manejar acerca das novas formas em que o sujeito aparece no contexto escolar. Ou melhor, ainda interrogar sobre contemporâneas formas de negação da fala (termo utilizado por Lacan que denomina uma questão estruturante e explícita do sujeito, marcado pela barra \$, e que necessita nomear seu afeto ambivalente de um lado sofrimento psíquico que o mobiliza, e por outro que o move para produzir, trocar, amar, etc.).

Penso que a educação contemporânea tem sofrido consequências complexas em seu fazer. As práticas que ainda são insistentemente aplicadas ao aluno, carregam estigmas que fazem com que o professor permaneça numa situação de assujeitamento quanto ao seu aluno. Talvez este seja o ponto crucial do ato de educar esteja tão imbricado de vicissitudes. É um exercício que, em grande parte, não leva em conta que os sujeitos nele sejam singulares, distintos e devem se constituir autônomos e livres para o seu caminhar no processo de formação, diante das suas próprias demandas. Destarte, quando se envolve a pensar as atuais formas com que a educação contemporânea propõe com vistas para educar, estamos levando em consideração a noção de sujeito da psicanálise bem como pela teoria das representações sociais, e o que dele perpassa em seus aspectos.

A elaboração de sentido que é específica, e que caracteriza a experiência educacional e pedagógica, são elementos relevantes ao estatuto do sujeito. A partir de incompletudes e de faltas aparece a possibilidade do sujeito ser capaz de manifestar sua criação, produção e de se enunciar como sujeito do desejo. Esta possibilidade tão peculiar às subjetividades retiraria a responsabilidade do educador da fantasia de ser capaz, por meio de, de dispositivos, métodos, ações racionalizadas, aprendizagem, interesses e pretensões. Neste entendimento o teórico postula:

A realidade educacional e pedagógica não pode ser dita – totalmente e em definitivo, por isso comporta, inerentemente, incompletudes, silêncios, vazios...Falta! Portanto, não há como pensá-la e nem vivê-la ao modo de uma identidade formal, ideal logicamente construída e ideologicamente como metanarrativa (JÚNIOR, 2012, p.60)

Trata-se, portanto, de se falar de um processo que não é imediato, instantâneo e automático em que os sujeitos neles envolvidos estão implicados de tal modo particular e específico, de acordo com as suas próprias condições de participantes, respaldadas pela real condição de suas subjetividades, negociada socialmente, que engloba aspectos afetivos e cognitivos, conscientes e inconscientes.

Ninguém medeia ninguém, cada um medeia a si mesmo, configurando um processo mais amplo de mediação e ou de “mediatividade” caracterizado pela ação, pela autonomia, pela autoexpressão, pelo inacabamento e pela incompletude que não podem ser cobertas pela linguagem, pelo simbólico, nem pela instrumentalidade de uma racionalidade qualquer. Isto é vital para o exercício da condição de sujeito, para a vida mesma desses processos e sua permanente criação, ressignificação, atualização e produção. (JÚNIOR, 2012, p.61)

O argumento do teórico perpassa pelo entendimento de que o sujeito não é mediado por outros, a não ser por ele mesmo, tronando-se uma condição essencial ao seu processo de autonomia não oferecendo a possibilidade de nenhum tipo de racionalidade a isto se impor.

A escolha do afeto angústia para embasar os objetivos desta investigação se fundamenta primordialmente por duas condições: primeiro, a sua teoria acabou por oferecer uma dimensão das estruturas do sujeito que até o momento eram desconsideradas no tocante à subjetividade humana. Em segundo lugar, a psicanálise tem oferecido uma sólida e consistente interlocução para se repensar as múltiplas e variadas problemáticas da educação. Seus conceitos fundamentais têm proporcionado ao professor novo olhar acerca do seu próprio fazer. Provavelmente, porque a ação educativa do professor vem sendo identificada pelo que ela, socialmente, representa, pela sua imagem, a partir de aspectos subjetivos nela presentificados.

A angústia é do humano. Não foram poucos os dizeres que se construíram em seu entorno assimilando-se, ou mesmo configurando-se como dicotômicos. Muitos nomes e conceitos lhes foram destinados vindos da Literatura, da Filosofia e da Psicanálise e, sem dúvidas, foram tomando lugar e fazendo parte consistente na mente dos homens. Para então galgar ao entendimento de que é um afeto que não engana (LACAN, 2004). Sob algumas determinações, a percepção acerca da angústia é de que ela é uma restrição, sofrimento, tormento, agonia, aflição, um sufocamento, um aperto. Em muito entendida como um sentimento do nada que se associa a sensação de vazio. Ou seja, para que a angústia se apresente existe a necessidade de certas experiências do nada. Experiências estas que podem ser definidas como a contingência, isto é, aquilo que pode ou não pode ser, o vazio, a liberdade como possibilidade da condição de escolha do sujeito, a falta, a incompletude, o não dito. Um nada entrelaçado com a ideia de um abismo precipitado pela angústia, mas não menos esvaziado de significantes. Como se, diante de um precipício o sujeito fosse arrebatado por uma força que lhe impulsiona a um salto.

É importante salientar que este conceito de angústia não tem nenhuma relação com a ansiedade, ou a outros conceitos parecidos que se encontram sob a perspectiva de alguma determinação. Pois, “a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade antes da possibilidade.” (KIERKEGAARD, 2010, p.45). Ela possui uma ambiguidade dialógica psicológica, na medida em que a entendemos como uma simpatia antipática e vice e versa. E no centro da linguagem comum e usual conseguimos encontrar de forma bem explícita esta ambiguidade dialética quando ouvimos termos que lhes são associados como “angústia doce”, “angústia estranha” ou “angústia tímida”. A relação da angústia com o seu objeto é com um “nada é”. Muito comum na linguagem cotidiana depararmos com um dizer do tipo “angustiar-se por nada”. Sendo o homem uma síntese corpórea e psíquica, a angústia faz o seu aparecimento em torno do que todo gira. O homem “não pode fugir da angústia, pois ele a ama; amá-la propriamente ele não pode, porque ele foge dela.” (KIERKEGAARD, 2010, p.47). A falta é algo que nos constitui como sujeitos do desejo, e dessa forma a angústia possui uma relação com a falta, ou, melhor dizendo, com a falta da falta.

Em se tratando a angústia como um afeto, viés pelo qual esta pesquisa se delineou, é importante dizer que o afeto deve ser entendido como um lugar da ambiguidade, não estando somente no campo do ideal, mas, sobretudo sendo algo que pulsa por se encontrar entre o bom e o mau, o prazer e o desprazer, se configurando por uma dinamicidade.

Para Ornellas (2017), a angústia é apreendida pelo corte, sem deixar aparecer o que se encontra encoberto promovendo uma visita inesperada ao sujeito. Está em relação direta com a falta. Mais especificamente pode-se dizer, com a falta da falta.

Quando apreendo um construto psicanalítico, a exemplo a angústia, para investigar este sujeito professor a partir da teoria das representações sociais é porque estas, segundo a Profa. Maria de Lourdes Ornellas, “estão articuladas com os aspectos cognitivos, sociais e subjetivos, a exemplo do afeto e do inconsciente. É possível que este objeto de estudo revele a necessidade de o professor construir processos constitutivos, escapar da repetição em busca da criação e que a sua fala, seu afeto e estilo reflitam o que o aluno deseja aprender na sala de aula.”¹

Esta pesquisa teve como fio condutor de investigação os seguintes objetivos: o objetivo geral versa sobre apreender as representações sociais sobre a angústia do professor, e de que forma passam a serem objetivadas e ancoradas à práxis pedagógica, no sentido de ressignificar as ações docentes desse sujeito professor; e tendo como objetivos específicos: a) capturar os (im)passes que o afeto angústia revela na práxis pedagógica do professor implicados na educação contemporânea; b) identificar os aspectos psicossociais sobre a angústia do professor, e como este afeto pode ressignificar suas ações docentes; c) analisar as representações sociais da angústia do professor, no sentido de alavancar as objetivações e ancoragem que possibilitam o seu ato educativo.

Neste sentido, o problema de pesquisa se inscreve nesta aposta: Quais as representações sociais que o professor tem sobre a angústia na sua práxis pedagógica, e de que maneira esse afeto revela ser uma possibilidade desse professor sujeito perceber os (im)passes implicados neste processo e que repercute na educação contemporânea.

Desta forma, levando em consideração o nosso objeto de estudo na contemporaneidade, bem como do que foi elencado tratar teoricamente para compor o conjunto desta tese, e por meio de um estado do conhecimento, foi feito um levantamento abrangendo livro, artigo, capítulo de livro, dissertação ou tese, conforme assinalados em nossas referências detalhados em seus elementos bibliográficos, segundo apresentado no Quadro 1.

¹ Fala concedida a uma entrevista da TV Uneb, durante a realização do VI Simpósio Estadual de Representações Sociais e I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade.

Quadro 1 – Estado do Conhecimento

FOCO TEÓRICO	AUTOR
Teoria das Representações Sociais	Almeida (2011); Alves-Mazzotti (1994; 2000; 2002); Doise; Jesuíno; Lopes (2015); Gilly (2002); Jodelet (1990; 2001; 2019); Lima (2009); Marková (2006;2017); Moscovici (1978; 2003; 2011a;2011b;2012); Pinto (2009).
Angústia	Bianchi (2010); Bass (2000); Campos (2004); Colutti (2006); Dias (2006); Freud (2006; 2014;2014); Godemberg (2006); Kierkegaard (2010); Lacan (2004); Laplanche (1996); Leite (2006); Lustosa (2006); Maliska (2006); Miller (2007); Santos (2016); Soler (2012a; 2012b); Vários Autores / Revista Tempo Freudiano (2003).
Educação Contemporânea	Bauman (2012); Caldeira (2013); Charlot (2013); Freire (1989); Gomez (1992); Júnior (2012); Nóvoa (1995; 2008); Ornellas (2005; 2013; 2015; 2015); Pereira (2003; 2016); Perrenoud (2001); Souza (2005).
Traço Metodológico	Amado (2014); André (1997; 1999; 2001; 2010); Campos (2000); Charlot (2006); Gatti (2010; 2005); Lima (2009); Orlandi (2015); Ornellas (2011); Sá (1993).
Angústia e educação	Cortizo (2003; 2011); Favacho (2017); Miranda (2017); Zelmanovich (2017).
Angústia e representações sociais	Não houve literatura encontrada.

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Pelo quadro assinalado acima percebemos que no tocante ao foco teórico sobre a angústia e representações sociais, não encontramos nenhuma produção de referência. Nesse aspecto podemos ressaltar que o nosso objeto de investigação aliado à educação, no campo da teoria das representações sociais, se caracteriza no âmbito de um ineditismo a ser pesquisado. No momento em que este trabalho de pesquisa foi submetido à sua primeira qualificação, a banca examinadora foi unânime em pontuar a relevância da contribuição do seu objeto para as pesquisas na educação contemporânea. E de como este já se delineava como um produto investimento libidinal do pesquisador deveria seguir adiante. Assim posto, os elementos primordiais que constituem esta pesquisa de doutorado são compostos de cinco tomos.

O Tomo I, denominado de *Prolegômenos: deixe-me falar e escrever*, faz uma abordagem de ordem introdutória à pesquisa de modo que apresenta as primeiras letras, em que me debrucei em ressaltar o meu trajeto acadêmico até o momento em que me fiz professor, pontuando as inquietações surgidas quanto à práxis pedagógica, bem como as problemáticas envolvidas no campo da educação. Aqui também se apresenta os elementos pertinentes e essenciais ao trabalho de investigação, conforme se refere acima: justificativa, objeto, objetivos

e problema de pesquisa. Também constitui este tomo o estado do conhecimento realizado em que são apontados os focos teóricos e as respectivas referências que os amparam.

O Tomo II, *Representações sociais: conhecimento consensual e reificado*, apresenta uma abordagem acerca da teoria das representações sociais: seu histórico e suas principais abordagens; seus princípios; os conceitos de ancoragem e objetivação demonstrando a necessidade destes para a geração de representações sociais, elementos essenciais ao caráter processual trazido por esta teoria; o conceito de themata; as representações sociais e o campo da educação, em que trata da teoria das representações sociais no campo da educação, tentando mostrar também uma discussão que perpassa por algumas críticas em que ficam ressaltados, por parte de alguns autores, alguns problemas que têm demonstrado as pesquisas no campo educacional guiado por esta concepção teórica; e por último uma interpelação a respeito dos caminhos da educação contemporânea.

O Tomo III, *Angústia: afeto que engana?* discorre, em seu primeiro item, o conceito de angústia concebido pelo filósofo Soren Kierkegaard, com o intuito de apontar acerca da influência e referência que ele trouxe com esta concepção para autores contemporâneos, em especial os existencialistas, bem como para Lacan na psicanálise. Em seguida, aborda a concepção freudiana em que associa em sua primeira teoria a angústia com o recalque, delineando a antecipação que este construto teve para as futuras reformulações lacanianas em seu entorno. Por último, uma abordagem da concepção psicanalítica advinda de Lacan em que concebe a angústia como afeto ambivalente, sobre o qual me dediquei para encontrar e analisar as representações sociais construídas pelo grupo de sujeitos professores em sua práxis pedagógica.

O Tomo IV, *Caminho de descobertas: traço metodológico*, dividido em quatro tópicos, trata sobre as questões de ordem metodológicas que sustentaram o caminho de investigação. Pontuando o papel da pesquisa qualitativa em Educação, o lócus da pesquisa, os sujeitos a serem pesquisados, os dispositivos norteadores para a realização do trabalho investigativo e a perspectiva de análise dos dados. Se demonstra o caminho trilhado para se alcançar, por meio do método de pesquisa em educação, os objetivos traçados que delineiam esta pesquisa, bem como o uso deste para amparar o trabalho de campo que foi realizado. As abordagens feitas neste tomo assumem um papel importante, pois demonstra de que forma o método aplicado alcança a inconclusão da tese.

O Tomo V, *Os sujeitos falam: subjetividades na cena da angústia docente*, aborda, após a conclusão do trabalho de campo, o que se desvela a partir dos ditos e não ditos dos sujeitos pesquisados, tomando como referência os dispositivos aplicados: no primeiro momento o que se obteve da entrevista semiestruturada, em seguida o que revelou o desenho acompanhado da história singular criada por cada sujeito, e por último o que emerge das falas sob a perspectiva do grupo focal. Para cada um destes dispositivos aplicados foi feita uma análise e interpretação dos dados obtidos, levando em consideração a análise de discurso de vertente francesa, com base nas categorias teórico-descritivas e analíticas e suas respectivas unidades de análise surgidas, sendo finalizado pela triangulação que ampara a ancoragem do objeto de pesquisa investigado.

Portanto, a pesquisa acena para uma (in)conclusão, *Despedida (in)conclusa: ao professor angustiado o que resta?* Neste último ponto de construção da tese me dediquei a esboçar os posicionamentos críticos pertinentes ao caminho percorrido, pondo em evidência o momento delicado da conjuntura política nacional no que diz respeito à educação mostrando, diante do fenômeno pesquisado, os rumos para a sua (in)conclusão. Também deixo explícito o alcance dos objetivos elencados para a sua realização sem, no entanto, deixar de manifestar os obstáculos que por ora se tornaram presentes, admitindo a contribuição para o campo educacional contemporâneo, mas que sem dúvida ainda muitas andanças serão necessárias.

Isto dito, esta pesquisa é o meio possível do que posso chamar de algo interminável, posto que me coloco nesta pesquisa no lugar da representação e da angústia, dois construtos que me moveram para inscrever a tese em que possa contribuir com o conhecimento socialmente referenciado no campo educacional.

TOMO II
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONHECIMENTO
CONSENSUAL E REIFICADO

Tomo II. Representações Sociais: conhecimento consensual e reificado

2.1 Teoria das representações sociais: origens e abordagens

Neste tópico nosso trabalho caminha por apontar as origens da teoria das representações sociais, e das principais abordagens que a ela se fizeram como desdobramentos teóricos.

Durkheim (2019) constitui o teórico que contribui de forma significativa para a criação e os vários desdobramentos da teoria das representações sociais empreendida posteriormente por Serge Moscovici. Ofereceu as bases psicossociais e epistemológicas que deram origem a esta teoria. A sociologia de Durkheim é marcada por uma preocupação com o conhecimento, numa tentativa, portanto, de se saber como o adquirimos na mediação com o outro, sob a argumentação de que esta mediação pode ser entendida a partir de experiências psicossociais e não previamente por meio de representações mentais individuais acerca dele. É na vida social que as representações coletivas se originam, pois configuram o ponto primordial para o conhecimento, a lógica e a escuta do ser humano. O olhar sobre as coisas, segundo Durkheim, só é possível porque podem se senti-la, visualizá-la ou escutá-la. Assim, as experimentamos, e elas estão em se expressando por meio de representações advindas da coletividade social. A expectativa de Durkheim com a sociologia mostra algumas características que lhes são preponderantes: a natureza humana em sua dualidade, representações coletivas sob a égide de uma monologia, representações coletivas com uma natureza repressora e institucional, e representações coletivas estáveis com uma origem contínua desde a religião até a ciência.

Émile Durkheim (2019) concebeu o conceito de representações coletivas pois, entendia que estas só podem ser coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas ao indivíduo. Tal conceito se construiu a partir de pesquisas que foram desenvolvidas em sociedades primitivas. Pesquisas estas amparadas pela tradição positivista e funcionalista a qual ele era representante. Entendia ele que a representação coletiva é um “produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber”. (DURKHEIM, *apud* SÁ, 1993, p.21). Assim posto, a representação coletiva é o resultado da mistura de sentimento e de experiências sociais como imagens, crenças, símbolos e conceitos ao longo do tempo e em determinado lugar

se perpetuam de uma geração para outra. Fixa-se na sociedade. Frente a este conceito de representação coletiva que diz respeito ao pensamento da sociedade mais geral, outro também é pensado, o de representação individual, corresponde ao que está ligado conscientemente a cada sujeito, e perde a sua característica e sentido de coletividade, pois é dotado de um elemento fugaz e não possui uma constância. Isto quer dizer que as representações coletivas são externas aos sujeitos, lhes pertencem sendo anterior a eles. O dualismo entre corpo e mente tradicionalmente era aceito, se expande para o dualismo entre sociedade e indivíduo. Foi, portanto, baseando-se nestas duas perspectivas de dualismos que Durkheim estabelece dois tipos distintos de psicologias: a psicologia individual e a psicologia social. Ressaltando que a primeira deve se ocupar do estudo referente às representações individuais, e a segunda pelos estudos que dizem respeito às representações coletivas.

Na elaboração de sua teoria, Durkheim (2019) atribui à representação coletiva uma especificidade de ser homogênea, estática, mas também de possuir um caráter coercitivo, não levando em consideração, por exemplo, que a ciência poderia ter algum tipo de interferência na construção das representações coletivas, na medida em que acreditava ser a teoria capaz de oferecer explicações plausíveis diante da variedade de fenômenos sociais. Como Durkheim pautou a sua teoria nos estudos das sociedades primitivas, as representações coletivas tinham a capacidade de aglomerar um universo diverso de saberes que eram socializados no âmbito coletivo como os mitos, crenças, religião e ciência, recebendo, portanto, um tratamento de serem “formas elementares” que se apoiavam em pesquisas religiosas das sociedades da época. Mesmo que estas representações se direcionassem ao campo social, ainda assim se sustentavam num aparato de religiosidade, para a época, atendendo às expectativas do proposto. Contudo, é importante ressaltar que quando Durkheim desenvolvia seus estudos, sociedade e cultura não eram campos distintos. Diante desta constatação a citação a seguir esclarece:

Os fenômenos culturais e sociais eram vistos como entrelaçados, e a ideia das representações coletivas, como foi proposto por Durkheim, formava uma interface entre a cultura e a sociedade. As representações coletivas de Durkheim lidavam com fenômenos culturais, assim como religiões e sistemas de crenças e conhecimento, e também com fenômenos sociais, assim como repressões normativas da sociedade, da ordem moral e solidariedade social. (MARKOVÁ, 2006, p. 178)

Nesta seara de escuta, a teórica citada demonstra o quanto a teoria proposta por Durkheim não estabelece distinção entre fenômenos sociais e culturais. Com isso, a construção de representações coletivas transitava, ou melhor, se intermediava, entre a presentificação de ambos.

É no campo das sociedades primitivas, que Durkheim (2019), portanto, estabeleceu a ideia de realizar uma integração entre a estrutura da sociedade e as representações culturais que nela se manifestava sistematicamente. Isso porque nas sociedades primitivas as diferenças entre cultura e sociedade são menos acentuadas como ocorrem nas sociedades modernas. A utilização do termo social, por ele adotado, era pertencente sem distinções tanto para os sistemas culturais, como para os sociais. Melhor dizendo, por intermédio das representações coletivas em sociedades pré-modernas, o estudo de Durkheim para estas representações se tornavam mais transparentes ao seu olhar empírico.

A questão levantada por Durkheim (2019) no seu estudo, tentava elucidar de que forma as representações coletivas correspondem a uma realidade social. Se esta é composta pelos fatos sociais, que são as representações coletivas, mitos, linguagem e moralidade, como ela é capaz de atuar institucional e coercitivamente? Os objetivos, ações e atitudes dos indivíduos são impostos restritivamente por meio de normas ou conjunto de padrões. Se não há, por parte dos indivíduos, uma obediência destes à sociedade, de maneira impositiva, promove proibições e sanções aos seus membros. Em princípio a preocupação de Durkheim se destinava às normas legais e morais. Posteriormente, voltou-se para uma atenção aos aspectos mais gerais dos valores e das regras institucionais. Era parte integrante da sociedade e da cultura os fatos sociais nela presentificados e as restrições sobre eles. Configuravam-se como elementos exteriores aos indivíduos que os adotou por um processo de internalização, se desenvolvendo em sua personalidade e no seu pensamento. É a partir destes pressupostos acerca da realidade social, que Durkheim concebe a sociologia do conhecimento como estando atrelada ao conceito de representações coletivas estáveis, que se fundamentam e se desenvolvem entre os indivíduos da sociedade.

É importante enfatizar no que tange às concepções de Durkheim para compreender a sociedade, a relação que este via entre a religião e o conhecimento científico. Acreditava que tanto a religião como o conhecimento científico se encontravam amparados pelas representações coletivas. A religião, como produto da sociedade amparada pela ideia de Deus, das magias e dos mitos, tornava-se fixações ou representações coletivas por intermédio das crenças que eram compartilhadas no meio social, bem como dos seus compromissos. A origem das crenças é advinda da religião, e adentram ao universo científico. Por meio delas, de forma lenta e gradual, o humano começa a ter aproximação com o conhecimento. Estabelece-se uma progressão contínua para a aquisição do conhecimento, em que não é levado em consideração,

para Durkheim, o cognoscível como algo em si. Este apreende o conhecimento acerca do mundo a partir do desenvolvimento da ciência e da educação. Portanto, se há uma diferença entre religião e ciência é uma mera questão de escala. Neste aspecto a teoria postula:

O conhecimento científico é construído de maneira lenta, sistemática, peça por peça, com segurança, com todos os passos estando sujeitos à verificação. A ciência, para Durkheim, é o mais seguro de todos os tipos de conhecimento. As representações sociais estão, portanto, mais perto da realidade e são mais perfeitas que as representações religiosas. As representações religiosas estão contaminadas por significados simbólicos e por linguagem. Mais ainda, as representações religiosas distorcem a realidade, atribuído aos objetos características que eles podem não ter, como, por exemplo, serem sagrados. (MARKOVÁ, 2006, p. 182)

A citação acima evidencia o valor que deposita Durkheim (2019) ao conhecimento científico, como capaz de melhor apreender a realidade e de como as representações dele advindas são mais garantidoras do que as representações feitas pela religião, carregadas de significações simbólicas variadas, podendo distorcer de forma significativa esta realidade. No entanto, não deixa o conhecimento científico de se constituir também como uma crença, quando representado coletivamente pelos indivíduos da sociedade, porém uma crença mais segura para que socialmente a realidade compartilhada seja mais bem conhecida.

As consequências que trazem este posicionamento de Durkheim para a religião e a ciência, no que diz respeito às representações coletivas, voltam-se para um privilégio do reificado conhecimento científico em detrimento ao conhecimento consensual. Seu argumento era de que havia uma trivialidade e erro no pensamento comum. O conhecimento científico necessita ser muito superior ao conhecimento de um leigo. Os pressupostos desta argumentação levam a pensar que o conhecimento da realidade só é verdadeiramente possível pelo cientista, e o não cientista pouco ou nada sabe. Esta concepção durkheimiana, vista por alguns autores como elitista, se aplica para outras atividades mentais, como a moralidade.² A ideia recorrente, portanto, era a de que as representações profissionais se aproximavam mais objetivamente da realidade do que as representações consideradas leigas.

Mas, importante ainda dizer o papel que as crenças assumem no pensamento de Durkheim. Elas eram consideradas relevantes para o bem-estar da sociedade. Seria humanamente impossível para os indivíduos sociais viverem destituídos de acreditar em algo

² Em Durkheim o papel da moral na vida social não seria algo originário da vontade divina, como no caso da teologia, ou outra forma qualquer de razão universal, constitutiva de todo ser humano. Ao contrário, a moral em sociedade deve ser entendida como o conjunto das interações e representações sociais elaboradas ao longo da história. Esta seria sua verdadeira origem, e somente na sociedade, a partir das relações entre os indivíduos, se poderia encontrar as categorias fundamentais que lhes são inerentes. (Raquel Weis / USP, *A teoria moral de Émile Durkheim*, 2005).

que contribuísse para o seu viver, para suas ações, atitudes, ideias etc. Uma sociedade que não possua um conhecimento disponibilizado acerca da realidade que a circunda, a crença torna-se a substituta significativa. Ela funciona muito bem contra as possibilidades céticas que vez por outra se vêm os homens e mulheres, justamente porque se fixam em suas mentes tornando-se certezas. As crenças são uma parte essencial e indispensável à vida das pessoas, pois os problemas cotidianos de suas vidas, todos eles, não se limitariam apenas a serem resolvidos cientificamente. Portanto, as crenças compensariam as limitações postas pela própria ciência em sua tarefa hercúlea de conhecimento da realidade.

Contudo, o interesse de Serge Moscovici (2003) não era com as representações das sociedades primitivas, e sim com a sociedade presente abarcada pela nossa condição política, científica e humana, em que escapa aos aspectos de imutabilidade. Foi então, que em 1961, empreendeu uma pesquisa em que tinha como objeto qual a imagem da psicanálise entre o público francês, na tentativa de apreender as representações sociais desse objeto, considerando tratar de um fenômeno bastante diferenciado naquela comunidade no campo da Psicologia Social de vertente européia, em contraposição aos estudos que tinham como referencial teórico a Psicologia Social americana referenciada na concepção behaviorista, alinhada à influência do positivismo que favorecia obstáculos e limites para a sua expansão.

A partir do conceito de representações coletivas singular da sociologia de Durkheim, Moscovici pensa as representações em que o significante social se fez ato. Segundo ele, Durkheim (2019) se referia de maneira muito genérica a uma classe de fenômenos psíquicos e sociais, fazendo parte destes a ciência, a ideologia e os mitos, sem ter a preocupação com a explicação de processos que originariam esta diversidade de formas de organização de pensamento. Outro ponto considerado fala das representações coletivas por não possuírem um estatuto de dinamicidade, eram estáticas. Neste sentido, o estudo dos fenômenos os quais essa vertente foi pautada não pareceu adequada para as sociedades contemporâneas que são efetivamente marcadas pela pluralidade de saberes artísticos, educativos, filosóficos, políticos, religiosos e pela rapidez e fluidez com que as representações circulam. Na introdução de *Representações sociais: investigações em psicologia social*, Gerard Duveen (2003, p.14) afirma:

[...] Durkheim não estava simplesmente interessado em estabelecer o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Toda a sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra

qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim; seu poder de obrigar ajuda a integrar e a conservar a sociedade.

O argumento do teórico proposto acima serve para mostrar que a preocupação de Durkheim em sua sociologia para estudar as sociedades, em seus vários aspectos, é uma tentativa de favorecer uma sociedade coesa, destituída de fragmentações que possa movê-la a algum tipo de desordem. Uma sociedade que pelo seu caráter estático, não fuja às obrigações das normas legais, morais e institucionais.

A concepção de representações sociais de Moscovici se caracteriza por um construto psicossocial, na medida em que busca a articulação entre o sujeito e sociedade, afastando-se da perspectiva de Durkheim e respaldada pela Psicologia Social em vigor na França naquele momento. Porém, quanto à tentativa de adotar o termo social e não coletivo para o trato com as representações o mais indicado, pensamos, seria o seu próprio dizer em uma entrevista concedida à Ivana Marková:

Por favor, não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre “coletivo” e “social”. Suponho que devam existir algumas diferenças, mas é preciso olhar no dicionário, porque eu não as encontro em nenhum trabalho de qualquer pensador digno de consideração, inclusive Durkheim. A maior parte das vezes, as duas palavras são usadas como sinônimas. Eu prefiro, contudo, usar apenas “social”, porque ela se refere a uma noção clara, aquela da sociedade, a uma ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações. No século XIX a palavra “coletivo” era muito comum, sugerindo a imagem de um amontoado de pessoas, um agregado de indivíduos formando um todo. (MOSCOVICI, 2003, p.348)

A teoria das representações sociais concebida por Serge Moscovici é considerada por alguns autores, como Celso de Sá (1998) por exemplo, como a *grande teoria*. Dela, por suas originais proposições básicas, surgiram algumas abordagens ou correntes teóricas que são, em verdade, desdobramentos complementares à teoria originária: 1. A processual, liderada por Denise Jodelet, mais fiel à original; 2. A societal, concebida por Willen Doise; 3. A cognitivo-estrutural, comandada por Jean-Claude Abric. A partir daqui faço, mesmo que de forma restrita, uma abordagem de cada uma delas, com a intenção portanto, de tentar mostrar de que forma, pela grandiosidade heurística de análise dos complexos fenômenos sociais, a teoria das representações sociais permitiu novos encaminhamentos a partir das suas ideias iniciais, que passam agora a serem abordadas mais pormenorizadamente nos itens subsequentes.

Abordagem Processual

Um dos principais colaboradores aos trabalhos iniciados por Serge Moscovici para formulação da teoria das representações sociais é, sem dúvida, Denise Jodelet. Coube a esta estudiosa a tentativa de assumir a missão de sistematizar este novo campo de estudo, bem como aprofundá-lo teoricamente, procurando oferecer um maior esclarecimento acerca do seu conceito e dos processos pelos quais são formadas as representações sociais. Portanto, as pesquisas realizadas pela autora, a partir de então, levam em conta o aspecto processual para compreensão dos fenômenos sociais. Analisando os processos responsáveis pela elaboração das representações sociais, ela elenca algumas características e fases tentando mostrar de que forma os mecanismos sociais exercem interferência na construção psicológica que compõe a representação e de que maneira esta construção psicológica intercede na relação social dos sujeitos. Contudo é importante ressaltar, antes de dar continuidade, como é definido por Jodelet o conceito de representação social:

(...) uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ela designa uma forma de pensamento social.

(...) as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio d ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

(...) a marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990, pp. 361-362)

Inicialmente, é importante ressaltar que com relação à ancoragem e objetivação, construtos das representações sociais, estes devem ser entendidos como tendo a capacidade de transformar o não familiar em familiar. A partir daqui faz necessário uma abordagem de cada um destes mecanismos, a fim de que possamos ter mais clareza sobre as suas principais características e compreender porque são tão importantes para entendermos a maneira como as representações sociais são construídas na concepção processual.

O mecanismo de ancoragem tem a capacidade de transformar algo que pode parecer estranho, que intriga, em um sistema já formado de categorias de cunho particular, e realiza uma comparação com algo que se acredita ser apropriado pertencente a um paradigma de alguma categoria. A partir do momento em que alguma ideia ou objeto está submetido a uma comparação de algum paradigma de uma categoria, passa a adquirir particularidades que faz

parte desta categoria de modo que sofre um reajuste para que fique enquadrado nela. Na medida em que se obtém uma classificação e esta é aceita, as opiniões advindas ou que tenha relação com a categoria também terá uma relação com a ideia ou com o objeto.

A ancoragem, portanto, é um processo em que se classifica e se dá nome a alguma coisa. As coisas que não possuem um nome ou que não possam ser classificadas caem na esfera do estranhamento, do inexistente, e acabam por serem inócuas. Os indivíduos em sociedade, quando não são capazes de realizar uma avaliação qualquer ou algum tipo de descrição para eles mesmos, ou para outros indivíduos, experienciam alguma forma de relutância e afastamento.

O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” – então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. (MOSCOVICI, 2003, p.62)

Conforme o teórico em seu argumento, quando se classifica o que não é classificável, de conseguir dar um nome ao que não possuía um nome, tem-se a capacidade de imaginá-lo e, principalmente, de representá-lo. Por isso, representar não é outra coisa senão classificar, denotar e alocar categorias e nomes.

A Psicologia Social, para Moscovici (2003), até aquele momento não havia recebido ainda a devida atenção que merece no que tange às investigações acerca dos fenômenos sociais. Acreditava-o, que os estudos atuais que levam em consideração os elementos de classificação, avaliação e categorização, não ressaltam os pressupostos destes elementos e não percebem que eles antecipam a possibilidade de se produzir representações sociais de acontecimentos, ideias, objetos e pessoas.

Em verdade, quando se trata de representações sociais estas se encontram envolvidas pela codificação de elementos presentes a elas. Para ilustrar tal argumento, Moscovici (2003), oferece como exemplo uma pesquisa realizada que tem como objeto a percepção das cores para os sujeitos em diferentes culturas. Ele demonstra que quando são oferecidas diferentes cores a serem vistas por diferentes pessoas, elas as percebem a partir de um paradigma, o de um código, mesmo que este para elas seja desconhecido, e realizam uma classificação tomando como referência uma imagem mental. A argumentação é de que a epistemologia contemporânea acabou por oferecer uma lição, a de “que todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que

o defina e o especifique e especifique o seu estudo. Quando tal sistema desaparece, nós podemos presumir também que a teoria desapareceu.” (MOSCOVICI, 2003, p. 62)

A categorização entra também como elemento essencial do processo de ancoragem, pois faz com que coloquemos algo pertencente a um conjunto de atitudes de sujeitos, em que normas determinam o que é ou o que não é permitido no que diz respeito às pessoas que fazem parte de uma mesma classe. É comum se pensar que classificações são feitas quando se estabelece uma comparação entre as pessoas e algum tipo de protótipo, que em muitas vezes é aceito como sendo representante de uma classe qualquer. Na medida em que realizamos classificações e fazemos julgamentos de pessoas ou coisas e as comparamos com algum protótipo, sem dúvida estaremos mais propensos a fazer uma seleção de certas particularidades ou características que representam este protótipo.

Para Moscovici (2003) a sociedade possui um objetivo muito importante e fundamental, que é o de originar classes a partir dos sujeitos que fazem parte dela. Assim, é impossível afirmar que podemos conhecer um sujeito, só temos a capacidade de reconhecê-lo. Melhor dizendo, fazemos uma tentativa de saber que tipo de sujeito ele é, a que categoria pertence etc. Por isso, a ancoragem também deve ser vista como uma forma de priorizar um veredito diante de um julgamento ou predicação. Um protótipo é o elemento relevante para esta prioridade da ancoragem, pois ele facilita as opiniões que já foram feitas, e em muitas vezes leva a tomadas de decisões de maneira rápida. Estas decisões se conseguem a partir de uma generalização ou particularização.

Algumas vezes, uma opinião já feita vem imediatamente à mente e nós tentamos descobrir a informação, ou “o particular” que se ajuste a ela; outras vezes, nós temos determinado particular em mente e tentamos conseguir uma imagem precisa dele. Generalizando, nós reduzimos as distâncias. Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria. (...) A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto. (MOSCOVICI, 2003, pp. 64-65)

No dizer do teórico, quando tende a classificar seja pela particularização ou pela generalização, não se trata de uma escolha de ordem intelectual somente, mas, sobretudo, por um reflexo de uma atitude pontual frente ao objeto, numa tentativa desejosa de emoldurá-lo no âmbito de uma normalidade ou de uma deformidade. Isto faz com que esteja presente em toda e qualquer classificação das coisas ditas não familiares, uma necessária tendência de tentar defini-las como se elas estivessem em conformidade ou apresentando divergências em relação

à norma.

O segundo processo, que a partir daqui passo a abordar, responsável pela geração de representações sociais é a objetivação. O entendimento que se opera advindo dele está diretamente relacionado com a ideia do que não é familiar com uma realidade. Este processo pode ser considerado, segundo Serge Moscovici (2003) como a própria natureza da realidade. Em princípio a objetivação era percebida como uma construção meramente intelectual, mas agora surge algo acessível e fisicamente. Nesta perspectiva as representações possibilitam o real formando um nível diferente de realidade. Tais níveis são produzidos e mantidos pela sociedade, da mesma forma que desaparecem com ela, inexistindo por si mesmos. Quando me refiro que a objetivação transforma algo abstrato em algo concreto, falo de materialização, uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais, de toda a espécie, a exploram com a finalidade de subjugar os sujeitos em sociedade.

Inicialmente, pode-se dizer da objetivação: é a descoberta da qualidade cultural de uma ideia, ou de algo sem precisão. Facilita a reprodução de um conceito, por exemplo, em uma determinada imagem do que este traz. Quando se faz alguma comparação entre ideias, coisas ou pessoas, já se está representando e tornando realidade aquilo que antes parecia desconhecido.

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas. Assim como se acredita na maioria dos boatos por causa do provérbio: “Não há fumaça sem fogo”, assim uma coleção de imagens é criada por causa do provérbio: “Ninguém fala sobre coisa alguma” (MOSCOVICI, 2003, p.72)

A fala do teórico nesta citação mostra a expressão nítida do quanto se está a todo tempo, quando em sociedade ou grupo social, necessitando expressar por palavras sobre coisas e pessoas, realizando a representação destes por formas de imagens oriundas destas expressões verbais. Acima, o teórico consegue ilustrar de forma clara que objetivar, também, é transformar a palavra que abarca o lugar da coisa, na coisa que a substitui.

Mas, é preciso ressaltar que um número muito grande de palavras não encontra ligação com determinadas imagens por dois pontos significativos: primeiro porque não há uma quantidade de imagens que possam ser acessadas com facilidade; segundo porque muitas imagens quando são trazidas à memória e são lembradas constituem-se como um tabu. As

imagens que são selecionadas, por terem uma capacidade de ser representadas, se misturam ao chamado, segundo Moscovici (2003, p.72), padrão de núcleo figurativo. Melhor dizendo, “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.” Moscovici, quando da sua pesquisa sobre a psicanálise, retratada em *A psicanálise, sua imagem e seu público*, fornece um exemplo que bem ilustra o que se pode entender, tentando dizer, quando toma a representação, que a psique possui socialmente herdada das concepções psicanalíticas que sobre ela se elaborou.

O padrão popular da psiqué herdado dos psicanalistas está dividido em dois, o inconsciente e o consciente – remanescente de dualidades mais comuns, tais como involuntário-voluntário, alma-corpo, interno-externo, localizado no espaço um sobre o outro. Acontece, assim, que o mais alto exerce pressão sobre o que está abaixo e esta “repressão” é o que dá origem aos complexos. Vale também a pena notar que os termos representados são os que são mais conhecidos e mais comumente empregados. A ausência, pois, de sexualidade, ou *libido*, é certamente surpreendente, pois ela desempenha uma parte tão significativa na teoria e tem possibilidade de ser fortemente carregada de um conjunto de imagens. Sendo, contudo, o objeto de um tabu, ela permanece abstrata. (MOSCOVICI, 2003, p. 72)

O teórico pontua, em seu argumento, que a existência de duas instâncias psíquicas, consciente e inconsciente, foi uma herança advinda de outras dualidades que se construíram historicamente como a de alma-corpo, por exemplo. E estas dualidades, assim como de inconsciente e consciente acabam por se sobrepor uma sobre a outra. E que no caso de objetos representados não seria diferente. As representações de alguns termos são possíveis diante daqueles que são mais conhecidos e empregados socialmente.

Quando uma sociedade é capaz de ter aceitação de algum paradigma, ou núcleo figurativo, para ela torna-se muito mais fácil se referir a tudo que tenha relação com este paradigma a partir das palavras ditas com mais frequência.

O aparecimento de certos clichês ou fórmulas fazem com que imagens, que agora se aglomeram no entorno de um paradigma, se evidenciem onde anteriormente se mostravam distintas. Necessariamente não se fala apenas do paradigma, mas o seu uso se efetiva em muitas das situações sociais como uma forma de entendimento dos outros e de nós mesmos, de fazer escolhas, acolher ideias, tomar atitudes e se comportar no grupo social.

Um bom exemplo para ilustrar isso seria o de um provérbio que é bastante comum socialmente e comumente referido. A princípio quando pronunciado por alguém, em particular, ele vai aos poucos se afastando da pessoa que o pronunciou pela primeira vez e vai se tornando um dito corriqueiro na sociedade. Isso porque quando a imagem ligada à palavra ou à ideia se

torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade.

Não existem imagens sem realidade, já que elas são essenciais para a assimilação e comunicação social. As imagens constituem uma realidade qualquer quando convencionalmente criada pela sociedade. Não podemos deixar de levar em consideração o quanto elas são possíveis de serem construídas, quando possibilitam a capacidade de oferecer uma visibilidade para determinados fenômenos que só são compreendidos a partir do que é comunicado e partilhado socialmente pelos sujeitos. Não é possível deixar de admitir que se exista uma realidade para alguma imagem, sem dúvida nós a encontraremos de qualquer modo. Segundo Moscovici (2003), seria como se a realidade de uma imagem atendessem a um imperativo lógico que a colocaria não apenas como um elemento do nosso pensamento, mas como uma realidade concreta. Há peculiaridades que preenchem o que representa uma representação. Estas peculiaridades que antes abarcavam o entendimento de algum conceito, agora se tornam peculiaridades de determinados fenômenos. Com isso, passam ser uma referência real do conceito ao qual se referem.

O ambiente em que se vive socialmente é constituído por imagens e a todo tempo numa tentativa de modificação ou de acréscimo de algo sobre ele, quando ao mesmo tempo estamos descartando algumas imagens e admitindo outras que melhor representam este ambiente. A posição específica que podem ocupar as imagens, num lugar no meio de palavras, e que supostamente possuam algum sentido e objetos reais, e somente adquirem um sentido, passam a ter uma existência como objetos, elas são o que significam. Portanto, a cultura tem um papel importante.

Nos incita, hoje, a construir realidades a partir de ideias geralmente significantes. Existem razões óbvias para isso, dentre as quais a mais óbvia, do ponto de vista da sociedade, é apropriar-se e transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica. Os filósofos gastaram muito tempo tentando compreender o processo de transferência de uma esfera a outra. Sem representações, sem a metamorfose das palavras em objetos, é absolutamente impossível existir alguma transferência. (MOSCOVICI, 2003, p. 75)

No dizer do teórico acima, as representações sociais ocupam um lugar em que é capaz de possibilitar a transformação e transferência de uma esfera a outra na medida em que as palavras se metamorfoseiam em objetos. Sem isso, torna-se impossível algum tipo de transferência que consiga gerar representações sociais.

É a partir da noção de objetivação, tomado como um dos processos, o outro seria a ancoragem, que Jodelet estabelece suas argumentações. Primeiro, ver a objetivação como sendo um procedimento fruto da imaginação, e que também é estrutural, em que oferece subsídios às formas conceituais, reabsorvendo o número relevante de significações, que é um procedimento essencial à fluência das comunicações. Existem neste processo três fases que lhes são peculiares: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A construção seletiva é um processo que, por seu intermédio, o sujeito faz apropriações de informações e conhecimentos acerca de um objeto qualquer. Com esta apropriação alguns elementos ficam retidos, enquanto outros não são levados em consideração ou são esquecidos rapidamente. A circulação de informações acerca do objeto, muitas delas, passarão por uma triagem. Isto porque o objeto está submetido às condições de ordem cultural, bem como de especificações normativas. Com a esquematização, o processo de subjetivação passa pelo crivo de uma estrutura imaginativa que faz a reprodução, de maneira visível, de uma estrutura ligada a algum conceito, fazendo com que uma imagem coesa possibilita facilmente elementos que compõe o objeto da representação, permita ao sujeito uma apreensão deles de maneira individual nas suas relações. A consequência disto é o que se chama de esquema figurativo. É o núcleo figurativo que vai possibilitar concretizar cada um destes elementos, coordenando-os de maneira tal que se tornem seres de natureza. Com isso, ocorre um jogo de mascaramento em que os elementos do objeto da representação fazem produzir uma visão desse objeto acentuada por uma distorção significativa. É na objetivação, portanto, que uma interferência do social se realiza no agenciamento e na maneira dos conhecimentos que dizem respeito ao objeto da representação. Mas, ainda é preciso esclarecer, segundo Jodelet (1990), que mesmo que Moscovici tenha levado em consideração tratar a objetivação referente à representação como uma teoria científica, é o processo de construção seletiva/esquematização estruturante/naturalização que parece tornar a construção de qualquer representação de uma forma mais generalizada. A naturalização, em contextos de ordem social, tem demonstrado de maneira bem genérica a sua importância. Sendo, portanto, o núcleo figurativo com a sua materialidade e estabilidade que lhe garante ordenação e ser instrumento capaz de obter as percepções e julgamentos sobre a realidade social.

A retomada de Jodelet (1990), pelo conceito de ancoragem como o outro processo responsável pela apreensão das representações sociais, a faz analisar este como atribuição de sentido, afirmando que há na sociedade uma hierarquia de valores que são preponderantes em diferentes grupos sociais, de modo que auxilia para construir em torno do objeto uma malha de

significações e utilidades que faz com que ele seja incorporado e passa por avaliação podendo ser visto como um fato social. Há um jogo de significações exteriores pelas quais o objeto é associado e se refletem nas relações que são estabelecidas pelos elementos que constituem as representações deste objeto. Levando-se em conta que um princípio de significado se sustenta socialmente, os elementos pertencentes às representações de um objeto se configuram como algo interdependente, o que lhe garante assegurar fecundamente a indicação para tratar das relações que fazem parte dos conteúdos de um campo da representação. Em contrapartida, é este princípio de significado que permite a identificação de articulações entre o aspecto processual e aquilo que é tema das representações, além de ser um dos pontos de reaproximação na relação das particularidades individuais e sociais.

No que diz respeito à utilidade que é atribuída às representações no processo de ancoragem, os elementos que fazem parte desse processo não são vistos apenas exprimindo relações sociais, mas contribuindo significativamente para elaborar estas relações. O sistema de interpretação possui a função de fazer a mediação entre o sujeito, o meio ao qual ele pertence, assim como os membros que fazem parte do mesmo grupo, numa concorrência de afirmação de identificação grupal e o sentimento de que o sujeito é dele pertencente. É, portanto, a chave que possibilita a classificação de sujeitos e acontecimentos comunicando-se se utilizando da mesma linguagem, e com isso provocando uma influência. Neste sentido, a ancoragem oferece à objetivação aqueles elementos imaginarizados como concepções que servirão para a construção de novas representações. As representações, com isso, possibilitam a construção de um já pensado, manifesto, ou mesmo latente. Familiarizar-se com o estranho, faz com que a ancoragem ofereça possibilidade de apresentar quadros antigos de pensamento ou posicionamentos preestabelecidos, utilizando-se de mecanismos como a categorização, a rotulação e a classificação. É importante, ressaltar que para Moscovici (2003) os elementos constituintes do pensamento natural mostram-se no fato de que um objeto de cunho social é, em muitas vezes, tomado como alguma coisa que se encontra associada a um grupo e as suas devidas intenções e objetivos.

Em resumo Jodelet (1990) tenta mostrar no que tange ao processo de ancoragem é que este se relaciona diretamente, e de forma dialética, com a objetivação articulando três funções essenciais básicas concernentes às representações sociais. Que são a função de ordem cognitiva que interage com a novidade, a que interpreta a realidade e a que orienta as condutas e atitudes dos sujeitos nas suas relações sociais. Neste sentido, o processo de ancoragem possibilita formar

uma compreensão de como a significação, ao objeto representado, é oferecida; de que maneira a representação pode ser utilizada por meio de um sistema de interpretação do meio social, bem como servir de instrumento para guiar as condutas dos sujeitos inerentes aos grupos aos quais pertence neste meio; como sua integração num agrupamento de recepção causam influência e são influenciados pelos elementos ali presentes.

A contribuição de Denise Jodelet à expansão da grade teoria para tratá-la sob a perspectiva de uma abordagem processual, deve-se à uma tentativa de sistematização da teoria das representações sociais, na medida em que lhe oferece uma configuração mais objetiva. Proporcionando com suas ideias a necessidade, a partir da ênfase moscoviciano, de assegurar uma base descritiva ampla dos fenômenos de representação social, com objetivo de uma elaboração contínua da teoria das representações sociais. Com base nisso pode-se dizer que existe uma fiel perspectiva de Denise Jodelet às concepções originais de Serge Moscovici. A contribuição, portanto, que esta pesquisadora traz para o campo da teoria das representações sociais é ter um olhar firme de que estas estão diretamente vinculadas à vida cotidiana dos sujeitos em sociedade, oferecendo assim um grande suporte à grande teoria. O que faz Sá (1998, p.73) afirmar:

Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para a sua manutenção e transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet – para a sua manutenção enquanto se transformam e para a sua transformação enquanto se mantêm.

O argumento deste teórico, se sustenta mostrando a vitalidade com que as representações sociais se manifestam, se mantêm e se transformam, na medida em que os sujeitos a partir das suas atitudes e práticas compartilhadas socialmente, dão conta por meio dos seus discursos partilhar de fenômenos psicossociais que abarcam o cotidiano das suas vivências em sociedade.

Segundo Sá (1998), portanto, existe uma complexa sensibilidade teórica aos efêmeros fenômenos psicossociais que Denise Jodelet traz para os estudos das representações sociais, configurando, assim, a abordagem processual que toma como base para o entendimento destes fenômenos a realização de experiências concretas de pesquisa empírica, em que o fato constado, obrigatoriamente, é predominante em relação à teoria.

A pesquisa realizada nesta tese se respaldou a partir desta abordagem processual, como maior interesse para conseguir alcançar as representações sociais do seu objeto. Baseando-se na ideia de que o objeto de investigação guiados pela teoria das representações sociais é decorrente de um processo de passagem entre o conhecimento reificado e o conhecimento consensual, que se mobiliza para fins práticos da vida cotidiana resultando em um produto.

Abordagem Societal

As representações sociais, como teoria concebida a partir das ideias de Serge Moscovici, oferecem importantes conceitos (tratamos mais detalhadamente adiante alguns deles) capaz de possibilitar uma estrutura de análise do processo de construção de representações sociais, sem a pretensão de esgotar as muitas possibilidades que este campo de estudo favorece. Não é sem motivo que Willen Doise considera a *grande teoria*. “Grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base (...) que devem atrair a atenção de pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos.” (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 717). A teoria das representações sociais passa a ser uma complexa construção. São variadas as ideias que para ela convergem sem que haja um direcionamento de coordenadas comuns. Não apenas por serem ideias de saberes distintos da psicologia social na história, antropologia, sociologia, filosofia, semiótica, entre outros, mas, acima de tudo, pelas produções de grupos diferenciados que, de alguma forma, comungam com as mesmas concepções teóricas oferecidas pela psicologia social.

Doise (2015) tornou-se um defensor de uma abordagem societal para a Psicologia social, a partir do momento em que teve os seus interesses de pesquisas voltados para os sistemas de crenças compartilhadas, pautando-se na organização e funcionamento da cognição. Vai fazer uma articulação entre as representações sociais e os aspectos mais sociológicos, colocando em evidência a participação social dos indivíduos como principal meio de variação destas representações. Existe, claramente, a perspectiva nesta abordagem de colocar o individual em comunhão com o coletivo. Possibilitando explicações que se dão no âmbito individual articulando-se às explicações de ordem societal, enfatizando que as disposições, a partir dos processos, pelas quais os indivíduos funcionam no meio social se orientam por dinâmicas ocorridas neste meio: de valores, interacionais, posicionais e de crenças. O objetivo de Doise (2015) nas pesquisas com métodos experimentais para a Psicologia Social foi o de verificar que as interações sociais possuem a capacidade de favorecer o surgimento e o

desenvolvimento de determinadas operações cognitivas. Para Almeida (2009), foi sob influência das ideias de Piaget e Vigotsky que Doise destinou pesquisas para compreender como se desenvolve socialmente a inteligência das. E a tentativa do teórico funda-se em mostrar de que maneira no ambiente social elementos como as normas, representações e regras se encontram intrinsecamente relacionadas com a organização das relações sociais das quais as crianças fazem parte, bem como servem como reguladores das suas atividades. A demonstração é de que as crianças, ao se apropriarem individualmente de instrumentos cognitivos socialmente elaborados, conseguem ter um melhor desempenho nas atividades cognitivas quando as realizam com um adulto ou em grupo.

A concepção teórico-metodológica defendida por Doise, segundo Almeida (2009), e seus pesquisadores, refletem-se diretamente na teoria das representações sociais, pois desde o início este autor vai romper com as perspectivas dos métodos experimentais até então tradicionalmente utilizados pela Psicologia Social. A sua afirmação era de que “o procedimento experimental, apoiado pelo paradigma experimental tradicional – que cristaliza os fenômenos quando são isolados das dinâmicas sociais mais complexas – tem tendência a ativar uma representação empobrecida da realidade social.” (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 721). A sua ideia estava centrada no argumento de que a experimentação deveria estar voltada para as pesquisas que mais estivessem envolvidas nos processos intra e interindividuais, e que ao mesmo tempo pudessem comungar com o andamento das dinâmicas mais sociológicas. Tal argumentação se sustenta pela perspectiva de uma interação social, em que procedimentos experimentais levam em conta as normas e representações sociais que são construídas nas relações que os sujeitos vivem em sociedade, e que na situação experimental estas a elas respondem. A atenção de Doise era para uma psicologia do desenvolvimento socicognitivo, em que as representações construídas socialmente pelas relações dos sujeitos em grupos eram a pedra angular para a sedimentação das suas inovadoras ideias.

Longe de despir os sujeitos experimentais de qualquer determinação exterior à situação experimental, o procedimento que preconizamos, ao contrário, trabalha sobre as normas de comportamentos e de representações que os sujeitos trazem com eles para a situação experimental. Nisto, nosso procedimento difere notavelmente daqueles que visam construir situações de interações ditas mínimas, que não levam em consideração as relações sociais anteriormente vividas. (DOISE *apud* ALMEIDA, 2009, p. 722)

No argumento deste teórico, se evidencia as preocupações de Doise para estudar os sujeitos e o seu processo cognitivos, devem passar pelo crivo de uma interação destes nas suas relações experimentais em sociedade com a construção de representações e normas vividas

nestas relações.

Desde o início, no que diz respeito às representações sociais, os estudos realizados por Willen Doise é uma retomada do que Serge Moscovici já havia inaugurado em Paris anteriormente, em que a devida importância é dada nas questões que envolvem as relações entre os grupos, formando a chamada polarização coletiva. Consegue mostrar por meio das suas pesquisas a função de antecipação que as representações sociais adquirem, quando solicitado aos sujeitos investigados pertencentes a grupos diferenciados, após um período de familiarização com uma situação experimental qualquer, que eles pudessem fazer uma descrição de outro grupo ao qual não pertença, um parceiro ou mesmo sobre eles se utilizando de uma gradação de motivação. Resultados, segundo Almeida (2009), identificaram que mesmo antes de ocorrer um processo de interação, os sujeitos envolvidos já indicavam motivações, que não eram tão cooperativas, ao grupo diferente deles, a um parceiro, ou sobre eles mesmos. Seria necessário, apenas, que uma futura interação da representação pudesse promover uma provocação capaz de criar uma imagem de outro grupo que não oferecia nenhum impacto, nem mesmo ter a influência de algum comportamento sobre ele. Com isso, a abordagem societal pode manifestar os perigos que ofereciam um método experimental que não se pautasse em considerar o contexto social das situações experimentais. A contribuição deste autor é significativa para o campo da teoria das representações sociais, na medida em que insere a experimentação no espaço social. Pois, para se estudar as articulações entre o psicológico e o social cabe, em muito, a introdução de modelos que expliquem as variáveis antecipatórias³ presentificadas nas situações experimentais vividas pelos sujeitos no meio social.

A opinião de Doise, conforme Almeida (2009), é de que os estudos que se iniciam com Serge Moscovici acerca das representações sociais, naquele momento ofereciam à Psicologia Social um elemento de estímulo muito grande para as imbricações dos estudos cognitivos no âmbito individual com as pesquisas desenvolvidas com vias aos sistemas de relações sociais. As representações sociais vão favorecer o ambiente ideal para as ambições de Doise no campo da Psicologia Social Experimental, pois elas possibilitam tomadas de posição em que são inseridos aspectos sociais específicos, que se encontram ligados organizando, dentro da esfera simbólica, interferências nas relações estabelecidas pelos sujeitos em sociedade.

³ Considera-se variáveis antecipatórias ao conjunto de aspectos individuais que compõem o processo de socialização dos sujeitos

Abordagem Cognitivo-Estrutural

O principal representante da chamada abordagem estrutural, segundo Mazzotti (2002), é Jean Claude Abric. Que também tinha a consideração com a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici, de ser a grande teoria. Este autor teve o seu trabalho complementado por Flement, Guimelli, Moliner e muitos outros contribuidores. A consideração de Abric às perspectivas inaugurais de Moscovici para a TRS é, sobretudo, pelo seu contexto global que ela oferece para a compreensão de aspectos específicos do campo social.

Para Abric, de acordo com Mazzotti (2002), a teoria das representações sociais se pauta enfaticamente pela discussão de ruptura na distinção clássica entre sujeito e objeto. Já é sabido por nós que a ideia de Moscovici não permite pensar na separação entre estes dois elementos, eles são um amalgama indissociável. Melhor dizendo, um objeto não responde pela sua existência a partir de si mesmo, mas, acima de tudo, pela sua relação com um sujeito ou grupo. É nesta relação entre sujeito-objeto que o próprio objeto emerge. Quando se constrói as representações de um objeto, o sujeito, de certa maneira, o constitui, ou mesmo elabora uma reconstrução dele em seu processo de cognição, de tal maneira que o adequa ao seu sistema de crenças e valores em que se encontra, pelo seu contexto histórico, ideológico e social inseridos. As representações reorganizam a realidade social, fazendo com que haja a permissão das características objetivas do objeto de se encontrarem integradas às experiências antecedentes do sujeito, bem como das regras e valores do grupo ao qual pertence este sujeito. Neste sentido, as representações sociais são vistas como elementos capazes de oferecer uma visão funcional do contexto social, permitindo ao sujeito atribuir-lhe um significado que responda à sua conduta e entendimento da realidade advindos do seu próprio sistema de referências, permitindo a ele se adaptar e definir o seu lugar.

Os componentes sociais e cognitivos é o que torna dificultosas as análises das representações sociais, posto ser esperado para a sua elaboração a participação de um sujeito ativamente cognitivo, mas ao mesmo tempo a operação realizada por este processo cognitivo requer uma determinação por meio das condições sociais pelas quais as representações são construídas e transmitidas. A contradição existente entre essas duas lógicas dispares, o cognitivo e o social, move à escuta das representações sociais, em seu conteúdo, em que abarcam o campo do racional e do irracional, mas tolerando aparentemente contradições, no empenho de realizar pesquisas por meio de experimentos de laboratório, mas também a partir do aparato teórico, em uma tentativa de mostrar que a contradição entre o social e o cognitivo são

aparentes, afirmando que, ao contrário, as representações sociais são dotadas de uma organização e coerência. A partir desta ideia, o trabalho desenvolvido por este grupo busca esclarecer como funciona o processo que se dá na intersecção entre o cognitivo e o social responsáveis pela construção das representações sociais.

Em sua teoria do núcleo central, Abric se refere ao trabalho já desenvolvido por Moscovici, lembrando que no campo da Psicologia Social as noções de centralidade e de núcleo não se trata de uma novidade. Portanto, sua proposta é de apontar algumas diferenças concernentes a estes dois elementos, argumentando que o núcleo central se caracteriza como o ingrediente primordial das representações que não se limita a assumir um papel genético. Pois, “de uma certa maneira superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exigem, nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização.” (ABRIC *apud* MAZZOTTI, 2002, p.20). Observa-se a ênfase nos aspectos relacionados ao valor e a cognição, em detrimento ao figurativo e ao simbólico, que pode se mostrar de difícil manejo no campo das pesquisas empíricas.

A ideia essencial da concepção de Abric, conforme Mazzotti (2002), gira em torno de mostrar que as representações sociais se organizam no entorno de um núcleo central, determinante para a sua significação e organização interna. Núcleo este que é demarcado, no que diz respeito ao objeto conteúdo das representações, pela sua natureza, pela relação estabelecida pelo grupo referente a este objeto, bem como pelos valores e normas sociais pertencentes ao enquadramento ideológico do grupo. A pergunta, portanto, que se faz é por que as representações sociais estariam organizadas ao redor de um núcleo central? Pode-se dizer, porque todo pensamento no âmbito da sociedade precisa, como forma de garantia, possuir uma identidade e continuidade do grupo ao qual faz referência, de uma quantidade de valores, que se encontram determinadas histórica e coletivamente amalgamadas de tal modo que se tornem inegociáveis, ou seja, que não deem espaço para serem colocadas em questão. Pois, constituem o que é de fundamental da forma de vida e do sistema de valores inerentes a um grupo.

O núcleo central se encontra sob o crivo de condições sociológicas, ideológicas e históricas, em que é fundamentalmente marcado pela memória coletiva existente em um grupo, como também pelo sistema de regras que servem como referência deste grupo. Este sistema é parte integrante e a base comum que é partilhado no âmbito de uma coletividade da representação, elemento importante para que possamos identificar e fazer a avaliação, condição

indispensável, do que existe de homogêneo em um grupo. Melhor dizendo, só é possível se fazer uma afirmação de que dois ou mais grupos possuem a mesma representação de um objeto qualquer, se eles elenquem, de forma compartilhada, o mesmo núcleo central. Não é suficiente que possuam o mesmo conteúdo como representação, mas, sobretudo, partilhem o mesmo núcleo central. Se núcleos centrais forem diferentes, as representações serão diferentes. Portanto, é importante ressaltar que o núcleo central atua amparado por três funções que lhes são essenciais: “a) uma função geradora – ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma uma representação; b) uma função organizadora – é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação; c) uma função estabilizadora – seus elementos são os que mais resistem à mudança.” (ABRIC *apud* MAZZOTTI, 2002, p.21). Porém, a posição de Abric é de considerar apenas as duas primeiras como funções, sendo a última uma propriedade do núcleo central.

Alguns dispositivos vêm sendo desenvolvidas, diante da importância da abordagem do núcleo central, de modo que a sua identificação seja garantida. Elas levam em consideração três idiosincrasias do núcleo central que possui a capacidade de fazer a distinção entre outros elementos que compõe a representação, que são o valor simbólico, poder associativo e saliência. Estas características podem melhor ser descritas da seguinte formação discursiva:

A primeira se refere ao fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, “não negociável”. Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais frequentemente que as demais. (MAZZOTTI, 2002, p.21)

Na citação acima, o teórico evidencia que a descrição das características inerentes ao núcleo central, o aspecto de ordem quantitativo sozinho não garante a centralidade de um elemento. Há de se considerar que o fator qualitativo possui a dimensão de oferecer significação ao elemento da centralidade.

Outros elementos são, também, primordiais para a composição das representações sociais a partir desta perspectiva do núcleo central, que constituem a parte operatória destas representações e têm uma atuação essencial para o seu funcionamento e dinâmica. São os chamados elementos periféricos. O sistema periférico ou periferia possui, portanto, uma importância pelo fato de ser por meio dele que as representações do cotidiano surgem, de modo

que o funcionamento do núcleo central não obtenha entendimento se não houver uma “interlocução” continuada com os aspectos periféricos. É por intermédio de uma comparação com um elemento periférico “que um elemento central é definido, e é por contraste com a condicionalidade periférica que os elementos incondicionais aparecem como “não negociáveis” e, portanto, como pertencentes ao NC.” (MAZZOTTI, 2002, P.22).

A concepção e defesa de Abric, segundo Mazzotti (2020), para uma abordagem cognitivo-estrutural suscita outras discussões, como a da relação entre representações e práticas sociais que tem movido em muito, interesses para as pesquisas ligadas ao universo educacional, em que as investigações tenham como objeto analisar mudanças nas condutas de professores e alunos e as implicações que tem isto, por exemplo, no processo do ensinar e aprender. Esta é uma discussão que motivam alguns autores se posicionarem afirmando que as representações exercem influências sobre as práticas, outros ao contrário e outros ainda que as representações e as práticas sejam indissociáveis e interdependentes. Tal debate talvez seja infundado hoje, pois a argumentação de que representações e práticas se amalgamam mutuamente é praticamente hegemônica. O olhar que se deve ter para as representações, pela conclusão de Abric, é que estas sejam uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações.

2.2 O princípio da teoria das representações sociais

É possível observar o quanto nos últimos anos tem sido crescente o número de pesquisas e debates teóricos que são realizados consequentes do estudo pioneiro empenhado por Moscovici, em que construiu as bases conceituais e metodológicas, para o aprofundamento da leitura da sociedade e seus grupos não só apenas no campo da Psicologia Social.

As representações sociais, como teoria, parte da ideia prévia de que não há uma distinção entre o universo interno e externo do sujeito. Este em suas ações de representações, não reproduz de forma passiva um objeto dado, mas ao contrário, o reconstrói e ao fazer isto apreende este objeto, social e materialmente. Moscovici pontua que as representações sociais é um conceito orienta o comportamento e as práticas cotidianas do sujeito pela reconstituição dos elementos que fazem parte do contexto social possibilitando que este sujeito se integre a uma rede de relações em que se encontra amalgamado da integração.

As representações sociais possuem, em sua estrutura, mostrar duas faces indissociáveis: a simbólica e a figurativa. Isso corresponde dizer que para cada figura existe um

sentido e vice versa. A função destacada nos processos que envolvem as representações sociais é de ressaltar uma figura, de modo que ao mesmo tempo lhe possa ser atribuído um sentido e que seja integrado ao universo ao qual pertencemos como grupo social. Observa-se, também, a função de duplicação de um sentido por uma figura e, portanto, constituem elementos que fazem parte da construção das representações sociais.

Moscovici introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Só bem mais adiante irá definir esses processos: a objetivação como passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego se transformam em “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 1978, p.289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-os a valores e práticas sociais. A análise destes processos constitui a contribuição mais significativa e original no trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63)

Na fala da teórica acima, demonstra-se que atividade representativa do sujeito a qual se funda no processo psíquico, e oferece as condições de buscar o objeto que se encontra distante, para se tornar presente e familiar ao nosso contexto é uma condição essencial à construção de representações sociais. Neste processo as articulações de um objeto com outros objetos que já se encontram numa série de relacionamentos, adquire propriedades na medida em que acrescenta as suas. O que Moscovici traz de novidade é a tentativa de colocar a dimensão cognitiva como estando atrelada a dimensão social, demonstrando que tal perspectiva seria uma possibilidade para que sejam consolidadas as bases da Psicologia Social contemporânea. E Denise Jodelet traz o aspecto afetivo no interior das representações sociais.

A linguagem, nesse processo, tem um papel importante de atuação dotando-a de sentidos e significados. Ela permite oferecer a comunicação e socialização da condição humana. Portanto, sua origem encontra referência na cotidianidade dos sujeitos. A perspectiva de representar os fenômenos sociais só pode ser possível, a partir do momento em que as funções simbólicas e as formas de comunicação onde elas transitam os sujeitos passam a expressar o que pensam sobre um determinado fenômeno.

Moscovici (2003) parte do pressuposto que as representações sociais devam ser entendidas como formas de conhecimento, que constituem uma vertente de cunho teórico da Psicologia Social fazendo um contraponto com as variadas correntes da Sociologia, Filosofia, Antropologia, Comunicação Social e História. Pelo fato de existir uma realidade social, estas ciências mostraram o seu interesse pelas questões relacionadas à realidade e ao conhecimento. Neste viés, o que podemos considerar como real pertencente a uma determinada cultura, pode

não condizer com a realidade que faz parte de outra, assim também como o conhecimento que é tomado como familiar pode ser visto como não familiar e atender a outras perspectivas de escuta sobre o mesmo objeto. No que diz respeito ao conhecimento e a realidade, estes devem ser estudados como pertencentes a específicos contextos sociais e suas relações analisadas a partir deles.

O sujeito é um ser pensante e possui a capacidade de elaborar questões, e ir à busca de respostas para os seus questionamentos, da mesma forma que compartilha representações advindas de sua realidade. Com esta ideia, Moscovici ressalta a sua visão do social dando-lhe uma prioridade em relação ao aspecto cognitivo nas análises dos fenômenos sociais. Para ele, não pode haver a possibilidade de se pensar em uma coletividade racional, sendo apenas um conjunto de cérebros, que processa informações e as transforma em movimentos, julgamentos e atribuições determinado por forças que lhes são condicionadas externamente. O sujeito tem como primordial dimensão ser um pensador dotado de relativa autonomia e que produz cotidianamente representações sobre os fenômenos sociais.

Nossas mentes são pequenas caixas-pretas, dentro de uma caixa preta maior, que simplesmente recebe informação, palavras e pensamentos que são condicionados de fora, a fim de transformá-los em gestos, juízos, opiniões etc. De fato, nós sabemos muito bem que nossas mentes não são caixas-pretas, mas, na pior das hipóteses, buracos pretos, que possuem uma vida e atividades próprias, mesmo quando isso não é óbvio e quando as pessoas não trocam nem energia nem informação com o mundo externo. A loucura, esse buraco negro na racionalidade, prova irrefutavelmente que é assim que as coisas são. (MOSCOVICI, 2003, p.44)

A sugestão explícita, pelo argumento do teórico, é a de que os sujeitos e grupos sociais estão longe de serem meros receptores passivos, e que possuem a eminente condição de pensarem por si mesmos, além de construírem e comunicarem aquilo que diz respeito às suas próprias representações e as resoluções das questões as quais se colocam. “Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc.” (MOSCOVICI, 2003, p. 45)

As representações sociais são parte integrante da realidade dos sujeitos enquanto grupo, isto é, funcionam de forma coletiva por meio das interações e comportamentos. Com este movimento novas e antigas representações surgem sob a mediação de flutuação de sistemas unificadores como é o caso das ciências, das ideologias oficiais e das religiões. Melhor dizendo,

conforme Moscovici (2003), há uma necessidade de se reconstituir continuamente o senso comum, ou a maneira de entendimento que produz o cerne das imagens e sentidos, de maneira que sem isso nenhuma coletividade pode atuar.

No meio coletivo os sujeitos passam a enxergar suas relações e ideias a partir dos seus próprios comportamentos coletivamente. É neste sentido, portanto, que Moscovici (2003) chama atenção para dizer que fazemos parte de uma sociedade pensante, em que considera o pensamento como ambiente. Desta forma, as representações sociais + papel de observar, descrever e interpretar como as ideias passam a ser e a se comportar como forças materiais. De como passam a ser realidade e de como os conceitos passam a ser considerados como objetos ou pessoas. Ou seja, as representações sociais são fenômenos que exigem uma descrição e explicação por possuírem uma maneira própria de entender e de veicular a realidade. Assim, o autor levanta uma questão: como o pensamento pode ser considerado um ambiente, seja no meio social ou no universo cultural? Decorrendo para se pensar de que forma as representações sociais interferem na atividade cognitiva dos sujeitos, ou até que ponto o pensamento é independente das representações.

Para tanto, Moscovici (2003) argumenta que as representações sociais devem ser consideradas a partir de duas funções: a convencional e a prescritiva. A função convencional põe as pessoas, objetos e acontecimentos em um modelo. Ressalta a importância de se entender que cada experiência, soma-se à realidade na demarcação antecipatória desta realidade por meio de convenções. Já na função prescritiva a forma de pensar e repensar relaciona-se diretamente e dependente das representações. Isto é, os sistemas de imagens, descrição e classificação dependem de conhecimentos prévios. Assim, se aprende a pensar o já pensado desde que os sujeitos se encontrem nesse mundo social e representativo.

Para entender como o pensamento pode ser considerado como ambiente, é necessário que se entenda que o que se percebe e imagina não são nada mais do que ideias. Isso quer dizer que, ao colocar um símbolo convencional na realidade e também prescrevendo com a tradição, memórias, costumes e conteúdos culturais, passa-se a transformar tais ideias como se fossem materiais. Nesse sentido, as representações sociais não somente interferem na nossa forma de pensar, mas no nosso próprio ambiente (social e cultural), conforme já mencionei acima.

O interesse de Moscovici (2003) é mostrar que as representações sociais são produzidas pelos sujeitos e estes ocupam um lugar em uma sociedade pensante. Este lugar, antes, chegou a ser determinado por uma distinção entre uma esfera sagrada e uma esfera profana. Na primeira, devendo-se a má veneração e conseqüentemente mantida longe de ações que pudessem revelar as intenções humanas das pessoas. Quanto à segunda, responsável pelas atividades triviais, cotidianas e utilitaristas dos sujeitos. A separação desses mundos, a sua dicotomia, determina em cada cultura e em cada pessoa pertencente a ela, as esferas de suas forças próprias e alheias, ou seja, o que apresenta as condições de transformar, o que podemos mudar. É característico de todo conhecimento antever em seu arcabouço uma divisão da realidade e, portanto, alguma disciplina que tivesse interessada por ser moldada por uma das esferas, era completamente oposta a uma disciplina que tivesse interesse na outra. As ditas ciências sagradas não teriam nenhum tipo de comunhão com as chamadas ciências profanas. Para Moscovici, contemporaneamente, essa separação foi deixada de lado. Neste sentido, o teórico discorre:

Foi substituída por outra distinção, mais básica, entre universos consensuais e reificados. No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, continua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humana. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem a identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano. (MOSCOVICI, 2003, p.49)

O argumento do teórico revela que universo consensual e reificado fazem parte da nossa cultura. No universo consensual a sociedade é caracterizada por possuir grupos de pessoas que são livres e iguais, onde cada sujeito está autorizado a falar por ele e em nome do grupo. Não cabe pensar para este tipo de universo que um sujeito possui mais competência que outro, mas cada um pode adquirir competências conforme as circunstâncias em que estão envolvidos exigiam. Desta maneira, a ação de cada um é a de um entusiasta responsável ou a de um observador que tem curiosidade em frases feitas e estereótipos recorrentes na linguagem.

Em muitos locais públicos é possível encontrar uma série de leigos psicólogos, políticos, doutores, sociólogos, astrônomos etc. Expressando suas opiniões, deixando claros seus pontos de vistas. Para tal situação existe a exigência de uma cumplicidade, de perguntas que podem ou não serem feitas, de tópicos que podem ser ignorados ou não, enfim exigem-se

conversações linguísticas. Há uma institucionalização hoje desses mundos em bares, clubes e associações de bairro, por exemplo, como em outros tempos tinham como espaço as academias e outros ambientes de discussões intelectuais. Não seria possível a vida social se dela não fizesse parte os discursos erigidos entre os seus membros, em uma conversação partilhada consensualmente que torna capaz as pessoas de compartilharem imagens ou ideias que são consideradas válidas, e por isso são aceitas e admitidas mutualmente.

No universo consensual, a sociedade é uma visível criação que possui sentido e finalidade contínua agindo e reagindo sob uma perspectiva humana. Isso mostra a pressuposição de um grupo de pessoas livres em que cada sujeito possui voz dentro do grupo, inexistindo a possibilidade de competências exclusivas e particularizadas, tendo como consequência uma inexistência de diferença de papéis e classes cujos graus de participação serão direcionados conforme são conquistadas estas competências.

Existe uma arte no universo consensual, pois ao se compartilhar imagens e ideias, por meio dos discursos, cria-se estabilidade e recorrência, o grupo se mantém consolidado, sentindo-se satisfeito nas suas necessidades de expressão e de interação comunicativa. Nesse sentido, as representações sociais possibilitam o entendimento do universo consensual, oferecendo e explicando os eventos. Os sujeitos criam representações porque manifesta-se uma desconfortável situação que não lhe é familiar. O que faz, como grupo, apreenderem por meio das representações a familiarização diante às convenções, ações e valores. O entendimento para a concepção de representações sociais passa pela assimilação do universo consensual, sobre o movimento do não familiar ao familiar.

O universo reificado, ao contrário, caracteriza uma sociedade onde prevalece a existência de diferenças de papéis e de classes, em que não há igualdade entre seus membros. Adquirir competências, ser excluído, ou mesmo diferente são elementos que correspondem, em uma sociedade deste tipo, favorecer a troca de papéis e de ocupar um lugar que era do outro. Os sujeitos se veem confrontados em um meio em que se encontram submetidos às normas e regulamentos de organizações pré-estabelecidas, não os deixando espaço para transformá-las conforme suas vontades diante dos sentimentos que experienciam. Prevalece um tipo de comportamento para uma dada circunstância, para cada tipo de confronto uma fórmula linguística diferente, bem como uma informação específica para cada contexto social. Tudo que é de responsabilidade do sistema, incluídas a história e a natureza, são igualmente responsáveis pela hierarquia de papéis e classes.

No campo das representações e ideologias, as ciências antes funcionavam como um antídoto contra elas. No entanto, hoje são responsáveis por gerar estas representações. Pois, deve-se levar em consideração, conforme Moscovici (2003), que o mundo reificado é abundante das ciências e isso faz com que teorias, informações e acontecimentos se transfiram a um ponto alcançável. Isto é, conseguem ser representadas no interior de um mundo mais facilitado, no universo consensual. Com isso, dois mecanismos, que se baseiam na memória e conclusões passadas, são responsáveis por transformar o não familiar em familiar, e conseguem gerar representações sociais: os processos de objetivação e ancoragem, que passo a tratar mais detidamente no item seguinte a este tomo.

O contraste entre estes dois universos, que causam um impacto psicológico, marca a divisão tanto da realidade coletiva como da realidade física.

É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora da nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. (MOSCOVICI, 2003, p.52)

Na argumentação do teórico citada acima, ver-se explicitado que na distinção entre o universo consensual e o universo reificado, se define muito bem a importância que possui os mesmos para a construção de representações sociais, na medida em que os sujeitos quando em grupo são capazes de tornar possíveis acessar os acontecimentos que são postulados por um, no campo das ciências ou das ideologias, restaurados pela consciência coletiva de modo a alcançar a sua explicação.

Desde o seu surgimento, a partir das ideias concebidas por Serge Moscovici, a teoria das representações sociais vem agregando uma gama considerada de pesquisadores, com contribuições relevantes, que tornam cada vez mais possíveis o seu aprimoramento. Muitos estudos empíricos têm se debruçado a investigar representações de objetos sociais como trabalho, escola, prostituição, criança, saúde, doença, entre outros. Isto é apenas uma pequena parcela do que vem sendo coberto por várias áreas, em que tomam a teoria das representações sociais como meio viável para uma compreensão das formas de agir e pensar das pessoas em sociedade.

A partir da década de 1980 um número significativo de pesquisas, em várias áreas do conhecimento, tem início na Europa oferecendo uma grande visibilidade e enriquecendo a teoria das representações sociais, atingindo um novo patamar. Estas pesquisas se estendem para além das fronteiras europeias, alcançando a América Latina, e começa a chamar a atenção de pesquisadores e de revistas especializadas, bem como das publicações na língua inglesa que começam a surgir mostrando o quanto à teoria tem respondido a questionamentos dos cientistas sociais para entender a sociedade.

O foco na verdadeira característica da concepção de representação social ilustra no que diz Serge Moscovici. Para ele:

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusa, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. Conseqüentemente, o *status* dos fenômenos da representação social é o de um *status* simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torna um emblema. (MOSCOVICI, 2003, p.216)

Nesta fala, o teórico demonstra de forma evidente, o significado do que é representar socialmente, admitindo para tanto a possibilidade para os sujeitos de construir um tipo de conhecimento que seja, após a elaboração das respectivas representações sociais que fazem parte da sua cotidianidade, este ser partilhado e comunicado, condição imprescindível para instrumentalizar a conduta e atitude destes sujeitos. Por esta perspectiva, representar recai sobre o âmbito de trazer o ausente naquilo que é presente. O que faz das representações sociais geradas o lugar em que se pode, consensualmente entre os sujeitos em grupo, possibilitar uma orientação e adaptação ao que antes se mostrava como estranho.

2.3 Representações sociais e o campo da educação

As representações sociais possuem um interesse primordial para apreensão de fatos relacionados ao campo educativo, pela eminência que este possui de oferecer orientação e atenção acerca de um conjunto de papéis organizadores, em que as variadas significações se realizam na educação e no universo escolar no todo da sua ampla complexidade. As representações sociais, portanto, possibilitam a oferta de novos caminhos para que haja explicação de mecanismos sob os quais verdadeiros fatores sociais, têm uma ação sobre o fenômeno educativo, bem como exerce uma influência sobre os resultados.

Os trabalhos de pesquisas que vem sendo realizado no campo educativo abarcam questões de ordem mais geral que se destinam à produção e as funções que têm as representações sociais.

As tramas sociais possuem uma importância que se encontra vinculadas ao sistema escolar, que detêm em sua maioria objetos que lhes são extraídos de grupos sociais com diferenças de posições relacionadas aos discursos de políticos, administradores, agentes institucionais de diferentes graus hierárquicos, bem como os discursos advindos de vários sujeitos. Se alguns desses elementos ainda se mostrarem insuficientes e dotados de fragmentação, mesmo assim o campo educativo se apresenta como um privilégio para que se perceba o quanto se produz, evoluem e se transformam as representações sociais no âmbito dos grupos, e ajudam a esclarecer do papel que exercem essas construções nos relacionamentos dos grupos com o seu objeto de representação.

Existe, no entanto, um sistema de contradições que envolvem o campo das representações sociais. Contudo, tais contradições se encontram em articulações coerentes ao redor de dominações que imputam às representações sociais se adaptarem em níveis funcionais na realidade com a qual se confronta os sujeitos. As representações sociais, neste sentido, oferecem aos sujeitos a garantia de possibilidade de preservação tanto ao seu próprio equilíbrio como a necessidade de estarem coesos quantos às suas ações e práticas no entorno das suas relações.

Como salutar característica, as representações sociais se encaminham para uma mobilização de posicionamentos ideológicos, bem como buscar apoio e garantias de cunho científico no domínio das ciências humanas e sociais. No campo da educação, esta perspectiva perpassa a tentativa de um melhor entendimento para os fenômenos enlaçados pelos sujeitos no ato educativo.

Uma contradição marcante se encontra presente na escola desde a sua origem. De um lado a manutenção de um discurso ideológico da pseudo igualdade, que concebe instaurar o direito de que a educação deve ser para todos como forma primordial de promover as igualdades sociais ou de classes. Em contrapartida, a promoção de uma desigualdade calcada por diferenças de aprovação que estão relacionadas, também, pela existência de redes escolares que são diferentes para as crianças que pertençam às classes sociais mais abastadas.

A condição humana revela que, este tipo de contradição, é algo inaceitável caso não

seja legitimado por uma construção representativa que torne visível a funcionalidade de uma desigualdade, pois ela funciona a partir de um arcabouço de conhecimento que engloba as possíveis representações do senso comum. A construção representativa promove uma boa consciência ao meio social, não havendo a necessidade de questionamentos acerca dos seus fundamentos nem tão pouco do seu funcionamento em geral. Permite assegurar uma função conservadora, em que a proteção de suas práticas ultrapasse os muros da escola e suas vicissitudes sejam explicadas.

Importante ressaltar, que dois fatos ofereceram uma contribuição para mostrar o quanto as coisas sofreram modificações significativas nas sociedades modernas. Um foi a evolução das concepções científicas e o outro foi a noção das estruturas de produção e do mundo do trabalho. No campo da biologia, por exemplo, existe a ideia de se pensar que não há determinismo genético absoluto frente a uma superioridade de um sistema nervoso, e sim uma influência funcional no processo de maturação em curso. Para os biólogos o meio ambiente tem um papel preponderante de atuação, que é determinante, na vida dos indivíduos como membros de uma sociedade. Outro fato marca profundamente a vida das pessoas no meio social, pois a necessidade de formação começa a ser requerida diante dos avanços da industrialização que vai demandar mão de obra qualificada. Neste sentido, a escola é levada a passar por mudanças.

A hierarquização dos sujeitos respaldada pelas suas diferenças, não compete mais de forma nenhuma como fazendo parte dos discursos oficiais no trato com as questões de ordem social que envolvem as pessoas em sociedade. As pessoas, portanto, devem ser aceitas exatamente como elas são, na pluralidade das suas diversidades e, acima de tudo, em suas singularidades como sujeitos. A escola deve cumprir o objetivo primordial de educar edificando o comprometimento social de fazer com que as diferenças sejam a todo tempo desfeitas, fazendo com que os seus fundamentos não operem sobre os sujeitos promovendo desigualdades associadas a dons ou talentos.

As representações, que são um sistema simbólico, não deixam também de oferecer elementos de contradições, mas que conseguem antecipar construções possíveis. No caso do sistema escolar, houve a necessidade para que a construção representativa fosse lançada por fatores exteriores a ponto de se reorganizar no entorno de um esquema mais central, tomando das ciências humanas o seu empréstimo. Contudo, podemos pensar que é recorrente o uso do

modelo iluminista⁴ que se configura na estrutura das representações sociais no campo da educação frente aos discursos oficiais e dominantes não provocando, em muitos momentos, mudanças suficientes para que as atitudes e práticas dos envolvidos com o universo escolar, não sejam garantidoras para promover novos olhares e apreensões mais nítidas dos fenômenos ali envolvidos, em seu funcionamento de relações sociais com indivíduos e grupos.

Segundo Gilly (2002, p. 242) é até comum entre os teóricos das representações sociais a ideia de que não há uma evidência tão direta destas com as práticas pedagógicas, mesmo sendo as representações um complexo sistema de significações construídas por grupos sociais. O teórico postula:

O discurso científico sobre a pedagogia nos tem habituado, sem dúvida, a explicações exclusivamente procedimentais (ou mecânicas) fundamentadas sobre modelos locais de funcionamento e de mecanismos ligados às características intrínsecas dos sujeitos (funcionamento cognitivo, ritmo biológico dos alunos etc.; competências técnicas, qualidade relacionais dos professores, etc.). A visão científica relativamente recente da sala de aula como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido por referência à um ambiente social mais amplo, orienta certo número de correntes de trabalhos em direção às abordagens que ocupam um amplo espaço nas significações ajustadas a situações pedagógicas para compreender o que se passa na escola.

Mas, sem dúvida que algumas problemáticas se fazem presentes no campo das representações sociais em educação. Algumas pesquisas, como a que foi realizada pelas professoras Lima, Menin e Shimizu (2009) da Universidade Estadual Paulista, apontam para este tipo de preocupação.

Ao analisarem 27 trabalhos, entre dissertações e teses de doutorado, chegam a uma conclusão de que, apesar da maioria dos trabalhos se proporem à uma investigação que tem uma relação direta, em analisar as representações que possuem os professores dos vários campos que compõem a sua atuação docente, pouco da teoria das representações sociais no conjunto da realização da pesquisa é explorada nestes pesquisadores. Para elas, muitos autores

⁴O Iluminismo representou a racionalização da vida em sociedade. Nessa perspectiva a escola, no século XVIII, representou o século pedagógico por excelência. Jean Jacques Rousseau e Johann Heinrich sobressaem como dois grandes teóricos sobre educação neste período. Destacam-se assim a educação sensorialista e racionalista, oriundas do naturalismo e do idealismo, e, também, a garantia de educação pública que tinha. A educação, portanto, nesta época possuía os seguintes princípios: desenvolvimento d educação estatal, da educação do estado, como maior participação das autoridades oficiais no ensino; começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos; princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais; iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica; organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade; acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países, primazia da razão, crença no poder racional e na vida dos indivíduos e dos povos; reconhecimento da natureza e da intuição na educação. (Anderson Hander, *Escola, educação e conhecimento: o iluminismo do século XVII*)

já haviam se empenhado em mostrar o quanto esta teoria é de grande validade para apontar as relações que se estabelecem entre conhecimentos práticos e a atuação de alguns papéis e de funções que são desempenhadas na escola, bem como de questões de ordem políticas, ideológicas e pedagógicas que também fazem parte do outro lado da moeda no campo da educação. No entanto, as autoras salientam a falta de profundidade identificada nestes trabalhos, principalmente no que diz respeito aos problemas metodológicos, mas não apenas estes.

Um ponto importante a ser considerado em toda pesquisa que tem as representações sociais como aporte teórico-metodológico, é o de levar em consideração se o objeto escolhido vem a ser um objeto de representações sociais, se este se configura como um objeto para os sujeitos investigados, enquanto grupo social. Frequentemente, segundo Sá (1998), o pesquisador toma como objeto de representações sociais aquilo que é para ele, mas não para o grupo de sujeitos que serão analisados. Um objeto de representações sociais deve, necessariamente, carregar relevância e força social, de modo que possa ter a capacidade de gerar representações em seu entorno. E isso, para Moscovici (1978), não ocorre com qualquer objeto.

Percebe-se que mesmo as pesquisas realizadas no campo educacional ser um lugar fértil, o que se tem produzido em termos quantitativos e qualitativos ainda requer um acompanhamento mais criterioso de profundidade, ou mesmo de rigor metodológico. Tal fato possibilita abrir espaços para investigações em um espaço muito mais abrangente, que é o da formação de professor.

Para Lima, Menim e Shimizu (2009), ainda há outra questão que deve ser pensada quanto às pesquisas em educação movidas pela teoria das representações sociais. Apesar de fazerem uma contextualização histórica dos respectivos objetos de representações que pretendam estudar, a dificuldade de conseguirem deixar claro esta historicidade nos grupos com os quais estão a trabalhar. A impressão que se tem, é de que a teoria das representações sociais serve apenas para uma coleta de dados acerca do objeto a ser representado em momento seguinte da investigação, mas não deixando claro a sua origem, natureza, transformação, ou mesmo construção social.

No que diz respeito aos sujeitos, ainda há uma deficiência de dados que os caracterizem melhor enquanto grupos passíveis de representações sociais. Pela simples razão dos sujeitos, tanto pesquisador quanto pesquisados, possuem em comum o fato de serem profissionalmente professores, a ideia inicial é que possuam como condição suficiente pertencerem ao mesmo

grupo de representação. Tem sido muito difícil encontrar investigações que façam uma ligação dos sujeitos entre si, a partir de outras variáveis que não sejam apenas aquelas que mais comumente encontramos: idade, gênero, série em atuação, tempo de magistério, função na escola etc. Outro elemento que poderia ser apontado é o de serem muito poucas as pesquisas que demonstram as primordiais razões que levaram os seus autores a fazerem as escolhas dos sujeitos a serem pesquisados. Existe, portanto, um pequeno número de investigações comparativas “que trabalham com representações de diferentes grupos sobre o mesmo objeto, embora muitas delas componham seus universos com variáveis diversas.” (LIMA; MENIN, SHIMIZU, 2009, p.558).

A escuta da instituição escolar, seus mecanismos, os sujeitos e a socialização de conhecimentos, passa a ser interesse de estudo de pesquisadores no campo educacional, em que permeia a tentativa de trazer um melhor entendimento que gravita em torno desta complexa realidade. O grande movimento que tem sido gerado por pesquisas em representações sociais em educação, vem sendo motivado pela viabilização de conhecimento, de reflexões e de possibilidades de transformações diante de sistemas representacionais que existem na sociedade, principalmente daqueles que promovem interferências nas práticas pedagógicas e nas relações dos sujeitos.

Nas pesquisas de cunho social é comum a preocupação com um aumento da qualidade de vida dos sujeitos pertencentes à população. Com isso, a teoria das representações sociais oferece um contributo significativo para se apreender os objetos advindos da área educacional, pela possibilidade de permitir elucidar novos prismas com vias a revelar aspectos de análises mais difíceis.

Cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, orientamos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. O conhecimento das representações sociais de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, pode nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere à maior eficácia das práticas educacionais. (MAZZOTTI, 2000, p.71)

No dizer da teórica, percebe-se que a análise de fenômenos educacionais, por meio das representações sociais, permite uma maior apreensão na medida em que percebemos o quanto eles se encontram engendrados no processo educativo e de como podemos verificar a influência que estes possuem nas vivências e atitudes dos professores associadas as suas práticas pedagógicas.

O contexto cultural no qual a escola se insere requer atenção, pois nas investigações movidas pelas representações sociais fenômenos são revelados, além de significativamente apreender idiossincrasias dos sujeitos e da própria instituição escolar. A consequência que esta teoria trouxe para os educadores proporcionou novos olhares para as pesquisas educacionais.

Em muitos trabalhos de investigação realizados a partir das representações sociais em Educação (SOUZA, 2005), três eixos temáticos aparecem de uma forma ou de outra: 1. Os estudos que se pautam em interesses para entender o professor, fazendo uma análise tanto da origem do processo de elaboração das suas representações, bem como do desempenho contextualizado onde estas representações se presentificam; 2. Estudos que se atêm as representações dos alunos levando em consideração aspectos específicos e problemáticos da cotidianidade da vida escolar em que uma ação educativa se torna possível; 3. Estudos que primam por uma busca dos efeitos do desenvolvimento e desempenho afetivo dos educandos, professores e agentes educacionais.

O caminhar por uma pesquisa em representações sociais no campo educacional em muito vem sendo motivado pelo que a própria teoria traz em sua natureza e origem, de um conhecimento que se encontra interligado entre a psicossociologia processual. Neste sentido, os fenômenos passam a adquirir um aspecto de ordem psicossocial, já que contribui para que os sujeitos construam a sua individualidade e subjetividade, assim como a sua materialidade existencial. Os sujeitos ao se interligarem socialmente, promovem trocas fazendo com que as suas alegações afirmativas possam se reorganizar e gerar outros saberes que funcionam como ligações na construção de cadeias de sentidos, que são necessárias à sua organização interna-externa, mas também para a sua vida. A teoria das representações sociais torna-se um campo fértil de pesquisas para o universo escolar.

Algumas preocupações não deixam de se fazerem presentes quando se pretende pesquisas com representações sociais, no que diz respeito ao campo psicossocial sob a ótica das interações, comunicações e informações pelas quais os sujeitos são constituídos e constituidores. A principal delas refere-se ao fato da apreensão complexa envolvendo os fenômenos psicossociais, já que a condição lógica que ampara o pensamento acerca das representações sociais necessita desta apreensão para que o objeto, meta da pesquisa, seja construído. A captação da complexidade que faz parte dos fenômenos psicossociais não pode ser considerada como tarefa de fácil manejo, na medida em que o objeto desta apreensão está submetido a uma multiplicidade de especificidades fazendo com que recaia na ordem de

impossibilidade de ser abarcado em sua totalidade. Portanto, importante ressaltar que não haja confusão entre as representações sociais e o fenômeno que desencadeou a sua origem. Ao mesmo tempo em que a representação traz à tona uma das faces do fenômeno, também deixa esperando outras que poderiam vir a ser o objeto de pesquisas futuras, e somente em um momento posterior haverá a possibilidade de evidenciar outros elementos que a sensibilidade, a intuição ou o olhar não foram capazes de decifrar. Por isso, que para Pinto (2009, p.29), “cabe observar que o objeto de pesquisa alimenta também uma complexidade tal e qual a de seu fenômeno. Antes do recorte de uma de suas facetas para investigação, cabe o seguinte questionamento: este fenômeno social pode ser um objeto de representação social para um grupo? Dito de outra forma, este fenômeno é familiar para este grupo?”

Os fenômenos que emergem no universo escolar dos quais as pesquisas em representações sociais destes, de um grupo de sujeitos qualquer, possui a função de construir um conhecimento organizado sobre o saber consensual do qual este fenômeno se confere. Uma referência que se processa por meio da elaboração do objeto a ser pesquisado, que se orienta pelos mananciais dos conceitos alicerçados por esta teoria. Um traço, uma curva, um desenho lógico e imagético vão compondo imagens que dão início à construção de um objeto que se relaciona com os valores, os contextos e os sentidos que transpassam o cotidiano de um grupo em sociedade. São por meio destas imagens e sentidos, portanto, que vai se montando a realidade que se encontra mais adiante na inscrição da memória que é compartilhada pelo grupo do objeto o entorna. E assim, no cerne das práticas pedagógicas dos professores, por exemplo, eles possuem a capacidade para guiá-los em suas ações.

2.4 Na trilha da educação contemporânea

As reflexões que gravitam em torno dos desafios encarados pelo professor contemporaneamente na sociedade o convoca à acirradas discussões como “globalização”, “sociedade do saber”, “inovações tecnológicas e de informação”, “adoecimento psíquico docente”, por exemplo. Este cenário conduz o campo educacional a repensar lugar e posição do professor diante de contradições e desafios implicados substancialmente na sua práxis pedagógica.

Nas sociedades atuais que possuem o desenvolvimento como projeto, e vivem amparadas por processos de rápidas transformações, e não menos profundas, no que toca à educação é inevitável a perspectiva de futuro que elas carregam. Talvez seria possível evitar tal

dificuldade, na medida em que se possa analisar as contradições pelas quais passam os professores contemporâneos. Decorrentes do enfrentamento das práticas pedagógicas do professor, e do que se dirige a ele como injunções de se tornarem futuramente um professor ideal. Tais perspectivas conduzem sempre à um exagero de discursos gerando sérias contradições vamos ver que até os anos de 1950 do século XX a escola ainda cumpre funções de mera alfabetização, aplicação de conhecimentos a partir de simples transmissão destes e de uma moralização dos estudantes por parte das ações e atitudes dos professores em seu ato educativo. Elementos que ainda, sem dúvida, encontram-se presentes, lamentavelmente, em contemporâneas formas de educar. Em uma realidade nossa, ainda bem presente, poucas são as crianças que conseguem ir além do nível primário. Podemos obter uma nítida percepção disto, pelo fato de ainda em um país como o nosso uma parcela considerável da população permanece e desafios ao papel assumido, em muitas formas até impostos, pelo professor no atual painel educacional.

O panorama da educação contemporânea reflete outro aspecto, não menos importante, o de está diretamente relacionado ao universo escolar: os desafios enfrentados pelo professor. Diretamente amalgamados à sua própria ação, referentes às práticas pedagógicas que ora são adotadas, refletidas nas suas atitudes e comportamentos, na medida em que deixam de considerar outros elementos de ordem subjetivas envolvidos no seu ato educativo.

Novas lógica neoliberais são responsáveis por mudanças consideráveis nas sociedades atuais e, no que diz respeito à escola não é diferente. Pois, essas novas lógicas promovem uma imposição de modernização econômica e social, favorecendo fenômenos muito mais amplos. Não são poucas as exigências de eficiência e qualidade, quando se trata de educação, de promoção da ação e produção social. Tais exigências, por exemplo, consideram a conclusão do ensino médio como o momento desejável de formação, para uma população que almeja desafiar a concorrência internacional, bem como a possibilidade para se alcançar o nível superior. Mas, com isso, num processo de retorno, aumentam as exigências de uma educação de qualidade nos anos do ensino fundamental.

A perspectiva de um ideal neoliberal, se configura pela imposição de uma lei mercadológica como sendo o melhor meio para se alcançar os objetivos de êxito e qualidade. Há uma multiplicação crescente de privatizações do ensino fundamental, médio e, principalmente, do superior. De modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se. O Estado recua, em proveito do “global” e, ainda, do “local”, beneficiado pelo seu próprio

recuo.

Novas tecnologias da informação e da comunicação, cada vez mais alcançam desenvolvimentos acelerados. Computadores, celulares e acesso à internet escapam ao controle da educação, por conseguinte da escola e da família, mas que são produtos fascinantes às crianças e aos jovens quando estes se estendem ao processo de interlocução rápida favorecida pelas muitas ferramentas de redes sociais. Muitas dessas transformações têm uma implicação significativa para a ação do professor, bem como sua práxis pedagógica, pois elas desestabilizam exigências feitas por pais, alunos e a opinião pública.

Neste sentido, o professor, na cena contemporânea da educação, se encontra engendrado a responder ou assumir papéis que em muitas vezes destoam da sua própria atuação docente. Isso compromete as atuais práxis pedagógicas, se estas não tiverem por parte desse professor novos olhares, novas perspectivas de atuação, ação, atitude e comportamento, quando se põe de lado os afetos aí envolvidos. O caminho desse movimento requer amparo de novas interlocuções que fujam, primordialmente, de discursos antecipadamente estabelecidos.

As teorias e seus princípios orientariam o desenvolvimento de uma prática de ensino, bem como a resolução de variados problemas ligados à disciplina, à avaliação, à motivação, ao controle da sala de aula, por exemplo. Portanto, a prática pedagógica é resultante de conhecimentos teóricos a ela aplicados, oriundos de disciplinas científicas, que teriam a capacidade de resolver os problemas, quando direcionados às práticas exercidas pelos professores em sua ação docente, fazendo um caminho de mão única ligando a teoria à prática.

Ao se considerar a atividade do professor como uma expressão que revela o saber pedagógico, e que é fundamento e resultado desta atividade que ocorre no contexto escolar, que faz parte, portanto, de uma instituição historicamente reconhecida e social, a ação educativa do professor só pode ser vista como uma prática social. Esta se construindo na cotidianidade dos sujeitos na cena pedagógica.

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que nos orienta; pelo contexto onde essa prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETO, 2013, p. 20)

A compreensão nesta fala é a de que a práxis pedagógica faz parte de uma prática social que envolve uma complexidade, acontecendo em tempos e espaços diferenciados da escola,

envolvendo professores e alunos cotidianamente, em especial dentro das salas de aula, e sendo mediado pela tríplice professor-aluno-conhecimento.

A construção da práxis pedagógica vai sendo elaborada no dia a dia da ação docente, em que nela se encontram presentificadas ações de ordem práticas criativas que no enfrentamento desses desafios cotidianos são a todo tempo inventadas.

A atividade teórica não apresenta os traços que caracterizam a práxis, não é uma forma de práxis. Ainda que a prática teórica transforme concepções, conceitos, representações, em nenhum desses casos transforma a realidade. Falta-lhe o lado material, objetivo da práxis, pois não é legítimo falar em práxis teórica. Ela não produz conhecimentos. Seu objeto, finalidades, meios e resultados são distintos da prática. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20)

Percebe-se, que a atividade teórica é capaz de produzir conhecimentos que são indispensáveis para a transformação de uma realidade, pois traçam finalidades que se antecedem idealmente à sua transformação quando, portanto, é movida por uma práxis.

O espaço escolar, como instituição histórica, carrega em sua estrutura e funcionamento, o que se encontra no cotidiano, bem como no não cotidiano. Se conduz em determinados momentos pelo pensamento do que é gerado na cotidianidade, ora pela teoria, ora por uma atividade cotidiana. Levando-se em consideração que o espaço privilegiado da ação educativa do professor é a sala de aula, e de como ela se revela eminentemente em seu cotidiano de atividades, esta ação docente só pode ser desvelada a partir da verdadeira compreensão do conceito de cotidiano e dos elementos ou características que lhes são próprios. “A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social.” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, pp.21-22). A noção de vida cotidiana abarca um conceito que traz como pressupostos a diferença entre “reprodução do gênero humano e reprodução da espécie (subsistência, procriação). Para sobreviver é preciso que os indivíduos realizem atividades que reproduzam a sociedade (gênero humano)” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22).

O funcionamento e a estrutura do processo educacional de ensino e aprendizagem, se encontra respaldado como principal característica numa práxis, em que mutualmente teoria e prática se determinam, e produz na relação estabelecida como o objeto-sujeito, o aluno, um saber apropriado oriundo da própria ação educativa do professor. Ao se incorporar num exercício de fazer com essa sua ação mesmo visando, primordialmente, à uma transformação, também o movendo a transformar-se. Neste sentido, é possível dizer da ação docente que ela é

um sistema de objetivação em si mesma do professor, na medida de uma representação pura e simples de adaptações ou interiorizações do mundo, ou mesmo quando é criativa.

Na contemporaneidade a escola se traduz por aquela em que não há aprendizagem sem conhecimento. É ela que convive com o que existe das grandes descobertas, na medida em que integra os avanços tecnológicos, fazendo com que ensinar se torne uma arte cujo aprender se constitui de forma diferente destituído de um lugar comum. Apontando para a possibilidade de trabalhar com a diferença, sem promover exclusão e separação. Este elemento não deve ser missão primordial da escola, onde o aluno é visto como um produto de estoque. “Ora, se o professor refletisse sobre a realidade do ensino, o percentual de reprovações não seria tão gritante, demonstrando a fragilidade da organização educacional, cuja transformação está longe de se concretizar.” (NÓVOA, 2007, p. 113).

Existe ainda um último dilema na Educação, que é o de pensar se a escola é vista como um serviço ou uma instituição. Sem dúvida, a escola deve estar a serviço da sociedade, atender a um público e recebendo-o da melhor forma possível, atendendo o aluno como um ser integrado, e não como uma mercadoria. Um sujeito “com múltiplos processos de aprender e viver. A escola é uma instituição da sociedade que institui funções.” (NÓVOA, 2007, p. 115).

A educação no século XXI apresenta desafios para a formação do professor. E suas representações sociais perpassam pelas indagações: 1. Qual é o lugar da formação do professor?; 2. Qual o processo mais atual para se formar professores?; 3. E qual é o modo mais coerente de se formar esses professores? Acrescidas a tais questões não ficam de fora como grandes preocupações para a escola contemporânea, a própria ação educativa do sujeito-professor⁵, na medida em que esta é parte constituinte da sua formação, em que se encontram, também, como outros elementos, frente a sua subjetividade, seus afetos envolvidos em sala de aula.

A escola é, portanto, primordialmente o lugar de formação do professor, que se dá a

⁵Um sujeito que se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. No falar de si de se e(in)screve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento irrompe no simbólico, e(in)screvendo-se assim no processo de construção e de subjetivação. No momento de enunciação se põe em cena. Mostra-se, dar-se a ver, faz aparecer o rosto próprio junto ao outro, para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro. O sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras histórias, com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e irremediavelmente a tessitura de seu ser e de seu fazer. (Beatriz Maria Eckert-Hoff, *O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades*, 2015)

partir de reflexões sobre a sua prática teórica e seus percursos metodológicos e epistemológicos os quais permitem que o aluno aprenda mas, sobretudo, um lugar em que possibilite a leitura e análise da conjuntura. Que também promova inventar alternativas de mudanças sócio-educativas com vistas à condição humana.

Este tomo sustenta a tese apresentada na teoria das representações sociais, teoria contemporânea a qual tem a capacidade de desvelar o que está oculto, escondido. Para tanto, fez-se preciso escolher os sujeitos da pesquisa no sentido de solidificar e ancorar as representações sociais personificadas no objeto desta investigação. Desta forma, elucidado no tom uma abordagem acerca do construto da angústia, e suas repercussões, como viés complementar a este objeto pesquisado.

TOMO III
ANGÚSTIA: AFETO QUE ENGANA?

Tomo III. Angústia: afeto que engana?

Neste tomo passo a abordar acerca do construto da angústia. Levando em consideração, inicialmente, a sua conceituação a partir da concepção filosófica de Soren Kierkegaard. Objetivando demonstrar o quanto esta noção exerceu uma referência significativa à construção que Lacan realiza na psicanálise. Em seguida trato da ideia freudiana sobre a angústia, em que este a associa ao recalque, o que vem delinear, na leitura lacaniana da obra de Freud, as futuras reformulações que gravitaram em seu entorno como construto psicanalítico. Por último, faço uma abordagem da subversão de Lacan para o tratamento dado à angústia quando a concebe como um afeto ambivalente, e sobre o qual me dediquei para encontrar e analisar as representações sociais advindas a partir dos sujeitos professores diante da sua práxis pedagógica.

3.1 Ambivalência de afetos: Lacan sob os auspícios da influência filosófica de Soren Kierkegaard

Historicamente, a angústia se fez protagonista. Mas foi no pensamento filosófico que Soren Kierkegaard concebeu, de maneira profunda, uma análise em torno deste conceito, de tal modo que se tornou contemporâneo para que muitos autores depois dele o tivessem tomado, como referência primordial, para o avanço de suas próprias ideias acerca do seu pensar. Na psicanálise, com Lacan, não foi diferente pela sua complementação e subversão no trato com este conceito (construto).

Em seu sentido mais amplo, a palavra angústia assume-se como um sufoco. Estado que, em geral, o sujeito se sente sufocado frente à um perigo eminente inevitável, mas que ainda não foi por ele experienciado. Não possui um objeto específico, como o medo, por exemplo, que faz coro a todo tempo a uma ameaça concreta da qual indubitavelmente se quer prevenir. Com Soren Kierkegaard, a angústia alcança a ideia de algo que está ligado ao nada, ao vazio. Ela é, em suas considerações, uma vertigem de liberdade, fazendo com que o sujeito ao mesmo tempo sinta um entusiasmo, ou o seu contrário. Neste sentido, a angústia é dotada de uma ambiguidade, ela é ambivalente. Neste contexto, o filósofo elabora uma redefinição da angústia como sendo uma “determinação do espírito sonhador (...) é a realidade da liberdade como puro possível.” (KIERKEGAARD, 1968, p.45).

Ao analisar o conceito de angústia Kierkegaard o faz a partir do mito do pecado da queda de Adão, tentando mostrar que ele agora é posto frente a possibilidade de uma escolha. Com a queda se inicia a existência humana, implicando nas decisões que agora não são mais determinadas pela natureza. No momento em que habitava no paraíso ele ainda não havia se deparado com a possibilidade de realizar escolhas. É no momento, portanto, da queda, que a angústia se insinua e faz morada a partir, portanto, do pecado original. Presentifica-se no ser humano de tal forma que a partir de então o homem se torna angustiado. Adão se configura como o primeiro homem.

Ele é ao mesmo tempo ele mesmo e o gênero humano. Não é por uma questão de beleza estética que nós nos fixamos nele; nem é em virtude de um sentimento de magnanimidade que aderimos a ele, para não deixá-lo, por assim dizer, em dificuldade, como sendo o responsável por tudo; não é também em virtude do entusiasmo da simpatia ou da persuasão da piedade que nos resolvemos a dividir com ele a culpa, como a criança deseja ser culpada junto com o pai; nem será em virtude de uma forçada compaixão, que nos ensina a aguentar o que, no fim das contas, temos mesmo que aguentar; mas é em virtude do pensamento que nós o seguramos. (...) Ele não é essencialmente diferente do gênero humano; pois nesse caso o gênero humano nem existiria; ele não é o gênero humano, pois aí nem haveria o gênero humano: ele é ele mesmo e o gênero humano. Por isso, aquilo que explica Adão, explica o gênero humano, e vice-versa. (KIERKEGAARD, 2010, p. 31)

Na argumentação do filósofo não se pode, depois do “pecado da queda”, distinguir a figura de Adão da própria existência humana. Ele é em si, o humano. E é sobre este ponto de vista que para ele a angústia só se origina a partir desta perspectiva: ser e pertencer exclusivamente inerente ao homem e a mulher.

O único ser que jamais consente ser o que é, é homem e a mulher. Neste sentido, ambos estão em uma eterna busca, são desejo, e somente assim sente profundamente em sua existência um vazio. Não há, para ele, aceitação em sua existência de ser uma simples trajetória entre o nascer e o morrer. E é aqui que repousa a sua grandeza. Contudo, em contrapartida será mesmo aqui que se abrirá como uma clareira o problema a enfrentar por toda a sua vida. Sendo finito (matéria) e infinito (espírito) o seu eu é uma síntese do finito que o limita e de infinito que lhe move à ilimitação. Esta tensão terá que ser somente e indubitavelmente por ele administrada, de tal maneira que o capacita a construir formas para dar sentido à sua existência, de modo que ela não se restrinja a ser um simples “estar no mundo”. A problemática desta condição do homem é que ele se torna uma espécie de eterno viajante, buscando um sentido para sua vida, na medida em que deseja elaborar para si mesmo uma declaração autêntica da sua própria existência. Em um momento inicial este homem e mulher são genuinamente liberdade, e nesta fase o que há é apenas o nada. Porém, “existe, ao mesmo tempo, outra coisa que, entretanto,

não é perturbação nem luta, porque não existe nada com que lutar. O que existe então? Nada. Que efeito produz, porém este nada? Este nada dá nascimento à angústia.” (KIERKEGAARD, 1968, p.45)

Para Kierkegaard (1968), quando se encontravam no paraíso Adão e Eva, ainda em estado de inocência, lhes foi advertido para que não comessem o fruto de uma árvore do conhecimento, não entendendo ambos do que se tratava essa proibição vai despertar neles a possibilidade de liberdade. Neste momento eles entram em um estado ao mesmo tempo de atração e repulsão por esta situação. Encontram-se, pois, diante da possibilidade de fazerem uma escolha que mesmo sendo possível lhes causa vertigem: sentem uma antipatia simpática, cuja proibição que lhes aguçam o desejo de conhecer. Postula o autor sobre esta proibição:

Deixa inquieto Adão, porque nele desperta a possibilidade da liberdade. O que se ofertava à inocência como um nada da angústia adentrou-o e conserva ainda aqui um nada: a aflitiva possibilidade de poder. Com respeito ao que pode, não tem nenhuma ideia. (...)Existe em Adão somente a possibilidade de poder, como uma forma superior de ignorância, como expressão elevada da angústia, visto que, a este nível mais alto, a angústia existe e não existe, Adão tem amor e foge dela. (KIERKEGAARD, 1968, p. 48)

Na perspectiva que traz Kierkegaard, remeter ao sentido existencial da angústia é torná-la uma centralidade em seu pensamento, em que tenta enfatizar e chamar a atenção para o fato que ela é inerente à existência humana, e não se configura, por exemplo, como uma neurose. A angústia, portanto, no sentido kierkegaardiano, não se equipara a um estado de inquietação, de ansiedade, de temor ou desespero, pois estas categorias são pertencentes às vivências do ser humano, mas ainda não representando aquilo de mais fundante à existência humana que é a sua angústia. Ela não possui um objeto determinado, como já o salientamos adiante, e com isso recai sob a condição de ser passageira acompanhando a vida do homem enquanto esta perdurar, não restando alternativa a ele senão o seu enfrentamento, experimentá-la, retirando-lhe como solução afastar-se dela. Não há perspectiva para uma desangustiação do homem, a ele deve ser ensinado vivenciar plenamente a sua angústia. Assim, para Kierkegaard, o homem será muito mais humano quanto mais profunda for a sua angústia no sentido de experiência existencial. O autor, em certo sentido, não está propondo uma saída, mas, sobretudo, que o homem e a mulher façam da sua vivência com a angústia um aprendizado. Com isso, fica fora de cena no núcleo que a angústia assume em seu pensamento o seu caráter negativo, justamente por argumentar que é fundamental ao homem e a mulher angustiados adquirir autonomia e liberdade. Assumindo tal aspecto no humano, “a angústia transmuda para ele, em uma criada invisível que, ainda sem querer, o leva aonde pretende ir.”

(KIERKEGAARD, 1968, p.160). Se ver, portanto, explicitamente no argumento proposto por Kierkegaard o estatuto de ambivalência que carrega o conceito de angústia para a condição humana existencial.

Ao iniciar o seu seminário sobre a angústia, Lacan faz uma indicação de que vai realizá-lo a partir da concepção de Kierkegaard. E ao concluí-lo, ele convida o leitor a fazer uma avaliação da audácia⁶ proposta pelo filósofo para tratar sobre o conceito de angústia. A referência que faz Lacan à Kierkegaard perpassa todo o seminário, pelo menos no que diz respeito a certos significantes possíveis de serem buscados a partir das concepções kiekegaardianas. Contudo, são nas lições dos dias 6, 13 e 20 do mês de março do ano de 1963 que a explicitação desta referência é mais notória. São nestas lições que Lacan elabora uma ressituação do traço da subjetivação, colocando-a sempre no lugar do Outro, sem dúvida, mas neste ponto em função do objeto *a* e de sua caída. Subjetivação que é pontuada por três tempos, ou registros: o gozo, o desejo e a angústia, em que Lacan traz à tona a relação particularizada que possui a mulher com tais registros.

A audaciosidade de Kierkegaard como pensador é anterior a sua elaboração do conceito de angústia. Já no ano de 1844, ele escreve um pequeno tratado em que propõe a repetição como uma categoria da filosofia. Um trabalho extremamente intrépido dentro dos cânones da tradição filosófica, que também Lacan vai fazer referência em *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, acerca dessa categoria classificando Kierkegaard como o “mais agudo dos questionadores da alma antes de Freud”. Para Josiane Quilichini (p. 28) em seu artigo, *Kierkegaard, uma referência no seminário A Angústia*, “isso mostra o quanto, longe de subestimá-lo, como faz a opinião comum, Lacan reconhece nele aquele que estava a par “das grandes referências estruturais”, que talvez somente um pensador do religioso pudesse trazer.” E continua afirmando:

⁶Lacan em seu seminário sobre a angústia elucida a filosofia de Soren Kierkegaard e este autor, por terem realizado um feito para tratar sobre o conceito de angústia, como nenhum outro pensador antes havia feito. Pois, suas ideias coadunam, pelo menos para Lacan naquele momento, com o que agora buscava a psicanálise para trabalhar com este afeto. E desta forma, é interessante notar que a questão que circunscreve o texto de Kierkegaard é a de problematizar o caminho epistemológico da própria filosofia. Trata-se de admitir a existência de uma maneira de pensar em que o real não é racional, diferentemente do que imaginava Hegel, para quem o real é racional. Angústia, para o dinamarquês, seria aquilo que não se sintetiza. Lacan vem servir-se de Kierkegaard para consolidar o obstáculo posto pelo inconsciente a todo o pensamento ligado a uma síntese. Esse obstáculo seria aquilo que o espírito não pode abolir ou recuperar para incluir sob a égide do universal. Também neste ponto, a psicanálise se aproxima do filósofo, pois indicaria a angústia como o fenômeno fundamental e o problema principal da neurose. É aí que Kierkegaard propõe uma sistematização sobre a angústia, segundo Lacan.

Se é verdade que Kierkegaard não se considerava um filósofo, nem mesmo um teólogo, mas antes um escritor amador, nós podemos qualificá-lo como pensador do religioso, pelo tanto que ele estimava o termo pensador, pelo qual ele designava os filósofos gregos que foram para ele a maior referência filosófica. (QUILICHINI, 2003, p. 28)

A evocação à Kierkegaard que Lacan faz em seu Seminário tem o propósito de oferecer-lhe uma razão contra Hegel. Pois, se há uma verdade é o dinamarquês que a fornece: uma verdade da angústia que conduz os sujeitos às suas observações em relação ao desejo analítico. Não é sem sentido esse posicionamento de Lacan, já que ao longo de toda a sua obra Kierkegaard firma uma oposição ao pensamento hegeliano em relação à questão do desejo.

Os estudos de Kierkegaard em teologia terminaram com grande dificuldade, pois estes foram realizados sob a influência paterna. Após a morte do pai, ele constata furiosamente o quanto a teologia dinamarquesa fora influenciada pelo pensamento de Hegel, que combateu categoricamente por toda a sua vida devido ao sistema hegeliano que não levava em consideração o singular.

Ele denunciava a vertente imaginária deste pensamento, “a miragem do idealismo, uma pura consciência do eu”. São termos seus e não de Lacan, como poderíamos pensar. Ao “manifesto” da consciência do eu, Kierkegaard opõe o “escondido”; à síntese pela mediação, ele opõe a síntese pelo paradoxo; para ele não se trata de mediação, de passagem, mas de salto. O paradoxo, o salto, situam-se do lado do não-compreensível. A dialética hegeliana concebe a reconciliação dos termos pela mediação, é uma dialética do pensamento. A dialética kierkegaardiana é uma dialética da existência: a reconciliação é impossível, há uma oposição radical entre o sujeito e o absoluto. Em Hegel, o absoluto é o que une; em Kierkegaard, é o que separa. Para Kierkegaard, o indivíduo está sempre na precariedade e, ao eu como unidade, ele opõe o eu como relação. O indivíduo não pode senão entrar em conflito com o mundo e consigo mesmo. (QUILICHINI, 2003, pp. 28-29)

No dizer do teórico, a concepção de Hegel de unir em um absoluto o sujeito como um todo não corresponde para Kierkegaard à dialética da própria existência humana. Contrariamente, a ideia de Kierkegaard é a da dialética do absoluto prevalecendo a sua separação. Pondo o sujeito (eu), portanto, fora de uma relação com um absoluto nele mesmo. Ao sujeito não cabe uma outra coisa senão entrar em confronto consigo mesmo.

A concepção de indivíduo é central no pensamento de Kierkegaard, bem como a de sujeito é em Lacan. Para o filósofo, um processo de subjetivação se expressa: o indivíduo não é meramente uma indistinção entre o corpo e a alma, este só pode ser pensado a partir da intervenção de um terceiro elemento, o espírito. É nesta perspectiva que uma oposição no que tange ao pensamento hegeliano, em relação ao desejo e a angústia, se anuncia

consideravelmente.

Ao trabalhar o conceito de angústia, Kierkegaard ampara-se na psicologia reivindicando, de início, que o mecanismo deste conceito não se articula sem levar em consideração o conceito de pecado. Percebamos que o título da obra *O conceito de angústia* vem acompanhado do seguinte subtítulo: “simples esclarecimento psicológico para o problema do pecado original”. Como já o assinalamos, e apenas reforçando tal argumento, o conceito de angústia elaborado por Kierkegaard está diretamente vinculado ao acontecimento do mito da queda de Adão. Seu interesse, portanto, não é elucidar que Adão diante do seu pecado faz aparecer o pecado do gênero humano. Isso seria a mesma coisa, segundo ele, que daria consistência a um aspecto imaginário que anularia todo o conceito. O que aí se apresenta, é a questão de um ato e de uma repetição. Trata-se de um salto qualitativo, condição necessária para a produção de indivíduo. O primeiro pecado torna-se, assim, um conceito.

O primeiro pecado, então, determina um antes e um depois. O antes está relacionado ao que Kierkegaard chama de um estado de inocência, insistindo que este antes só se faz existente em um depois. O ato inocente só tem o seu aparecimento quando é derrotado pelo ato do pecado. A partir da concepção do que é relatado pela gênese, a inocência deve ter uma entendida como uma ignorância, que vem acompanhada de um estado de sensualidade. A queda, portanto, na abordagem kierkegaardiana, também se estabelece como um conceito. Pois, devemos considerar a explicação psicológica que oferece a doutrina paulina: “Eu só conheci o pecado através da lei. Eu teria ignorado a cobiça se a lei não tivesse dito: tu não cobiçarás.” Neste sentido, Kierkegaard ressalta que tanto a experiência cristã como a pagã verbalizam que os desejos humanos despertados estão sempre relacionados às coisas proibidas. A ideia de concupiscência⁷, nesta perspectiva, se encontra mais em evidência do que a de cobiça. E é a esta primeira que Lacan retoma, como significante, sobre o Édipo tentando mostrar por essa via, o que se encontra em jogo com a queda de Adão é o desejo de saber. A estes arrancados, caídos no chão sofre, pelo pensamento lacaniano, como o objeto causa enfim desvelado da última, da derradeira, não mais culpável, mas fora dos limites, a derradeira concupiscência, aquela de ter fortemente desejado saber.

⁷Concupiscência é o termo utilizado para designar a cobiça ou apreço por bens materiais, assim como os prazeres sexuais. Etimologicamente, este termo se originou a partir do latim *concupiscens*, que significa “o que tem um forte desejo”, que deriva da palavra *concupera*, que quer dizer “ter forte desejo”. De acordo com algumas doutrinas religiosas, como o cristianismo, por exemplo, a concupiscência é sinônimo de libertinagem ou lascividade carnal. Esta ação, conseqüentemente, é tida como um pecado.

A construção do esquema lacaniano se encontra em pleno amalgamento com a temporalidade, e suas respectivas implicações do processo que havia sido traçado por Kierkegaard. A ideia de que ao mesmo tempo em que o pecado entra no mundo, a sexualidade se fez presente. Ou seja, na mesma proporção em que o desejo emerge, o desejo sexual, também o indivíduo aparece, de forma que o espírito então se apresenta. Neste sentido, é preciso ressaltar que antes da falta, o espírito é apenas suposto, como se refere Lacan ao S, o sujeito suposto saber.

No pensamento de Kierkegaard acerca do conceito de angústia duas noções são extremamente importantes, a de possível e do nada. A angústia não possui a sua criação a partir do que não é, ou pelo que é interdito, mas, sobretudo, a partir do que é presente. Melhor dizendo, ela não é sem objeto. Muito pelo contrário, ela é o possível na condição iminente de alguma coisa. Possui, assim, a possibilidade infinitamente de poder, que a provoca.

Quando Kierkegaard fala do nada (*néant*), não se trata de nada (*rien*), mas de algo que está ali, na frente, como aliás Freud vai dizer. O nada é a angustiante possibilidade de poder. (...) Mas será que o indivíduo, saindo do sensual e ascendendo ao sexual e ao desejo, fica livre da angústia? Pois bem, de forma alguma! O ponto de angústia está sempre prestes a surgir. A angústia persiste, ligada à proximidade do objeto do desejo. A angústia está sempre ligada ao apagamento do espírito; por exemplo, o estado de erotismo extremo, que é um estado no qual o espírito se apaga, pode desencadear angústia. (QUILICHINI, 2003, p. 32)

O teórico evidencia em seu argumento que a angústia se encontra em proximidade com o seu objeto de desejo. Cujo sujeito não se livra da angústia, e está sempre na iminência de surgir, independente da possibilidade, impossível, da saída deste sujeito do campo sexual, do desejo.

Ao final da sua última lição em seu seminário sobre a angústia, Lacan se pronuncia dizendo que: “(...) não há ultrapassagem da angústia se não quando o Outro se nomeou.” Percebamos que ao situar a angústia em um processo de subjetivação a partir da queda, sem dúvida Kierkegaard estaria, agora em Lacan, se tratando da queda do sujeito. Pois, não existe objeto senão do desejo, e não objeto causa do desejo.

Outra contribuição de Kierkegaard, que não podemos deixar de levar em consideração, e que Lacan vai tomar de pronto como apoio diz respeito à relação da mulher com o desejo e a angústia. A posição particular da mulher, segundo Lacan, é com o seu desejo, sua mais primordial liberdade. Nesta relação que se configura como angústia, a mulher se vê muito mais angustiada do que o homem. Pois, a mulher se encontra muito mais atrelada à sensualidade. E

este estado o responsável gerador pela angústia, é um estado de infinito possível. Em razão da sua estrutura anatômica e fisiológica a mulher torna-se mais sensual do que o homem, já que esta sensualidade se encontra diretamente relacionada à sua beleza e à procriação. E mais ainda, a angústia pode fazer a sua aparição como afeto quando, por exemplo, a mulher se encontra submetida e reduzida a se presentificar como objeto de cobiça do homem. Contudo, um foço se abre entre Kierkegaard e Lacan: o objeto *a* (objeto causa do desejo), para Lacan é o que faz a existência e não o indivíduo. Este objeto, o objeto *a* na medida em que ao final, sem dúvida nunca atingido, ele é a nossa existência mais radical, ele é a única via pela qual o desejo possa proporcionar aquilo em que teremos mesmos que reconhecer, este objeto deve ser situado, como tal, no campo do Outro.

As ressonâncias kierkegaardianas da presença e atuação da angústia no homem, vão desembocar, como tentamos mostrar, nos apelos subversivos da psicanálise lacaniana. Uma apropriação segura do quanto, mais uma vez, Lacan se utiliza da Filosofia para rever conceitos que transmudados passam a “objetivar” a sua teoria. Assim, a sua tentativa de um olhar para as mazelas do humano na contemporaneidade ganha novas formas e cores, se espraia para diversos campos, alça voos, quiçá, nunca possíveis. E nessa perspectiva, pode-se elucidar, ser este o Lacan sem o qual seria praticamente impossível enveredar pelo objeto desta pesquisa.

3.2 Angústia e recalque: na rota da abordagem freudiana

As articulações entre angústia e recalque na construção da teoria psicanalítica freudiana, foi um ponto relevante, em uma primeira tópica, para configurar uma melhor apreensão acerca da manifestação da angústia no sujeito. Portanto, desde a consolidação da construção da noção de recalque na psicanálise por Freud, a angústia veio sendo absorvida por um modelo metapsicológico paralelo que se estendeu até *Além do princípio do prazer* (1920). Com este modelo o recalque tinha uma posição de destaque, ficando a angústia como o resultado deste mecanismo. Contudo, não é possível uma afirmação de que isso ocorre desde o seu início. Nos textos anteriores à *Interpretação dos sonhos*, a angústia, em abordagem realizada por Freud, possuía um aspecto de ordem energética, que se opunha ao psiquismo. Neste sentido, a construção da noção de angústia foi um ponto que persistiu como sua primeira teoria acerca dela. Mas quanto a isto, a essas primeiras elucidaciones em torno da angústia, houve uma retomada e releitura à luz de *Inibições, sintomas e Angústia*, se baseando na noção de trauma conduzida pela introdução da teoria da pulsão de morte.

Dando continuidade à esta abordagem da angústia em Freud é preciso, antes de mais nada, termos uma noção do significado de afeto, circunscrito nos próprios textos freudianos. Porém, é necessário ressaltar, no que diz respeito à noção de afeto, que esta foi privilegiada nos primeiros escritos, mas houve uma quase ausência nos trabalhos mais tardios. Contudo, por outro lado, vamos ver, em detrimento dos afetos em geral, o destaque da angústia como tema fundamental, e até bem consolidado, no pensamento freudiano a partir da metapsicologia. Com isso, o caminho de elaboração de uma teoria sobre os afetos revela, em certa medida, uma abordagem da angústia, já que, em princípio, estes dois conceitos se encontravam abordados a partir de um modelo extremamente predominante: o modelo energético do funcionamento mental. Fazendo com que Freud o levasse em conta em sua produção até o *Projeto para uma psicologia científica*. Portanto, neste item angústia e afeto serão tratados a partir da teoria do recalque sob a perspectiva freudiana.

Nas *Conferências introdutórias à psicanálise* publicadas entre os anos de 1916 e 1917, Freud nos remete à um argumento em favor da noção de afeto em que dois aspectos essenciais são levantados quanto aos estados afetivos: primeiro o da sua relação íntima com esfera de ordem somática e, segundo, o elemento de manifestação qualitativa das flutuações econômicas do aparelho psíquico. Portanto, o estado afetivo engendra todo evento, toda impressão psíquica. Neste sentido, a concepção freudiana ressalta que:

E o que é um afeto, no sentido dinâmico? Em todo caso, é algo muito complexo. Um afeto inclui, em primeiro lugar, determinadas intervenções ou descargas motoras e, em segundo lugar, certos sentimentos; estes são de dois tipos: percepções das ações motoras que ocorreram e sensações diretas de prazer e de desprazer que, conforme dizendo, dão ao afeto seu traço predominante (FREUD, 2014, p. 396)

O afeto, como aparece nos primeiros textos freudianos, pode ser entendido como entidade de dimensões vastas, em que acolhe alguns conceitos que se tornarão mais tarde individualizados, como é o caso da pulsão, por exemplo. Porém, a concepção que parece mais recorrente é que o afeto possui uma parcela quantitativa de representação que vem acompanhada de uma ideia. Se percebe que uma dicotomia é acenada entre o campo da afetividade e o representacional.

A tentativa, a princípio, era a de um esforço na quantificação do afeto. Nos primeiros escritos o afeto, como afeto sexual, correspondia a um sentido mais abrangente e entendido como uma excitação de quantidade definida. Posteriormente, portanto, teremos a concepção freudiana voltada a ocupar uma posição fronteira de uma tensão físico-psíquica. No início das formulações metapsicológicas, as denominações afeto sexual, afeto psíquico, e mesmo libido,

não foram empregadas com muito rigor. Em seu *Projeto para uma psicologia científica*, Freud identifica o afeto como um decalque oriundo de uma experiência associada à dor, que tinha como referência o crescimento no nível de Q (Quantidade) que tendenciava à uma descarga. Melhor dizendo, produzindo uma aproximação entre a dor como experiência e a sua réplica. Neste sentido, o afeto se configurava sob a perspectiva de um aspecto econômico.

Nos textos anteriores à *Interpretação dos sonhos* encontra-se uma dificuldade em encontrar uma concepção que seja uniforme quanto à noção de afeto. Contudo, no texto *As neuropsicoses de defesa* (1894) uma conceituação mais precisa é encontrada: (...) Nas funções mentais, deve-se distinguir algo – uma carga de afeto ou soma de excitação – que possui todas as características de uma quantidade (embora não tenhamos meio de medi-la) passível de aumento, diminuição, deslocamento e descarga, e que se espalha sobre os traços mnêmicos das representações como uma carga elétrica espalhada pela superfície de um corpo. (FREUD, 2016, p. 66). Mas, na *Interpretação dos sonhos* ocorre uma consolidação da dicotomia favorecida entre afeto e representação. Para Freud, a necessidade de uma premissa a tudo isto é que a relação entre uma descarga dos afetos e suas respectivas representações não se encontram no âmbito de uma dissociação como comumente se pensa. Ao contrário, estas duas entidades desligadas podem se encontrar amalgamadas, podendo se separar uma da outra por meio da análise. Nos sonhos interpretados, defende categoricamente Freud, este é o caso. A prática analítica que agora é fundada, se ocupará dos processos de distorção em que a submissão das ideias se encontra. O afeto está sob o crivo de uma descarga, e como tal deve ser entendido diferentemente de uma ideia. Portanto, até a concepção dos textos metapsicológicos esta é a indicação do que será dito sobre os afetos, que eles são um processo de descarga, sendo ao mesmo tempo, o tom qualitativo que se dá na percepção desse processo.

Uma retomada à concepção dos afetos virá sob a perspectiva de onde se origina a angústia na teoria sobre as pulsões, que surgirá de maneira sistematizada em *Os instintos e suas vicissitudes*, Freud argumenta sobre o instinto dizendo que ele possui uma finalidade. Para corroborar o mestre diz:

Sempre satisfação, que só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte do instinto. Mas, embora a finalidade última de cada instinto permaneça imutável, poderá ainda haver diferentes caminhos conducentes à mesma finalidade última, de modo que se pode verificar que um instinto possui várias finalidades mais próximas ou intermediárias, que são combinadas ou intercambiadas umas com as outras. (FREUD, 2010, p.78)

Na argumentação do teórico a finalidade do instinto é cumprir uma satisfação só alcançada pela eliminação de um estímulo na origem deste instinto. No entanto, existe como finalidade última do instinto a sua imutabilidade o qual percorre por caminhos diferentes, ou seja, possuindo várias finalidades que se intermedeiam umas com as outras.

A pulsão, mesmo quando inconsciente, não pode ser tratada de uma outra forma que não seja por uma ideia, e por uma quantidade de afeto que lhe é correspondente. Com isso, pode-se dizer, segundo Freud, do afeto que era confundido em um momento como quantidade e em outro com a própria pulsão, se convertendo no elemento da pulsão em oposição ao conteúdo afetivo. Esse elemento representativo da pulsão deve ser levado em conta, além da ideia a ele ligada.

O processo de recalque, além de outros mecanismos que fazem parte da constituição dos sonhos e de outras formações do inconsciente, é que o afeto e seu representante ideativo trilham caminhos diferenciados. A importância que é dada ao tema do afeto parece apontar para um caminho que está mais associado, a partir da clínica das psiconeuroses, ao destino do aspecto de representação ideativo, do que da quantidade de afeto. Isso encontra-se justificado por um valor clínico que leva em consideração as rupturas, lapsos e repetições que são os meios pelos quais o sujeito organiza o seu discurso.

Essas dificuldades, bem como a narrativa fantástica dos sonhos, oferecem um enigma apresentado nas associações livres, em que a sintomatologia das neuroses, com seu aspecto metafórico, revela uma satisfação que não se diz explicitamente. No entanto, passível de interpretação por conta dos muitos sentidos e significados que trazem a fala do sujeito. Que lugar estaria destinado aos afetos numa clínica dos recalques? Um afeto fica à deriva, onde vamos encontrá-lo de forma deslocada, enlouquecida, invertida e metabolizada. Ele não é recalçado, mas sim os significantes (entendidos como representações) que o engendram.

A questão do afeto na teoria freudiana, após os textos relacionados à metapsicologia, vai aparecer timidamente dando lugar a construção de outras noções indicadas como estados afetivos como o trauma, o desamparo, e notadamente a angústia. Contudo, antes mesmo de cair em um certo esquecimento, esta concepção quase que fenomênica do afeto que carregava a perspectiva de um conteúdo ideativo, ganha a hipótese de uma origem sobre ele. Freud acredita, no seu esforço de atingir o ponto nevrálgico de tal problema, que esta é uma discussão que não tem como se encerrar na metapsicologia. A sua proposta é de que os sentimentos que vêm

acompanhados de uma descarga de ordem motora e que, portanto, definem um afeto, provocam a repetição de alguma experiência anteriormente importante. Ou seja, um afeto funcionaria como uma precipitação de uma lembrança. Com esta ideia firmada, Freud pensa na possibilidade de ser o afeto não apenas uma representação ideativa.

Os trabalhos de Freud posteriores à metapsicologia irão se centrar de maneira significativa nas neuroses: suas etiologias e sintomas. A neurastenia, por exemplo, apesar de já ser identificada por Freud por manifestações de angústia, este aspecto aparecia proeminentemente em outros casos, sem que necessariamente os sintomas neurastênicos viessem à tona explicitamente. Tal fato nesta nova teorização freudiana o conduz a rever a possibilidade de fazer um destaque nos casos clínicos que nebulosamente são encobertos por um estado de neurastenia. Uma série de outros sintomas que apresentavam mais traços em comum entre si do que com aquela categoria. Sintoma como a ansiedade, seus equivalentes, substitutos crônicos e formas rudimentares, poderia ser referenciado como um destes casos. Que poderiam se desenvolver completamente ou de forma parcial, podendo estar ou não em associação com outros tipos de neuroses. Tais observações conduzem Freud a isolar esta entidade clínica, independente de outras, que ele denominou de *neurose de angústia*⁸, e apresenta como síndrome as seguintes características: excitação acumulada oriunda de uma excitabilidade geral e um estado de pessimismo e ansiedade que alcança um grande nível de obsessão gerado por uma expectativa angustiada.

Assim, como na neurastenia, era de se supor também que na neurose de angústia estavam presentes perturbações da vida sexual. Na neurastenia como havia a ocorrência, diante do funcionamento sexual normal, de um escoamento da tensão sexual que não era muito adequado, como a masturbação excessiva, por exemplo, na neurose de angústia o que conta é uma repressão que esta tensão provoca pela situação de abstinência ou por um tipo de excitação que não foi consumada. Em ambas as situações, se refere a algo que se encontra no âmbito da pulsão, que até o momento era identificado ao aspecto de ordem somática. Contudo, no que diz

⁸Diferente da histeria de angústia, a neurose de angústia é uma neurose atual, mais especificamente caracterizada pela acumulação de uma excitação sexual que se transformaria diretamente em sintoma, sem mediação psíquica. Alguns fatores comuns são: acumulação de tensão sexual; ausência ou insuficiência de “elaboração psíquica” da excitação sexual somática, esta só podendo se transformar em “libido psíquica” se entrar em conexão com grupos preestabelecidos de representações sexuais. Quando a excitação sexual não é assim dominada, deriva diretamente, no plano somático, sob a forma de angústia. A neurose de angústia difere da histeria por dois principais motivos: por se tratar de uma “tensão física que não pode passar para o psíquico e se conserva, pois, num caminho físico” (Laplanche, ano), ao invés de ter origem em conflito psíquico infantil, como na histeria; e porque em seus sintomas fóbicos o afeto de angústia se acha ligado a uma representação, mas sem que se possa reconhecer nesta um substituto simbólico de uma representação recalçada. (Laplanche, *Problemáticas I: a angústia*, 1998)

respeito à neurose de angústia, quando se trata de uma retenção, o aparecimento constante e repetitivo do transbordamento fará parte das especulações freudianas acerca do afeto da angústia. Portanto, levando-se em consideração que na neurose de angústia a excitação somática não está representada no psiquismo, Freud pontua que, não raramente, este tipo de neurose viria sempre acompanhada de um declínio acentuado da libido sexual. Neste sentido, a angústia da neurose de angústia só pode entendida se associada ao aspecto somático, de um elemento físico associado à vida sexual do sujeito.

Com esta perspectiva faz-se, portanto, observar no pensamento freudiano a ideia de que a neurose de angústia não se presentifica à luz de um recalque, mas, sobretudo e primordialmente, vinculado ao somático. O aparecimento desta, enquanto um sintoma de uma neurose, enquanto esfera somática passa longe do recalque, e neste caso estaria retirada da competência da psicanálise. O que seria uma dificuldade para as elaborações metapsicológicas com as quais Freud estava empenhado. Com isso, diante do que se apresentava na clínica, especificamente as psiconeuroses, as elaborações feitas sobre a angústia, começam a ter uma relação direta referenciada à noção de recalque, que já o sabemos tratar-se da pedra de toque de toda a teoria psicanalítica, e origem lapidar do conceito de inconsciente.

É nas *Conferências introdutórias à psicanálise*, especificamente na conferência XXV, que Freud expõe de maneira detalhada acerca da angústia em sua primeira tópica. E logo em seu início ele diz:

(...) Não necessito apresentar-lhe a angústia em si; cada um de nós já experimentou essa sensação, ou melhor dizendo, esse estado afetivo. Mas acho que ninguém jamais se perguntou com bastante seriedade porque justamente os neuróticos sentem angústia de modo mais frequente e mais intenso do que as outras pessoas. Talvez porque considerem óbvia a resposta, afinal, as palavras *nervös* [nervoso, neurótico] e *ängstlich* [angustiado] são, habitualmente, empregadas uma em lugar da outra, como se significassem a mesma coisa. Mas não é correto fazê-lo; há pessoas angustiadadas que, de resto, não são nada neuróticas, assim como há neuróticos que sofrem de variados sintomas, entre os quais, contudo, a tendência à angústia não está presente. (...) Seja como for, é certo que o problema da angústia configura um ponto nodal para o qual convergem questões mais diversas e importantes, um enigma cuja solução haverá de lançar luz abundante sobre o conjunto de nossa vida psíquica. (FREUD, 2014, p. 520)

Nota-se aí claramente elucidada a preocupação de Freud, antes da sua exposição sobre a angústia, do quanto esta noção requer um manejo mais detalhado sobre ela, notadamente pela dificuldade com que a mesma, sendo um estado afetivo, e acomete ao que é humano indistintamente, desemboca a ser uma questão de extrema importância a ser tratada pelo fato de levar à questões das mais diversas relacionadas ao sujeito, e que levará à um entendimento

bem mais significativo acerca da vida psíquica deste.

O afeto da angústia nos escritos freudianos soma-se à uma tópica de uma teoria dinâmica sobre as pulsões, que se alinha primordialmente aos conceitos de recalque e inconsciente, e que tem a consequência, numa tentativa, de realizar uma captura deste afeto engendrados por esses conceitos, que são a envergadura da teoria psicanalítica. Neste sentido, a descarga de energia sexual não formulada cede lugar a outros mecanismos. Explicando, determinada pela ação do recalque, a libido deligando-se de suas representações é liberada sob a forma de angústia (nas psiconeuroses). Na oposição entre psiconeuroses e neuroses é importante destacar que enquanto nas primeiras existe a formação de um sintoma que se estabelece oriundo de um conflito psíquico e da formação compromissada entre orientações da pulsão e o binômio pré-consciente e consciente, as segundas recai no âmbito de manifestações não representáveis do excesso. Tal posicionamento de Freud, oferece a compreensão da angústia como sendo um produto de uma forma de assimilação psíquica, em oposição à uma assimilação energética, como foi proposta por ele sobre a neurose de angústia.

Nos *Artigos sobre metapsicologia*, no capítulo que trata sobre a repressão⁹, Freud mostra a que estão destinados os representantes da pulsão, naquilo que diz respeito ao seu conteúdo ideativo e o fator quantitativo correspondente.

(...) A *ideia* que representa o instinto passa por uma vicissitude geral que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse previamente consciente, ou em ser afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente. Essa diferença não é importante, correspondendo à mesma coisa que a diferença entre ordenar a um hóspede indesejável que saia da minha sala de visitas (ou do meu *hall* de entrada), e impedir, após reconhecê-lo, que cruze a soleira de minha porta. O fator *quantitativo* do representante instintivo possui três vicissitudes possíveis, tal como podemos verificar pelo breve exame das observações feitas pela psicanálise: ou o instinto é inteiramente suprimido, de modo que não se encontra qualquer vestígio dele, ou aparece como um afeto que de uma maneira ou de outra é qualitativamente colorido, ou transformado em ansiedade. As duas últimas possibilidades nos apontam a tarefa de levar em conta, como sendo uma vicissitude instintiva ulterior, a *transformação* em *afetos*, e especialmente em *ansiedade*, das energias psíquicas dos instintos. (FREUD, 2010, p. 87)

3 Em algumas edições o termo repressão é substituído por recalque. A repressão é um mecanismo mental inconsciente, pelo qual as ideias ou os impulsos indesejáveis e inaceitáveis para a consciência são suprimidos por ela e impedidos de entrar no estado consciente. Este material indesejável não está geralmente sujeito à recordação voluntária consciente. A essência da repressão consiste em afastar uma determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância (no inconsciente). Entretanto, o material reprimido continua a fazer parte da psique, apesar de inconsciente, e continua a causar problemas. Segundo Freud, a repressão nunca é realizada de uma vez por todas e definitivamente, mas exige um continuado consumo de energia para se manter o material reprimido. A ansiedade é a força que leva à repressão e é sentida se houver perigo de o material reprimido se tornar consciente. Para Freud os sintomas histéricos têm origem em alguma antiga repressão. Algumas doenças psicossomáticas, tais como a asma, artrite e úlcera, também poderiam estar relacionadas com a repressão. Também é possível que o cansaço excessivo, as fobias e a impotência ou a frigidez derivem de sentimentos reprimidos. A repressão é o melhor mecanismo de defesa, especialmente contra as exigências dos impulsos sexuais.

Esta perspectiva freudiana colocada nesta fala é de mostrar que os afetos, e em especial o de angústia, se encontram respaldados pelo imperativo da repressão sobre as pulsões instintuais. E que, como afeto, se encontrará recoberto coloridamente por algum tipo de ansiedade.

Da mesma forma quanto ao metabolismo psíquico abordado em *O inconsciente* no mesmo *Artigos sobre metapsicologia*, a angústia aparece em mesma proporção dos efeitos que o recalque tem sobre os afetos. Ou seja, a angústia, como afeto, é elaborada a partir da incidência do recalque. No entanto, devemos levar em consideração na proposta de Freud não haver dúvidas de que o recalque produziria angústia. Porém, não podemos extrair desta abordagem uma certeza muito evidente de que seja esta a única origem pela qual o afeto da angústia é produzido. Durante este período do pensamento freudiano não é possível evitar caminhando lado a lado duas teorias tão distintas sobre o surgimento da angústia, e de como as psiconeuroses, por serem as únicas que se podem abordar pela técnica da psicanálise, alcança o lugar privilegiado de ser um paradigma de manifestações do afeto da angústia em oposição à neurose de angústia.

3.3 Subversão lacaniana

A proposta que se delineia é fazer uma abordagem sobre o construto angústia, entendida como um afeto, a partir das concepções psicanalíticas de Jacques Lacan. Onde vislumbramos a ideia do quanto este tipo de afeto é, também, muito presente na relação professor/aluno, mas que, parece, entre outros aspectos subjetivos, nas atuais práticas pedagógicas, tem sido desconsiderado o seu aparecimento e emergência no próprio ato educativo e conseqüentemente na educação. O fenômeno da angústia tem intrigado estudiosos da natureza humana, primeiro no campo da Filosofia e depois pela psicanálise, à compreensão da sua natureza e emergência, quando a tomam como uma questão, por vislumbrá-la como fundante da condição existencial do homem e da mulher. Lacan, em sua proposição acerca deste fenômeno, dialoga com as concepções filosóficas de Sören Kierkegaard, Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre, mas, sobretudo, com a concepção freudiana, mesmo quando para complementá-la ou subvertê-la. A angústia se impõe como fenômeno clínico para a psicanálise desafiando o saber médico. Seja sob a forma pura de uma manifestação ou como um sofrimento psíquico no corpo, quando transformada em sintomas de conversão na histeria e aqueles que tornam afetados os pensamentos no caso das neuroses obsessivas.

Contudo, antes de iniciar, é recomendável falar um pouco da importância de Lacan para as muitas questões que permeiam as variadas reflexões contemporâneas. Em uma entrevista concedida à televisão em 1971, ele diz que “bastam dez anos para que o que escrevo se torne claro a todos”. Muitos anos já se passaram, e não possuímos a capacidade de afirmar que tal premonição lacaniana tenha se realizado concretamente, mas que, sem dúvida, possua algo de verdadeiro. Ainda que pudéssemos considerar que Lacan seja um autor elíptico, cujos textos podem levar a um desconcerto e afastamento, mesmo assim é muito certo afirmar que a sua influência intelectual foi rigorosamente aos poucos sendo reconhecida. E isso não apenas diz respeito a insistência, em reiterar o mérito de seus posicionamentos no que se refere aos direcionamentos que a clínica analítica vem tomando nos últimos decênios. Mas, sobretudo, pela sua privilegiada interlocução em discussões hodiernas com a filosofia, teoria social, teoria literária, crítica de arte e política. Com isso, Lacan, provavelmente, juntamente com Freud, tenha sido o psicanalista que unicamente pôde transformar a sua obra em um caminho obrigatório não apenas para aqueles cujas preocupações estão restringidas à clínica, mas também para os que possuem interesses amplos no campo de produções socioculturais, quando este amalgamado com uma tentativa de uma apreensão de nosso tempo presente com todas as suas esperanças e impasses.

A possibilidade de tornar isso possível só se deu, portanto, pela noção de clínica por Lacan empreendida que aglutinou uma gama de aspectos, mas que fundamentalmente pode se resumir em ter desmedicalizado de maneira radical a prática analítica, como também propor a redução do campo da dimensão na relação entre paciente e psicanalista. No entanto, é preciso ressaltar que por trás da atuação clínica lacaniana alguns pressupostos tornaram-se responsáveis por fazer com que fosse possível uma introdução no sentido intelectual que desse conta de oferecer uma explicação das razões que pudessem justificar amplitude das suas ideias.

O percurso lacaniano move sempre à questão sobre como iniciar a leitura de sua obra.

(...) Por mais estranho que possa parecer, *devemos começar a ler Lacan pelo começo*. Nada melhor do que seguir o desenvolvimento cronológico de sua experiência intelectual a fim de determinar o processo de formação de seus conceitos e problemas. Embora sua obra vá modificando paulatinamente seu campo de interlocuções, suas estratégias de problematização e o estilo de sua escrita, é inegável o esforço lacaniano em integrar desenvolvimentos recentes de seu pensamento a elaborações mais antigas. Esse é um ponto importante, porque a recorrência de certas questões fundamentais é o que dá unidade a uma verdadeira experiência intelectual. (SAFATLER, 2017, pp. 16-17)

A relação da angústia com o corpo faz com que Freud, em um primeiro momento, a tome como um fenômeno que se encontra circunscrito ao aspecto físico, meramente somático, na medida em que era visto como uma energia que não havia sido descarregada por meio de uma via sexual e que se encontrava represada, fato que conduzia o sujeito a um adoecimento psíquico de alguma ordem. Em outro momento, nas *Conferências Introdutórias à Psicanálise* entre os anos de 1915-1917, em que os fundamentos da teoria psicanalítica já se encontravam bem estabelecidos, a angústia foi concebida por Freud como uma consequência do recalque.

Lacan em seu Seminário X ministrado entre 1962-63, *A Angústia*, concebe esta noção como um afeto e não como uma emoção, se afastando das propostas de análises psicofisiológicas que em seu entorno vinha sendo pensado. Ao comentar a importância dos afetos na psicanálise, seguindo uma orientação lacaniana, Jacques-Alain Miller afirma:

Sem dúvida, no afeto trata-se do corpo, mais exatamente dos efeitos de linguagem sobre o corpo – esse efeito, que enumerei recentemente, de recorte, de desvitalização, de esvaziamento do gozo, ou seja, segundo o termo de Lacan, de “outrificação” do corpo. E aquilo que Freud chama de separação da quota de afeto da ideia se torna para nós a articulação entre o significante e o objeto *a*. A orientação lacaniana implica, portanto, distinguir as emoções de registro animal, vital, em seu aspecto de reação ao que ocorre no mundo, dos afetos como pertencentes ao sujeito. (MILLER, 1998, p.47)

Nesta perspectiva, Lacan formulará a sua própria consideração acerca dos afetos a partir da proposta freudiana. Freud elabora uma distinção entre ideia e afeto mostrando que, entre um e outro, “a diferença toda decorre de que ideias são catexias – basicamente traços da memória – enquanto que os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finitas são percebidas como sentimentos” (FREUD, [1915] 2006, p.183). Neste sentido, para Freud, o afeto é um processo de descarga que não pode ser inconsciente, cabendo somente ao recalque. Pois, “faz parte da natureza de uma emoção que estejamos cientes dela, isto é, que ela se torne conhecida pela consciência” (FREUD, [1915] 2006, p.183). Portanto, afetos, emoções e sentimentos, por essa via, não são recalcados e percorrem um caminho que leva diretamente para a consciência.

O ponto nevrálgico desencadeado para que Lacan reformule o conceito de angústia, tanto o que está sob as discussões filosóficas como o que se encontra empreendido por Freud, é a existência de um objeto para ela. A retomada à concepção freudiana é lapidar, mas a referência que faz Lacan à Martin Heidegger permite um entendimento mais acentuado quanto à esta questão. A ideia de Heidegger é de que a angústia oferece a condição de recuperação do sentido do ser. Levando-se em conta que “a disposição para angústia é o sim à insistência para

realizar o supremo apelo, o único que atinge a essência do homem” (HEIDEGGER, [1929] 1979, p. 49). Não há realidade na essência do homem, ela não é um ente simplesmente dado. Existindo, o homem é essência na possibilidade, do que ele denomina, da clareira do ser. A explicação de Heidegger é que o homem é atingido em sua essência pela angústia por esta se apresentar como manifestação do nada, deixando-o sem referência, sem aparato e sem apoio. A angústia mesma é constitutiva da essência do ser. Com isso, ela favorece o ser humano se recuperar em seu sentido.

A angústia, nesta concepção heideggeriana, por meio de sua voz silenciosa, destitui da palavra e lança ao espanto do abismo, colocando na condição em que não devemos escapar se temos a pretensão de alcançar a essência do ser humano. Contudo, Heidegger faz uma ressalva. Que na angústia o nada não pode ser tomado como objeto. “O nada, se revela na angústia – mas não enquanto ente, nem como objeto. A angústia não é uma apreensão do nada. Entretanto, o nada se torna manifesto nela” (HEIDEGGER, [1929]1979, p.40). A existência de um objeto seria motivada a se levar a um estado de ansiedade ou temor, já que estaríamos sempre temerosos diante de algo que amedronta.

Em *Inibições, sintomas e angústia*, Freud propõe que a angústia se caracteriza, também, por uma indefinição e indeterminação de um objeto, ou seja, da sua falta.

O afeto da angústia apresenta uma ou duas características cujo estudo promete lançar muita luz sobre o assunto. A angústia [Angst] tem inegável relação com a expectativa: é angústia por algo. Tem uma qualidade de *indefinição e falta de objeto*. Em linguagem precisa empregamos a palavra ‘medo’ [Furcht] de preferência a ‘angústia’ [Angst] se tiver encontrado um objeto (FREUD, [1926] 2006, p. 160).

Com esta argumentação, mostra-se a tentativa freudiana de elaborar uma distinção entre medo e angústia, apontando para uma indefinição e falta de objeto que em um é determinado e em outro, pela ideia de ser um vazio, um nada.

A crítica que Lacan faz a abordagem suscitada por Freud, que comunga com a concepção heideggeriana, ressalta em especial a afirmação deste, dizendo que “é comumente admitido que a angústia seja sem objeto. Isso, que é extraído, não do discurso de Freud, mas de uma parte de seus discursos, é propriamente o que eu retifico por meu discurso. [...] ela não é sem objeto” (LACAN, [1962-1963] 2004, p.105). Este é o ponto crucial na concepção de Lacan acerca da angústia, porque nele se encontra não só a oposição que faz à Freud, mas, sobretudo, o tratamento que oferece Heidegger a esta questão.

Na sua introdução sobre o Seminário X de Lacan, Jacques-Alain Miller pontua que “o Seminário *A Angústia* foi feito para explicar, para construir que a angústia não é sem objeto” (MILLER, 2007, p.28). A determinação de Lacan é a de que o objeto a que se refere não é propriamente o objeto da angústia; é o objeto *a* (objeto causa do desejo). Portanto, a angústia proposta por Lacan é a via de acesso a este objeto. Lacan não propõe, sem dúvidas, uma teoria geral dos afetos para conceber sua perspectiva da noção de angústia. Ele caminha por uma via em que tenta a localização de pontos privilegiados em que ela emerge ressaltando os seus relevos. A angústia é apresentada como algo certo, que não permite dúvidas. Pois, todos os desvios são possíveis a partir da angústia. O que esperávamos, afinal de contas, e que é a verdadeira substância da angústia é o *aquilo que não engana*¹⁰, o que está fora de dúvida. É nesta dimensão de compreensão da angústia como uma certeza à existência humana, que o sujeito não pode fugir. A angústia, argumenta o autor:

Dever ser definida como o que não engana, precisamente na medida em que todo e qualquer objeto lhe escapa. A certeza da angústia é fundamentada, não ambígua. A certeza ligada ao apelo à causa primária é apenas a sombra dessa certeza fundamental. É seu caráter de sombra que lhe confere seu aspecto essencialmente precário. Esse aspecto só é superado, na verdade, pela articulação afirmativa que caracteriza o que chamei de argumento essencialista, mas isso não convence, porque tal certeza, se a procurarmos em seu verdadeiro fundamento, revela-se pelo que é – um deslocamento, uma certeza secundária em relação à certeza da angústia (LACAN, 2004, p.240).

Quando Lacan retoma o problema da angústia, tem a intenção de considerá-la sob a dimensão de uma estrutura que seria análoga à estrutura da fantasia¹¹. A sua afirmação é a de que o analista não é um personagem que se encontra de fora na produção de angústia na análise, porque mesmo sendo um afeto que diz respeito eminentemente ao sujeito em seu âmbito mais interior, este não é destituído de relação que se passa durante a comunicação estabelecida numa

¹⁰ A angústia é o modo radical sob o qual é mantida a relação com o desejo. Quando por razões de resistência, de defesa e de outros mecanismos de anulação do objeto, o objeto desaparece, permanece o que dele pode restar, a direção para o seu lugar, lugar de onde ele, a partir de então, se ausenta. Quando atingimos esse ponto, a angústia é o último modo, o modo radical sob o qual o sujeito continua a sustentar, mesmo que de uma maneira insustentável, a relação com o desejo.

¹¹ A noção de fantasia em Lacan é desenvolvida em várias etapas. É um conceito necessário para se entender a formação dos sintomas. No fundo os sintomas são defesas. São defesas simbólicas. São realizações de desejos. São compromissos. Mas um compromisso formado a partir de qual gramática e de exatamente o que? A tentativa de responder à esta pergunta conduz à formação da noção de fantasia. Distinguindo-a da noção de devaneio, de elucubrações imaginárias que fazem os sujeitos descobrirem contextos de afetos e de interesse desejante pelo outro, que condiciona as formas de gozo. A fantasia possui uma série ativa e uma série passiva, ou então três tempos: dois tempos que são acessíveis à consciência, e um tempo que é necessariamente recalcado e precisa ser construído pela fantasia. E a partir dessa ideia freudiana, Lacan desenvolveu o conceito de fantasia fundamental. Um tipo de fantasia em que o neurótico se defende, e que o psicótico vai apresentar uma espécie de lacuna. Ou seja, ali onde o neurótico conta com a fantasia para produzir sintomas, o psicótico encontra uma espécie de choque com a realidade, e é preciso, então, para ele, produzir ali nesse lugar um delírio ou uma resposta para a alucinação. (Christian Dunker, *Fantasma, fantema e fantasia na psicanálise*, 2017)

sessão analítica. Assim ele vai dizer que,

Imprescindível ressaltar que a angústia possui um preponderante papel na direção da cura, isso porque é importante avaliar o que pode suportar o sujeito dela, em cada instante do seu processo de análise. A pergunta de Lacan que ressoa no trato com este afeto, é de como a angústia deve ser vista se não estiver em relação com o desejo? Existindo uma sustentação da angústia pelo desejo, já que há uma falta do objeto, a concepção lacaniana, portanto, é de que o desejo é o alicerce de cura para a angústia.

O apoio encontrado no desejo, por mais incômodo que seja com toda sua carga de culpa, é ainda muito mais fácil de sustentar que a posição de angústia, de modo que, em suma, para alguém um pouco astucioso e experimentado – digo isso para o analista – convém ter sempre ao alcance um pequeno desejo bem provido, para não estar exposto a colocar em jogo na análise um quantum de angústia que não seria oportuno nem bem-vindo. (LACAN *apud* DIAS, 2006, p.168)

Com este dito, percebe-se que Lacan tenta mostrar uma distinção do serviço do desejo de uma certa relação com este, um tipo de relação que não permite que o desejo se sustente num tempo reduzido, algo que se estabelece na mudança que é esperada na economia do desejo que se oferece ao se findar um processo analítico do sujeito. Melhor dizendo, “a produção de um desejo advertido em relação às armadilhas da satisfação pelas quais o neurótico busca obturar a dimensão da falta a ser que o desejo atualiza.” (DIAS, 2006, p.168).

A angústia é um afeto que não engana, e como tal atualiza a presença do real; segue daí que Lacan vai mostrar que a angústia configura uma das possibilidades do objeto *a*, causa do desejo. Que é uma batalha para garantir um discurso lógico, em sua função, sobre a angústia, na medida em que vem a se tratar de um investimento que foca a metaforização daquilo que faz parte da perda inaugural que vem da relação do sujeito com a linguagem, levando-se em conta que é característico, bem como ser o estatuto, desse objeto fugir à significatização. Neste sentido, podemos entender, significativamente, o que um afeto não é: ele não é o ser dado em seu imediatismo, nem tampouco o sujeito sob forma bruta.

Na trilha da tradição erigida por Freud no que tange ao manejo sobre a noção do afeto pelo que lhe é destinado na vida psíquica do sujeito, é importante pontuar que este não é recalçado. Pois, o que se encontra sob a égide do recalque são os significantes que por ele são amarrados. O afeto apresenta a possibilidade de se deslocar, de ser convertido, melhor dizendo, de ficar à deriva. A angústia ocupa este lugar, quando surge a dimensão do que não se mensura entre o sujeito e o Outro, já que “(...) é na raiz de seu ser que o sujeito se vê interpelado pelo

desejo do Outro.” (DIAS, 2006, p.169). Com isso, o lugar do afeto é marcado como componente que não se encontra estabelecendo a relação de avesso ou de antecipação na área da linguagem, mas uma instância do que expõe uma demarcação desse lugar, ou seja, de que nem tudo na estrutura é significante. No entanto, existe em contrapartida um espaço em que o sujeito é provocado, ou mesmo convocado, que se expressa no instante em que o afeto lhe toma.

A metapsicologia reencontra, em seu próprio campo, esse caráter do afeto, retorno da pulsão em ‘apelo ao Outro’ – “sinal de perigo” no sentido mais literal do grito do sintoma. Se, como sustenta Rousseau, “a primeira invenção da fala não vem das necessidades, mas das paixões”, se “não é a fome nem a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera que (...) arrancaram (aos homens) as primeiras vozes”, esse paradoxo pode ser confirmado e ilustrado pela clínica do afeto, “voz”, não do corpo, mas daquilo que cai no corpo do que não pôde aceder à representação. É, nesse sentido, o testemunho mais direto – e, literalmente, mais patético – dessa relação com o Outro. (ASSOUM *apud* DIAS, 2006, p.170)

Bem se ilustra nesta passagem o arcabouço que envolve a convocatória do afeto ao sujeito, perpassado, acima de tudo, pelo que se apresenta no corpo sintomatizado, mas que só advém como voz na fala deste sujeito movida, antes de tudo, pelas paixões e não pelas necessidades mais evidentes reclamadas pelo corpo, fato este que escapa à uma representação direta.

Lacan apresenta a angústia como um afeto, e isso o faz tocar em uma questão importante: de como a palavra abarca o corpo. A relação dos afetos seria, sem dúvida, com a verdade, mais consistentemente com a ordem simbólica. E esta relação vem mostrar que os afetos, portanto, são todos mentirosos. Nem todos, a angústia notadamente estaria fora desta classificação. O resumo de Lacan à esta abordagem vê-se num trocadilho que ele se utiliza, *le senti-ment* (que pode ser muito bem ser traduzido para o espanhol como *senti-miento*, mas para o português não seria possível, pois se traduziria como *senti-minto*. Assim se posicionando, “ele passa a referir os afetos ao *sentido*, isto é, no jogo dos significantes, ao efeito de significado embaixo da barra. Os sentimentos são enganosos porque participam da natureza metonímica dos objetos e do significado.” (GOLDEMBERG, 2006, p. 225)

Como já foi apontado, em Freud as emoções não perpassam pelo crivo do inconsciente, já que a sentimos ou não. Quando a sentimos elas são totalmente conscientes. A lição que podemos tirar do neurótico obsessivo, é a de que não podemos aventar a qual representação está vinculado o sentimento. Ao sentirmos raiva e estarmos bem seguro disto, não possuímos a garantia qual o verdadeiro motivo deste mal-estar, por isso pode-se enganar. Um outro exemplo, seria o de um sujeito se encontrar completamente colérico com seu chefe, mas este não foi o

verdadeiro motivo de sua cólera, e sim o seu pai, mas a ele só deve sentir amor. Pode-se dizer que houve um deslocamento da cólera de uma para o outro. Perceber que quanto ao sentimento não há confiabilidade, pois seu objeto aparente pode se tornar confundido.

Mas para a angústia é diferente. Ela se torna confiável, justamente porque lhe falta o objeto. Ela não é enganosa porque não mostra ao sujeito qual o verdadeiro objeto da sua causa.

Quem alguma vez esteve angustiado (e quem alguma vez não esteve?) sabe que qualquer motivo em que consiga pensar parece insuficiente para justificar a sensação e agonia. Freud foi sensível a esta fenomenologia e por isso diferenciou o medo (*Furcht*), que seria uma reação adequada perante um perigo iminente, do pavor (*Schreck*), que, embora esteja também provocado pela emergência de um perigo claro e presente, diferencia-se do medo em que o apavorado não esperava por essa. Não estava preparado e é literalmente desbordado pelo evento. A angústia (*Angst*), por sua vez, é uma sensação que se sente sem saber o porquê. O fóbico, por exemplo, deixa de sentir-se angustiado quando inventa um objeto para temer. Este último o defende da angústia que beira o insuportável precisamente por carecer de objeto causador, como o medo o terror. (GOLDEMBERG, 2006, pp. 225-226)

Nota-se aqui que o alcance da angústia como afeto que não engana, engendra o sujeito num estado de desamparo. No entanto, isso não implica dizer de forma nenhuma, e é verdadeiramente por isso pela concepção lacaniana, que ela ao colocar o sujeito nestas condições o impeça de ter ação, de estagnar-se diante do fato de se encontrar angustiado. Ao angustiar-se o homem, apesar de ver-se impedido em suas emoções, é capaz de dar um salto sem ter garantia nenhuma que irá encontrar uma rede que o sustente.

Enquanto em Freud ver-se que a angústia do sujeito estava relacionada com a separação da mãe no ato do nascimento, em Lacan ela se relaciona diretamente com o temor deste sujeito de vir a ser tomado inteiramente pelo desejo do Outro. A ideia que permeava a concepção freudiana de articulação da noção de angústia com a de desamparo, era a falta da mãe. Para Lacan, tal proposição se envereda por outro caminho, ao considerar que a presença do desejo do Outro é motivador do estado de angústia. Levando em consideração que o sujeito se vê como ameaçado de ser reduzido a um mero objeto. De ser assujeitado por este desejo. Com isso, a angústia do sujeito é decorrente dele ver-se abarcado pelo desejo do Outro, sem ter a menor ideia que imagem tem dele este Outro. É neste sentido que a angústia se coloca como tendo como função a falta. O destaque na concepção lacaniana, portanto, sobre a angústia é do sujeito fundado a partir do desejo do Outro. Segundo Lacan, o posicionamento originário em que se encontra o sujeito que ainda está por vir, é a de uma posição de objeto. Esta mesma situação é uma tendência que o sujeito se projeta a repetir, ou seja, o de se recolocar no lugar do objeto do Outro. Neste sentido, o sujeito estando nesta posição o conduz à angústia, pois, o

mesmo desaparece, apaga-se e coloca-se a serviço do gozo do Outro.

A angústia, portanto, põe um enigma relevante. O de saber o que o Outro quer de mim. Já que para Lacan, como apontado acima, a angústia é uma manifestação do desejo do Outro. Este desejo é pautado como um sinal, em que o sujeito recebe um aviso de algo que o questiona, nos alicerces ou mesmo na causa fundante do seu desejo e não sob a condição de um objeto, anulando-o para que ali se encontre o Outro.

O trato com o construto da angústia, permite enfatizar o quanto sobre o seu dizer se fez muito presente entre os homens ao longo dos séculos. Sempre houve uma preocupação em seu entorno, pois ela sem escapatória ao sujeito lhe arrebatava tanto no corpo como no seu psiquismo. Arrebatamento este que o imobiliza ou lhe lança para uma ação.

Na nossa época cujo domínio da ciência é eminente, a angústia não é uma noção que venha fazer algum tipo de sucesso, e muito menos possa interessar a favorecer rendimentos dentro de um campo mercadológico que exerce uma determinação sobre ela. A subjetividade é algo que cada vez mais vem sendo colocada para fora no compartilhamento existente entre mercado e ciência, bem como a dor pertinente ao existir que lhe é característica retira-se da cena do mundo para dar lugar a ela ser considerada um termo obsoleto.

(...) Como sabemos por experiência, o que está recalado retorna no real, ou o que sai pela porta da frente volta pela porta dos fundos. Se a angústia banida do século XXI sai do discurso comum, a ansiedade, estresse, o nervosismo, o distúrbio de atenção, a falta de ar, o pânico (enaltecido como “síndrome do pânico”), entram de vento em polpa tanto no senso comum quanto no discurso da ciência (SOLER, 2012b, p.7)

Aqui, a teórica faz perceber algo que ela vem a chamar de “declinações da angústia” que para ela se espalha por variações no âmbito das estruturas clínicas, no momento da análise, das gerações, dos sexos e, sobretudo, naquilo que engendra os laços sociais nas relações dos sujeitos uns com os outros.

O que se torna relevante já que me propus a investigar as representações sociais que este afeto da angústia, objeto desta tese, possui para o sujeito-professor. Dizendo de certa forma, as representações surgidas da angústia por este sujeito também foram nomeadas de várias maneiras. Pois, acima de tudo, bem antes da psicanálise a angústia já fazia parte do interesse de quem se importava com o humano, e para o campo educacional, sem sombra de dúvida, hoje ocupa este lugar que antes pertenceu mais exclusivamente aos poetas, escritores e filósofos. Se assim pode-se considerar, a literatura, por exemplo, que permeou durante o século XX não

possui nem um temor à angústia. Pois, foi o impulso que motivou o aparecimento das mais significativas obras. Que restaria à literatura se a angústia não fizesse parte como, sem dúvida, protagonista de escritos que tiveram sob a pena de Clarice Lispector, Marcel Proust, Franz Kafka, Thomas Mann, Graciliano Ramos entre outros?

A angústia, por se tratar de um afeto universal, torna-se sensível às oscilações do discurso, ou seja, àquilo que podemos referir como sendo uma categoria que é dominante do laço social, que se fez presente sob determinadas épocas e circunstâncias nas relações dos sujeitos.

(...) Ela é velha como o mundo e não cessará, certamente, jamais. Dizer que há sujeito que não tenha tido a experiência da angústia, isso não existe. E mais, sabemos que na infância as fases de angústia são uma passagem obrigatória. Nesse sentido, de fato, a angústia é tão velha como o mundo, mas isso não impede, no entanto, que ela possa flutuar em suas formas, em suas ocasiões, com a história. (SOLER, 2012b, pp. 15-16).

Diante desta subversão lacaniana sobre a angústia, cabe perguntar se ela ainda permanecerá como fazendo parte da experiência do homem e da mulher do século XXI ou não terá mais lugar para isso. Será que a situação da angústia hoje rompe com o que foi no século passado? Se foi emergente como fenômeno psíquico causando um adoecimento deste ao homem e a mulher, talvez agora, mais contemporaneamente, ela ainda esteja espalhada nas muitas e diversificadas experiências dos sujeitos. De tal modo, que a sua emergência seja percebida a partir das possibilidades de representações sociais sobre ela construídas, já que se trata de um afeto, e que no campo educacional, que é primordialmente a atuação de sujeitos alunos e professores no ato educativo, ela apreça sob outras formas, amparando-se na própria afirmação de Lacan de que o objeto *a* subsiste sob modalidades diversas.

Este afeto que foi referenciado por Freud em seus primeiros escritos como causa de distúrbios neuróticos, nasce de uma fusão acumulada que pode ser física ou psíquica. Se para ele a angústia é causada por uma falta de objeto, por uma rejeição da mãe ou do falo, para Lacan a angústia não está ligada a uma falta objetal. Ela sempre surge de uma relação entre o sujeito e o objeto perdido, antes mesmo de ter existido. Nessa lógica, o professor em sala de aula pode ser pensado tal como a criança que brinca com seu brinquedo: ora descobre o lúdico, ora o gozo.

Contudo, a inclusão da angústia no interior do laço social e do discurso não tem a pretensão que colocar o homem e a mulher em uma seara de confinamento na infelicidade e na estagnação, muito pelo contrário ter estimação por ela destina o humano ao seu lugar primordial

de liberdade e dignidade como criador.

Nesse sentido, angústia aqui trabalhada teoricamente à luz psicanalítica não tem a conotação de despreparo, de decepção ou ansiedade. O que se reporta esta tese é apreender as representações sociais do professor sobre a angústia, com vistas a objetivar e ancorar a priori a mobilização, busca, investigação e criação. Ou seja, é pela angústia do professor em sala de aula que busquei trazer nesta pesquisa o novo desejante deste sujeito que emerge revelando-se em ato.

TOMO IV
CAMINHO DE DESCOBERTAS: TRAÇO
METODOLÓGICO

Tomo IV. Caminho de Descobertas: traço metodológico

4.1 A pesquisa qualitativa em educação

A educação, ao longo das últimas décadas, vem possibilitando uma perspectiva de se pensar quais seriam os meios mais pertinentes para a realização de pesquisas, que possibilitem demonstrar de forma significativa resultados quanto aos sujeitos que nela estão envolvidos como atores sociais pesquisados. Muitos autores têm defendido a ideia de que para a educação, a abordagem de cunho qualitativo como método de investigação é o que mais se aproxima de se esperar, diante das próprias especificidades que o campo educacional engendra como lugar de pesquisa.

Os métodos de pesquisa que se realizavam entre os séculos XVIII e XIX por parte das ciências físicas e da natureza serviam como modelo para as investigações no âmbito das ciências sociais. Contudo, já neste período, antropólogos, sociólogos, historiadores e cientistas sociais já não se mostravam satisfeitos com tais métodos, por deixar de oferecer de maneira substancial a apreensão dos fenômenos que envolvem a cotidianidade dos sujeitos pertencentes às sociedades. Por este fato, autores como Dilthey e Max Weber apontaram contribuições para novas formas de investigação que dessem conta de abarcar com maior segurança aquilo que diz respeito aos aspectos humanos e sociais, levando em consideração o contexto em que se ocorria os fatos e não as suas causas. Para o primeiro, a proposta foi se utilizar da hermenêutica que mostra a preocupação com a interpretação dos significados ou mensagens pertencentes ao texto, na medida em que este é entendido de forma mais ampla. Em Weber, a contribuição à perspectiva qualitativa para pesquisas sociais, foi de que esta deve se concentrar em entender, no que tange às ações dos sujeitos, os significados que a elas são atribuídos pelos mesmos. Estas posturas já demarcam e abrem possibilidades, portanto, no caminho metodológico para as pesquisas em educação que começam a ganhar novos olhares acerca do fenômeno educativo.

A partir desta configuração podemos dizer que as pesquisas em ciências sociais, agora, se denominam de qualitativas por realizar uma oposição ao que se estabelecia como método quantitativo paradigmático de investigação das ciências. A defesa por uma abordagem qualitativa se respalda por levar em consideração a característica dos fenômenos, por considerar em uma situação qualquer, todos os elementos que interagem e se influenciam ao mesmo tempo.

Na concepção qualitativa os seus fundamentos estão baseados em certa medida, primordialmente, pelos princípios da Fenomenologia que influencia significativamente outras correntes de pensamento tais como a etnografia, o interacionismo simbólico, os estudos culturais, as representações sociais, a informação e a comunicação. As atenções de todas estas correntes voltam-se para um ponto elementar para se pesquisar os sujeitos, que são os significados por eles atribuídos naquilo que se caracteriza como as suas próprias experiências. Bem como a possibilidade de fazer com que eles, os sujeitos, possam interpretar e apreender a sua própria realidade nas interações que estabelece suas atitudes cotidianas em sociedade, atuando como atores sociais.

Mas, somente a partir de 1960 é que estes princípios tomam corpo de abordagem das pesquisas realizadas no campo da Educação. O motivo responsável por todo este intervalo de tempo para que fossem aplicados no âmbito educacional, é porque as investigações ligadas a este fato eram, basicamente, realizadas sob a concepção da psicologia experimental, que fez com que a abordagem de cunho fenomenológica e das suas derivadas correntes, tivessem pouca aceitação para tratar dos fenômenos presentificados pelos sujeitos, envolvidos na realização dos atos e práticas educativas. O favoritismo de mudança para esta perspectiva foi proporcionado por ter sido os anos de 1960 em que as lutas pelos direitos de igualdade, movimentos sociais, lutas pela discriminação racial, marcaram substancialmente os sujeitos que se viram amalgamados por questões que lhes diziam respeito diretamente.

Outro fato marcante foi o das lutas sociais estudantis na França, que repercutiu em vários países, fazendo com que chamassem a atenção de educadores para questões relacionadas à cotidianidade do universo escolar.

Para tanto, os primeiros estudos da pesquisa qualitativa em Educação vão se dar a partir de obras publicadas por autores como R. Bogdan, S. J. Taylor e D. Hamilton, que influenciaram de maneira significativa o seu desenvolvimento no Brasil.

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos narrativas, etc., traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva,

a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (ANDRÉ, GATTI, 2010, pp.30-31)

Observa-se aqui, como as autoras delineiam o quanto as pesquisas em Educação ganha um novo olhar cuja direção deve estar diretamente relacionada ao modo como os sujeitos, que compõem o seu universo, se vêm em sua realidade cotidiana apreendendo e interpretando melhor suas próprias condutas e ações a partir deles mesmos interagindo socialmente. O sujeito nessa modalidade de investigação não se distancia como pesquisador e pesquisado.

No Brasil a Educação dá origem ao método qualitativo diretamente ligado às referências de estudos realizados em avaliação de programas e currículos, bem como pelas investigações que trazem a preocupação de entender acerca do universo escolar, engendrado pela escola e pela sala de aula. No campo educacional a clareira aberta para discussões entre a distinção do método quantitativo e qualitativo, torna-se relevante para a realização de pesquisas. O desenvolvimento do método qualitativo como abordagem de investigação em Educação, emerge pela busca de caminhos alternativos em oposição aos métodos de cunho experimentalistas e mensurações empíricas de natureza numérica.

A gama de pesquisadores que vem se debruçando, para realização de seus estudos, no campo da abordagem qualitativa vêm esta concepção como sendo revolucionária por proporcionar uma característica de transformação relegando, quase que ao abandono, a conservadora empreitada quantitativa para se compreender o espaço da escola e os sujeitos a ele pertencentes no seu fazer cotidiano. Pois, “as contribuições advindas da utilização dos métodos qualitativos foram, e são, da maior relevância para a compreensão de inúmeras questões ligadas à Educação”. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.30). Ou seja, para as autoras a realização de pesquisas no campo educacional têm promovido um entendimento mais satisfatório para um número considerável de problemáticas que se encontram engendradas nos fenômenos relacionados à Educação.

A abordagem de cunho qualitativo tem proporcionado um aumento significativo ao conhecimento à área da Educação, já que vem permitindo um amplo entendimento aos processos escolares, às questões relacionadas à aprendizagem, da cotidianidade escolar com as suas variadas especificações, às relações entre os sujeitos, dos procedimentos institucionais, dos aspectos culturais envolvidos na constituição das ações educativas praticadas pelos professores, bem como as possibilidades de mudanças para elas.

As discussões acerca dos fenômenos educacionais diante das possibilidades apontadas faz com que no campo da Educação haja uma ampliação ao seu universo epistemológico, favorecendo um engajamento maior por parte de pesquisadores e pesquisados, fazendo com que uma grande melhoria nos debates envolvendo intervenções diretas às realidades pesquisadas e propostas de elaboração para políticas educacionais venham se sedimentando. As contribuições, portanto, que a perspectiva qualitativa em Educação proporcionam não são poucas. Postulam as teóricas:

- 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques.
- 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas.
- 3) Discussão sobre diversidade e equidade.
- 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.34)

Pelas considerações das teóricas acima ver-se que fazer pesquisa em Educação vem sendo motivada por algumas possibilidades: de que se entende melhor o problema do fracasso escolar, uma das mais problemáticas questões que vem permeando a realidade das escolas; um entendimento mais satisfatório quanto aos preconceitos dos mais variados presentes na cotidianidade da escola, sejam de ordem social ou de aprendizado; a promoção de uma discussão que leve em conta as desigualdades e as diversidades; a relação de importância que há entre o ambiente escolar e a comunidade a qual ele pertence. Melhor dizendo, a mirada de um novo olhar para a Educação, se encontra implicado exatamente pelas múltiplas possibilidades de contribuições que o método qualitativo pode proporcionar, quando leva em consideração aspectos que abrangem uma ordem de organização subjetiva da sociedade, promovida pela singularidade dos sujeitos, e que trazem consigo suas vivências e histórias de vidas amalgamadas à suas tradições culturais em seus mais variados aspectos, que não podem estar de fora quando se pretende escutar estes sujeitos no contexto das suas cotidianidades.

Quando se faz referência à pesquisa que traça um caminho de abordagem metodológico qualitativo em educação, é importante ressaltar os desdobramentos, em alguns tipos, sobre os quais pesquisadores vêm se debruçando em seus estudos contemporaneamente. Tendo em vista que em seu princípio tal perspectiva era fortemente marcada ainda pelo binômio qualitativo-quantitativo, ou mesmo pela significativa influência da fenomenologia e das teorias críticas que ainda hoje também são referenciadas, cujo *savoir-faire* vem proporcionando um alcance cada vez maior e variavelmente diversificado quanto aos

próprios fundamentos e procedimentos de investigação adotados. Pois, existem algumas classificações que permitem identificar aspectos particulares entre um tipo e outro de pesquisa qualitativa.

Há pesquisadores que vem demonstrando um sólido crescimento no desenvolvimento de pesquisas qualitativas que se pautam em diversas perspectivas epistemológicas: estudos etnográficos, autobiográficos, representações sociais, etnopesquisa, estudos fenomenológicos, estudos clínicos, práticas institucionais etc.

Estudos que visam a cotidianidade da escola e a da sala de aula levam estudiosos a se dedicarem com mais acuidade às pesquisas que em mais se aproximam de uma vertente etnográfica, oriunda de uma ascendência respaldada pela Sociologia e pela Antropologia. Enquanto outros se voltam para uma linha microssocial dedicando-se às relações interpessoais, as estratégias do ensino, bem como para os conteúdos. Estudos nessa linha apontam para procedimentos que visam o trabalho de campo e mecanismos etnográficos, entendidos como etnografia crítica e etnopesquisa crítica, que em muito vem sendo trabalhado pelas pesquisas dos professores C.L.G. Matos, em seu *Etnografia crítica em sala de aula*, e por Roberto Sidnei Macedo, com a *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*.

No conjunto de grupos de estudo, que é recente e emergente, estão aqueles que tratam com questões voltadas para as novas tecnologias que fazem parte da sala de aula e da escola. Volta-se para a utilização, no ensino e de novas ferramentas se aproximando, em certa medida, de estudos no âmbito experimental, mas que não deixa de se fundamentar em determinados momentos pela Linguística, pela Filosofia ou pela Psicologia Social.

Dentre estas concepções apontadas o grupo que mais chama atenção, principalmente pelo viés com que caminha este próprio trabalho de pesquisa. Desta forma, as teóricas discorrem:

Reúne o maior número de produção no momento, o qual é centrado na perspectiva do sujeito, cujo objetivo é investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão. Aqui podem ser localizados ao estudos na linha sócio-histórica, que trabalham com as categorias sentido e significado, atividade e consciência, necessidade e motivos; estudos fundamentados na teoria das representações sociais, investigações sobre o processo de constituição da identidade do sujeito, com fundamento na Psicologia Social, na Sociologia das Profissões ou na Psicanálise. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.35)

Na perspectiva elucidada acima, cabe pensar que as pesquisas de cunho qualitativo respondem mais pelos sujeitos investigados, pela possibilidade que este tipo de investigação possui ao levar em consideração os aspectos subjetivos proeminentes de todo sujeito em sociedade que são suas emoções, afetos, opiniões, percepções etc. Presentificados no âmbito escolar e que não envolve apenas professor e aluno, mas abrange todo o corpo administrativo, bem como os pais de alunos. Ou seja, estas características que esta corrente de estudos em pesquisa qualitativa oferece, ressoa uma capacidade de abrangência de apreensão dos sujeitos envolvidos no trabalho de investigação muito ampla. Por se ater, principalmente, aos elementos subjetivos inerentes a todo e qualquer sujeito, quando se encontra inserido em grupos sociais respondendo pelos seus comportamentos, formas de pensar, ações e atitudes que resvalam sua condição de se entender e de se constituir junto às representações sociais que respondem pelos fenômenos que os guiam em suas ações cotidianas.

Contudo, a concepção do método qualitativo para as pesquisas em educação e sua construção segundo autores como Marli André e Bernardete Gatti (2010), apresentam alguns problemas que necessitam serem ressaltados. Algumas questões de método ainda não se encontram muito bem trabalhadas por parte dos pesquisadores em Educação. Mas uma das que sucinta pensar a respeito é a não discussão, de forma mais profunda, o quanto as coletas de dados como grupo focal, registros escritos, narrativas e registros videografados, estão implicados na necessidade de um tratamento adequado sobre eles, bem como a garantia de um rigor investigativo.

Muito ainda se tem o que discutir, quando a problemática gira em torno das variadas modalidades em que são realizadas abordagens qualitativas, e de como estas se engendram às suas utilizações alinhadas ao que se pretende teoricamente com elas. As chamadas pesquisas qualitativas convidam a levar em consideração que elas possuem um alto grau de esmero e subjetividade em contraponto à objetividade, mas parece que este aspecto não é o que se é observado em muitas situações, em que uma falta de entendimento acerca dos princípios e dos elementos primordiais de caráter teórico-metodológico, conduza às pesquisas que proporcionem uma acuidade mais profunda em seus resultados. Esse fato não está relacionado diretamente, como se busca ainda, por este tipo de estudo ter presente em seu desenho vicissitudes sob as quais as pesquisas são realizadas. Mas, sobretudo, liga-se à condição insuficiente e inadequada, de formação, pela qual vem passando os pesquisadores educacionais.

A forma como o pesquisador é envolvido nas pesquisas de cunho qualitativo, traz uma exigência importante deste no trato com a realidade e a sua resignificação construtiva. A conduta dos estudiosos necessita ser de, antes de tudo, um cuidado com a existência a qual se encontra amalgamado com seus sujeitos pesquisados, na medida em que também é parte integrante dela. Se existe falta de sensibilidade por parte do estudioso a partir do momento em que ele se encontra no envolvimento com o projeto de investigação, como elaborará a coleta e análise dos dados? Ficando o seu trabalho de campo, posto em risco comprometendo a sua confiabilidade.

O aspecto sensível de um sujeito que se propõe a pesquisar, o coloca sob a condição de adquirir uma capacidade de formular interpretações consistentes e bem fundamentadas, e construir argumentos sólidos do que está em observação, levando-o à realização de uma leitura mais bem elaborada do que foi encontrado. Isso faz com que a construção de significados e significantes relevantes e de processos indutivos/dedutivos consequentes adquiram a necessária consistência previamente elaborada pelo pesquisador. Quando um pesquisador não se atenta para esta condição, se vê por realizar pesquisas que levam aos descuidos do objeto pesquisado.

Observações casuísticas, sem parâmetros teóricos ou sem inferências consistentes, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdos realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica e de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.37)

A ideia, portanto, que se apresenta como se vê acima demonstra o quanto os descuidos com a metodologia, a análise dos dados, bem como e, principalmente, de uma visão crítica do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, pode favorecer um tipo de trabalho de investigação que não apresente consistência. Daí se percebe que não são poucos os problemas que envolvem as pesquisas qualitativas, se considerarmos nossa observação anterior quanto à formação adequada de pesquisadores, bem como a falta de rigor que possa ressaltar de maneira vivaz a realidade pesquisada, podendo comprometer a utilidade significativa que este estudo possa ter.

A relevância para os estudos qualitativos em educação já se encontra consolidada, não temos dúvida. No entanto, ainda, parece existir uma necessidade de que a sua capacidade de explicação ganhe mais fôlego, já que a construção de modelos explicativos não vai de encontro aos estudos relacionados aos fenômenos microssociais, que se pautam pela importância de estar a todo tempo em construir e reconstruir teorias que se tornem aplicáveis a variados contextos

observados. Os pesquisadores em educação, pensamos, devem primar, acima de tudo, em produzir conhecimentos que garantam o seu grau de confiabilidade, se assim desejamos que as questões e problemáticas ligadas ao universo educacional, possam obter respostas que possibilitem novos pensares, novos olhares e novas condutas para um fazer cotidiano escolar que retire a Educação de tradicionais formatos, estratificações e lugar comum.

Sob esta perspectiva que aqui foi delineada esta tese, no tocante às pesquisas em educação que primam por uma abordagem qualitativa, foi o de uma pesquisa construída e alicerçada no tripé: lócus, sujeito e dispositivos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, grupo focal e desenho. As análises dos seus dados foram referenciadas na análise de discurso de vertente francesa. Optei pela escolha de alguns destes dispositivos porque os considero significativos em um estudo que visa abarcar a escuta de fenômenos do universo escolar.

4.2 Por onde andar: lócus de investigação

O campo de pesquisa é o local onde os sujeitos atuam em muitas das suas ações cotidianas, e este ambiente passa a ser privilegiado para os estudiosos realizarem os seus estudos. É possível pensar, quanto mais tempo o investigador passa em companhia destes sujeitos, ali vai se constituindo uma relação de menos formalidade, pra que o pesquisador consiga ir aumentando o nível com que estes sujeitos se sintam mais à vontade, fazendo com que eles se tornem mais encorajados, em suas falas, naquilo que lhes é corriqueiro falar diariamente com seus pares no universo escolar. Isto é muito importante, porque uma relação ali estabelecida dentro do próprio lócus faz com que os pesquisados ofereçam credibilidade ao trabalho que está sendo realizado. Os registros que vão sendo realizados pelo pesquisador na sua caderneta de campo, acerca do que colher dos seus sujeitos pesquisados não são feitos de maneira invasiva, mas de modo que ao recolher outros dados simultaneamente descritivos, a partir das falas e vivências desses sujeitos, o lócus da pesquisa favorece a convivência necessária para se entender melhor a quem se pesquisa.

Este local pertencente também ao investigador que continua, durante o seu trabalho mesmo não estando no espaço, o que possibilita a apreensão do modo de pensar dos sujeitos, embora não pense da mesma forma, assim como a transferência¹² que se estabelece, mas não deixando de ter simultaneamente uma reflexão do que se se passa em seu entorno.

¹² O conceito de transferência é fundamental, pois é a partir dele que se dá o tratamento analítico. Lacan afirma que, conforme a estrutura do paciente, o analista assume uma determinada posição. Para Freud, a transferência

O lócus de investigação proposto foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, *campus* Governador Mangabeira. Esta instituição foi criada em 2008 e agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuárias Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. Atualmente possui *campus* nos municípios de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira e Serrinha. Em breve 03 novos *campi*, que estão em fase de construção, também farão parte do processo de ampliação do Instituto: o *campus* de Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique. É uma instituição de Ensino Médio e Superior, focada na Educação Profissional e Tecnológica. Tem como proposta levar alternativas às demandas da comunidade através de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho. Para tanto, é uma instituição que procura frente ao seu desenvolvimento e preocupações com a educação qualificar-se como centro de referência na oferta do ensino com capacitação técnica atualizada aos docentes e técnicos, prioritariamente da rede pública; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científico e tecnológico; realizar estudo de demanda, primando pela ampliação da oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino; promover eventos que integrem a comunidade interna e externa discutindo temas transversais e atuais; estabelecer convênios e parcerias que estimulem e proporcionem processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; estruturar e ampliar a infraestrutura dos cursos e do campus; acompanhar e revisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, submetendo-os à alteração e/ou reformulação quando o Núcleo de Assessoramento Pedagógico e a comunidade acadêmica julgarem pertinente para uma melhor formação dos discentes.

seria a repetição de protótipos infantis, onde haveria um deslocamento de afeto de uma representação para outra. Neste sentido, a relação do sujeito com as figuras parentais seria revivida na relação com o analista, marcada pelas ambivalências pulsionais, ódio e amor. Em Lacan a transferência é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, modificando as relações do sujeito com seu inconsciente. Situa a transferência como uma experiência dialética do desejo: “um discurso onde o assujeitamento do sujeito ao significante de sua demanda se transfere em subjetivação disto que causa seu desejo” (Dicionário de Psicanálise: Freud & Lacan. Vol. 1, 1977, p.277) Freud já havia afirmado, portanto, que a transferência é inerente a toda relação humana. Por isso, em pesquisa “a relação transferencial entre entrevistador e entrevistado tem uma intenção: revelar que este construto é fundante para uma escuta de investigação científica. Esses sujeitos transferem entre si afetos prazerosos e desprazerosos, estes, se bem trabalhados, podem contribuir para a análise das formas e cores desenhadas nos pergaminhos do projeto pedagógico. É possível dizer, também, que esta temática revela a urdidura em que a transferência pode enodar o cotidiano escolar” (ORNELLAS, 2011, p.47)

Neste sentido, egressos do Ensino Fundamental, Médio ou Superior possuem a possibilidade de estudar no Instituto, em vários de seus *campi*, através de cursos Técnico-Integrado ao Ensino Médio, Subsequentes (presenciais e EaD), Proeja (graduação e pós-graduação), ou ainda fazer cursos de capacitação ofertados através de Programas de Extensão. Portanto, possui como missão oferecer educação de qualidade, pública e gratuita, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para sustentar que a efetivação dos objetivos propostos pelos Institutos Federais, estabelecidos pela Lei Federal nº 11.892/2008 e para atender aos anseios por um espaço escolar onde a democracia e a transparência sejam realidade, o *campus*, lócus desta pesquisa, vem construindo suas políticas pedagógicas e administrativas de forma coletiva e participativa. Na concepção da gestão do *campus*, a instituição precisa ser vista como um espaço social e político com vistas a educar de forma inclusiva e igualitária, servindo-se de ferramenta para transformação social.

Para cumprir este papel, a escola precisa assegurar práticas educativas de qualidade que garanta construção de saberes e conhecimento bem como sua (re)formação cidadã. Para isso, é de extrema importância que a comunidade escolar participe das discussões e do funcionamento da organização escolar, bem como das tomadas de decisões, ou seja, só é possível a prática de uma Gestão Democrática e Participativa se todos, professores, servidores técnico-administrativos, alunos, pais e a sociedade participem comprometida e ativamente do processo. Essa prática se consolida por meio da participação dos conselhos e comissões de técnicos e docentes, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, centros e diretórios acadêmicos.

Este lócus de pesquisa possui como estrutura física os seguintes itens: sala de direção (01), salas de coordenação (05), salas administrativas (06), salas de aula (15), sala de professores (01), sala de recursos de materiais/almojarifado (02), sala de tecnologia da informação (02), setor de atendimento/secretaria (01), sanitários (05), pátio coberto/área de lazer/convivência (01), praça de serviços/praçã de alimentação (01); laboratórios (06), biblioteca (01), estacionamento (01) e garagem para veículos institucionais (01). Que algum deles podem, assim, serem melhores descritos:

Apresenta salas de aulas com capacidade para 35/40 alunos cada, equipadas com aparelhos de ar condicionado, *notebook*, data show, lousa digital, armários, quadro branco e cadeiras e mesas adequadas em função do quantitativo de estudantes. Todas as salas possuem

sistema de aclimação, boa acústica, acessível, além de possuírem carteiras que garantem um bom acomodamento aos discentes e docentes.

Laboratórios para formação integral dos discentes específico para cada curso compostos com equipamentos e recursos para o desenvolvimento das atividades: 1. Laboratório de Informática - equipado com computadores com acesso à internet, está instalado em sala ampla estruturada com aparelhos de ar condicionado cada, notebook, data show, lousa digital, armários, quadro branco, cadeiras e mesas adequadas em função do quantitativo de estudantes. 2. Laboratório de Manutenção de Computadores – munido com computadores e ferramentas para montagem e manutenção de computadores, ocupa uma sala ampla estruturada com aparelhos de ar condicionado cada, notebook, data show, lousa digital, armários, quadro branco, cadeiras e mesas adequadas em função do quantitativo de estudantes. 3. Laboratório de Eletricidade e Eletrônica - alocado em uma sala com dois aparelhos de ar condicionado, notebook, data show, lousa digital, armários, bancadas, quadro branco, cadeiras e mesas. 4. Laboratório de Química e Microbiologia - equipado com dois aparelhos de ar condicionado, notebook, data show, lousa digital, armários, pias, bancadas, quadro branco, cadeiras e mesas adequadas em função do quantitativo de estudantes. 5. Laboratório de Tecnologia de Alimentos - equipado com armários, pias, bancadas, quadro branco, cadeiras e mesas adequadas em função do quantitativo de estudantes.

A biblioteca tem como responsabilidade apoiar e disseminar todas as formas de conhecimento pertencentes a um contexto global de informação. Para que estes se concretizem, a biblioteca do *campus* possui um acervo plenamente inserido nos padrões de qualidade exigidos. O material bibliográfico existente, atualmente, foi adquirido conforme solicitação dos coordenadores dos cursos, em que atende à demanda pedagógica dos alunos quanto ao cumprimento de serem obras utilizadas como referências nos componentes curriculares destes cursos. Vale ressaltar que no próprio plano de ação anual da biblioteca consta a necessidade de atualização do acervo bibliográfico. No momento, a biblioteca opera com um sistema informatizado, possibilitando fácil acesso via terminal ao seu acervo, em que todo ele está dividido por áreas de conhecimento facilitando, assim, a procura por títulos específicos, com exemplares de livros e periódicos, contemplando todas as áreas de abrangência dos cursos ofertados. Oferece serviço de empréstimos, renovações, orientação na normalização de trabalhos acadêmicos, orientação bibliográfica e visitas orientadas. Possui mobiliário adequado para o atendimento dos estudantes, além de computadores com acesso à internet.

A aposta pela escolha deste lócus para a realização da nossa pesquisa partiu, eminentemente, da minha própria atuação como sujeito-professor em atividade neste lugar. Levando em consideração que quando me vejo junto com outros docentes, as suas inquietações, preocupações e reflexões que giram em torno do seu próprio ato educativo, também não deixam de ser as minhas.

A partir desta perspectiva, fui levado a pensar do quanto ali encontraria material significativo para que pudesse caminhar com o meu trabalho de investigação, posto que também sou, junto com estes sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, em muita medida também um sujeito a ser pesquisado.

E neste sentido, segui aqui as propostas teóricas que coadunam com este propósito de que o pesquisador é, também, parte integrante e constitutiva do que está sendo pesquisado. A minha atuação como professor de Filosofia neste lugar, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Governador Mangabeira, pôde me proporcionar, acima de tudo, um olhar mais detido e cuidadoso ao que me propus com esta pesquisa frente ao seu objeto de investigação.

4.3 A quem escutar: sujeitos da pesquisa

A concepção de sujeito, ao longo dos últimos séculos, veio ganhando perspectivas diferenciadas de percepção que se estendeu da Filosofia até outros saberes. Penso que todas elas formam possibilidades positivas, que permitem ter uma dimensão do quanto esta noção é de grande valia para entendermos, em certa medida, o seu valor como conceito. E como tal, criar as condições para serem adotadas quando intentamos valer de uma pesquisa em que tomamos sujeitos a serem escutados, interpretados e analisados a partir das suas falas, imbuídas das suas subjetividades. Com isso, me dediquei a fazer aqui uma abordagem das concepções de sujeito com as quais me orientei para a realização desta tese: a que se digna a conceber o sujeito à luz da teoria das representações sociais, e um construto da concepção psicanalítica.

Será nos novos paradigmas das Ciências Sociais, que a condição de um sujeito historicizado ligado as suas representações irá ter o seu início, principalmente porque “as grandes narrativas” alcançam o seu fim. Pois, as ciências humanas, no geral, passam a admitir a concepção de que o sujeito não mais se encontra na ordem de uma divinização, nem mesmo de sua idealização. A ideia de um sujeito confinado, mas agora indeterminado, não mais se encontra submetido aos ditames de uma lógica exclusiva, seja no campo da moral, neuronal,

nacional ou genética. O que aqui inicia a se delinear quanto às preocupações com o sujeito implicados no meio social, corresponde ao entendimento que este agora ocupa um papel de ator ou agente social. E no cotidiano deste sujeito em sociedade, são as representações sociais que se presentificam como alavancas metodológicas que passa a ter um interesse pelo sujeito criador, e não mais pelo sujeito criado. Neste sentido, a forma pela qual o indivíduo foi concebido na relação que mantém com a sociedade se modificou. Para Denise Jodelet (2009), nesta relação, indivíduo e sociedade, que antes era concebida como uma antinomia entre ator ou agente e sistema social, passou a evoluir de modo que à concepção de indivíduo como ator, depois como agente, aproxima-se à noção de sujeito. A mudança no tratamento desta concepção vai possibilitar ao sujeito, um pouco mais adiante, realizar escolhas racionais, bem como ser capaz de se opor às imposições ditadas por algum sistema. Sob esse ponto de vista, a autora argumenta:

Inicialmente, o ator foi considerado como se manifestando por condutas sociais, pessoais e coletivas. Essas refletem as atribuições de papel, de estatuto e dependem de processos de socialização. Elas são definidas por sua conformidade ou seu desvio em relação ao sistema das normas dominantes, em função da qual seu significado é fixado. Esta interpretação colocava em posição de subordinação o ator que desempenha os papéis impostos por um lugar social, sem autonomia diante de uma sociedade regida pelos imperativos do poder e do lucro. (JODELET, 2009, p. 289)

Ou seja, o indivíduo não pode ser mais visto apenas como ator, mas, sobretudo, como agente. Pois, isso implicaria colocá-lo num lugar potencial de realizar suas próprias escolhas, possibilitando-o afastar-se de imposições sociais, e mais ainda tendo a capacidade de fazer intervenções autonomamente em suas relações em sociedade, sendo detentor daquilo que diga respeito às suas ações e decisões.

A esta noção de sujeito como agente, que em seu artigo Denise Jodelet (2009) indica a referência de ser uma perspectiva elaborada por Giddens, a argumentação é a de que houve, por parte do estruturalismo que foi introduzido ao pensamento francês, um equívoco em que a confusão de uma história destituída de um sujeito transcendental se atrelava a ideia de uma história onde não haveriam sujeitos humanos, conhecedores com capacidade para exercerem um ato de reflexão em torno do seu próprio saber e situação, o que favorecia a se pensar em uma história sem sujeito. Em oposição a esta ideia, passa-se a considerar que os seres humanos são agentes que conhecem, inclusive se se encontram em condições sociais que são historicamente limitadas, sob certas especificidades, e nem mesmo possuem um reconhecimento de determinadas consequências que eles não podem antecipar. Tal concepção, portanto, é singularmente próxima a de sujeito, agora ancorada naquilo que corresponde à ação.

Frente às grandes e rápidas transformações pelas quais vem passando a sociedade, estas exigem cada vez novas demandas sociais. A principal delas estaria sob a égide do direito a ter direitos. A noção de sujeito, portanto, é reivindicada por mudanças em que a consciência, agora como consciência de si, se torna mais vivida do que aquelas em que se amalgamam às regras, normas instituídas ou às determinações de um sistema em que o sujeito interage na vida cotidiana. Neste sentido, se está diante de uma chamada virada subjetivista que ganhou fôlego em ciências como a Educação, História, Antropologia, Psicanálise e a contemporânea Filosofia francesa da segunda metade do século XX. Podemos dizer, portanto, que se trata de um novo paradigma: o paradigma subjetivista.¹³

O papel que assume os sujeitos, no âmbito social, é o de ser pensante e agente, além de assumir as reivindicações de identidades nos enfrentamentos por dominar e reconhecer-se socialmente. Essas lutas têm movido ao estudo que engendra a complexidade da estrutura social, acentuadas por estratégias de ordem simbólicas determinantes nas relações e posições e, acima de tudo, elaboram a construção em cada classe, meio social ou grupo que se percebe a si mesmos naquilo que é constitutivo de sua identidade. Melhor dizendo, é possível afirmar “uma singular aproximação com a ótica psicossocial, já que ela desloca o centro de gravidade do indivíduo que manifesta sua pertença grupal para a afirmação identitária de uma coletividade por meio de processos simbólicos que regem as relações sociais.” (JODELET, 2009, p.689). Aqui, nas palavras da autora vemos a importância do aspecto psicossocial para a formação de identidades que se estabelecem a partir das relações do sujeito em um determinado meio social em que se dão amparadas pelas construções simbólicas.

A atenção aos elementos psíquicos e cognitivos, não podem ser deixados de lado no que diz respeito às organizações sociais, pois eles alicerçam, também, a criação de identidades¹⁴inerentes aos sujeitos em sociedade que se encontram circunscritos em uma

¹³ Paradigma subjetivista é um termo que tem relação com o sujeito, seu modo individual, pessoal ou particular de ser. É o paradigma qualitativo, associado à ideia de que há interferências subjetivas individuais nas investigações científicas.

¹⁴ A ideia de identidade enquanto essência interior ou algo unificado que estabiliza o sujeito cedeu lugar a uma nova forma de entendimento a partir da globalização. Respondendo às injunções acionadas por esse novo contexto, os marcadores identitários passam a ser associados à ideia de construção, a discursos representacionais em permanente processo de elaboração. Constatação também referendada por Bauman (2005) ao assinalar que as identidades não têm (mais) a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. Isso acontece porque, se até a modernidade o sujeito era percebido como portador de uma identidade única ou uma essência interior fixa vinculada a categorias amplas como sexo, religião, classe social e visão política, a noção de sujeito pós-moderno celebra as identidades móveis. As dinâmicas identitárias não estão suturadas a estruturas estáveis pois, seu caráter assinala ser provisório e maleável. A partir desse processo de desenterramento, a identidade passa a ser pensada como uma elaboração discursiva e performativa formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que

dimensão política, cultural e simbólica. Estamos aqui a falar da origem de si do sujeito social, que por meio da linguagem os outros se encontram presente neste sujeito e com ele, em que através de processos de interação esse sujeito abarca para dentro de si mesmo a cultura do seu próprio eu. Os sujeitos de relações sociais, de forma ideal e objetiva, formam a parcela subjetiva destas. Constituem as representações e valores que se encontram presentificados tanto para o sujeito bem como na relação com os outro(a). Pois, são eles que oferecem sólidos significados a estas relações.

Para estas mudanças ocorridas a partir das Ciências Sociais no que tange à concepção de sujeito, Jodelet (2009) acredita que os psicólogos sociais que vêm trabalhando com representações, devem ser instigados à, em suas ideias, pesquisas e formas de análises, promoverem um aprofundamento mais significativo para tudo àquilo que corresponda ao universo da subjetividade do sujeito. A ideia que muito tempo perdurou, de que o reconhecimento da existência de um sujeito estava associado à suposição de um estado de solipsismo¹⁵ neste sujeito, não mais cabe para o seu entendimento. Mas, ao mesmo tempo, a autora admite que a necessidade do afastamento de uma concepção solipsista acerca do sujeito, não se encontra implicado em relacionar uma pura estrutura de trocas por meio da linguagem com os sistemas de pensamento. A imbricação do sujeito com o outro, portanto, é algo na ordem do instituído e instituidor. Eu como sujeito, me lanço no outro e este em mim, pois também este outro é um sujeito. Existe um lançamento e introspecção atuando juntos, que é o resultado do que realizo no outro e este faz em mim. É como estarmos diante de uma conversação que atua lateralmente, melhor dizendo, de um lado a outro. Nesta comunicação se presentificam elementos oriundos de uma esfera subjetiva ou simbólica. Àquela correspondente aos objetos que são resultantes das manifestações advindas da cultura, aspecto de relevante importância para o nosso meio social e para as articulações e aproximações que engendramos nele como sujeitos sociais. Sob este ponto de vista, em que agora a noção de sujeito passa a ter outra dimensão de entendimento, a intervenção por intermédio da Sociologia ou da Psicossociologia pode oferecer no plano empírico de uma sociedade as muitas possibilidades. Neste sentido, a teórica postula.

circundam os sujeitos. No entendimento do senso comum, a identificação se dá a partir do reconhecimento das semelhanças, de alguma origem ou ideal compartilhado pelos sujeitos. (Juliana Perdigão e Fabrício Silveira, *Informação simbólica, representações sociais e identidade: aproximações conceituais*, 2019)

¹⁵ O estado de solipsismo se sustenta na tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas. Seria uma espécie de idealismo que reduz a ideias não só as coisas, mas também os espíritos. Com frequência, por parte de alguns filósofos como Arthur Schopenhauer, por exemplo, o solipsismo foi considerado irrefutável, pelo menos com provas teóricas. (Nicola Abbagnano, *Dicionário de Filosofia*.)

Induzir à uma mudança, seja por meio de modos de influência ou de processos de interação e de negociação de significado em vista de uma ressignificação da experiência dos atores sociais, esses modelos de intervenção fazem sempre referência a um trabalho sobre as representações, individuais, sociais ou coletivas. Esse trabalho supõe a correção de crenças consideradas como inadequadas ou falsas, a valorização de saberes do senso comum, a conscientização crítica das posturas ideológicas, a reinterpretação das situações de vida, a colocação em perspectiva das posições em função de uma análise dos contextos de ação e do ponto de vista dos atores. Estas perspectivas implicam que a abordagem das representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente. (JODELET, 2009, p.695)

A percepção notória que aqui se dá com as palavras da teórica é de que a dimensão, no campo social, de apreensão para as várias atuações dos sujeitos, seja individual ou coletiva, encontram o seu lugar no campo das representações sociais, apesar destas oferecerem uma contribuição que seja melhor, mas também sem deixar de serem complexas.

Se remeter ao sujeito, quando tratado por meio das representações sociais é estar se referindo ao pensamento, fazendo menção a processos que aglutinam aspectos de ordem físicas e cognitivas, que envolve o questionamento por via da atitude reflexiva frente ao mundo, às experiências cotidianas, aos conhecimentos e aos outros. Tais processos se concretizam em representações de conteúdos sob a forma de discursos, atos, falas, modos de viver, em conflitos ou em interações de diálogos. Esta condição de representações posta pelo sujeito como pensamento favorece a abertura de um lugar para a realização de pesquisas, que ainda necessitam serem notabilizadas, por tomarem estas prerrogativas em que o lugar do sujeito social é central. Para Jodelet (2009), muitos autores ainda insistem em ver no sujeito uma constituição conceitual ou abstrata. As representações sociais, como forma de conhecimento do senso comum, devem trabalhar com uma noção de sujeito destituída de concepções programáticas suscita, portanto, substrato de “carne”, de vida. É sob este ponto de vista que também possibilita, nesta pesquisa, trabalhar com os sujeitos dela tomando como referência a teoria psicanalítica na análise do sujeito, posto que é com um de seus construtos que iremos nos ater como objeto, pois consegue oferecer os pressupostos imbricados na subjetividade deste sujeito em que a possibilidade da escuta sobre as suas representações no campo social são manifestadas, em muito, pela sua fala. Passemos a sua abordagem.

A essência do que se denomina de campo psicanalítico está centrada na noção de sujeito e de subjetividade, constituindo as duas regiões que não permitem distanciamento entre elas que são o aparelho psíquico e o campo pulsional. A primeira dessas regiões, o psiquismo, cuja formação responde pelo consciente/consciência e inconsciente, de modo geral é concebida como sendo a própria subjetividade. Mas, quando falamos em aparelho psíquico não é possível fazer uma segmentação entre uma dessas regiões e outra, já que existe referências aos representantes da pulsão que forma este aparelho na medida em que há uma articulação com o simbólico, portanto, com a linguagem. Com isso, a segunda região, a do campo pulsional, se encontra atrelada à constituição do aparelho psíquico.

O surgimento da psicanálise é literalmente marcado pela veia da modernidade, momento crucial da tentativa do conhecimento científico vir a substituir o discurso da teologia, em que a ideia de subjetividade passa a ser conduzida pela consciência, prevalecendo o domínio da razão sobre ela.

Não é anódino que o sujeito apareça em um momento que poderíamos qualificar de *momento de angústia* na história do pensamento. A aparição do sujeito no cenário do pensamento se fez através da angústia e da incerteza em relação ao que se dera até então como um mundo mais ou menos compreensível para o entendimento do homem. [...] A humanidade precisaria esperar mais três séculos por Freud e pela psicanálise para dispor de elementos que lhe permitissem entender a relação entre essas duas formas de emergência, a do sujeito e da angústia, a ponto de poder enunciar que essa relação é de equivalência: a emergência da angústia é a emergência do sujeito. (ELIA, 2014, p. 13)

Pode-se considerar que a referência cartesiana de pensamento determina o que se concebe como o autocentramento do sujeito no eu e na consciência, permitindo ao eu um lugar privilegiado em detrimento ao inconsciente que fica reduzido a um tipo de consciência que não se conhece. O pensamento filosófico proporcionou várias definições para o sujeito, mas uma das que mais foi levada em consideração é a que trata de que o sujeito é o próprio homem na medida em que se fundamenta em seus próprios atos e pensamentos.

Na reelaboração lacaniana de sujeito, este se constitui devendo ser considerado o lugar onde ele é efeito, o campo da linguagem. Isso quer dizer:

O sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem. Embora Freud não se refira explicitamente a isso, todas as suas elaborações teóricas sobre o inconsciente, nome que delimita o campo primordial da experiência psicanalítica do sujeito, o estruturam como sistema quer de representações (*Vorstellungen*), de traços de memória (*Erinnerzeichen*), de signos de percepção (*Wahrnehmungszeichen*), que se organizam em condensação e deslocamento. (ELIA, 2014, p.36)

A situação concreta com a qual que tem que se ater quanto à constituição do sujeito, refere-se a que o ser humano quando lançado no mundo já se depara com uma ordem humana que o aguarda não apenas o antecedendo, mas produzindo as possibilidades e suas condições de inserir o sujeito nesta ordem.

As categorias sociológicas de sociedade e de família abarcam e amparam o que é constituinte do sujeito, pois este só pode ser pensado quando articulado com o social. Com isso, o sujeito só pode se constituir na medida em que é pertencente à espécie humana, pois se ver na condição obrigatória de estar presente a uma ordem social e familiar, ou dos seus substitutos sociais e jurídicos.

O sujeito é algo que se encontra no campo do enigmático. Quanto mais se realiza e existe mais ele está na condição que é o seu próprio modo de ser: abolido, barrado e elidido. Pois, o que lhe barra, elide e abole é justamente o que lhe constitui e lhe funda, o significante. Ele (o sujeito) é sempre suposto, já que não o encontramos em uma realidade objetiva, a não ser o supondo. Somos obrigados a este supor do sujeito.

A partir do momento em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana, esse *átomo de simbólico* que, por não ter em si mesmo significação alguma, convoca, no ser vivo, quando ele é falante (ou seja, quando é habitado pelo simbólico), a resposta que se chama de sujeito. Somos forçados a supor o sujeito quando reconhecemos o significante porque na verdade é o significante (e não nós) quem supõe o sujeito. O sujeito é, pois, uma suposição do significante, que se impõe a nós. (ELIA, 2014, p.70)

No argumento do teórico, tal imposição possui um significado pontual. O de se poder admitir a condição suposta do sujeito. Na medida em que os sujeitos são movidos a adotar esta fórmula, apresenta-se um sinal de que se encontram frente à efeitos de estrutura, de uma imposição do real. Os efeitos desta estrutura Freud a encontrou nas chamadas formações do inconsciente constituídas pelos sintomas, pelos atos falhos, pelos chistes e pelos sonhos.

Quando pesquisadores no campo das ciências humanas, e na Educação mais especificamente como são o nosso caso, se debruçam em seus estudos para tentar entender e explicar os fenômenos sociais, não mais possuem a condição de deixar de fora a ideia de sujeito que é parte integrante de todos. A fala e a escuta dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa, torna-se condição primordial para que alcancemos o que de verdadeiro eles trazem pelas suas significações e representações, naquilo que se encontram cotidianamente imbricados nas suas atitudes, ações e ideias no campo social.

A partir desta perspectiva teórica é que nesta pesquisa foram elencados como sujeitos da fala (pesquisados) oito professores que trabalham no ensino médio em áreas do conhecimento diferenciadas, considerando variáveis tais como: sexo, idade, anos de profissão, estatuto profissional e etnia. E analisados, tomando como referencial a noção de sujeito apontada pela teoria das representações sociais e pela psicanálise, conforme aqui já esboçado.

Ser sujeito nesta pesquisa veio do desejo revelado de cada um deles para a sua participação. Isto se deu em um momento específico, dentro do lócus a ser pesquisado, que é o dia em que ocorre a reunião pedagógica, onde a totalidade dos professores se fazem presentes, salvo algumas poucas e raríssimas justificativas de ausência, já que se trata de uma atividade de participação obrigatória em que questões relevantes aos problemas de ordem pedagógica são tratadas com o intuito da busca de soluções, e que só pode ser possível após discussões e deliberações. Essa reunião tem frequência de ocorrência a cada 15 dias, e já consta no calendário anual acadêmico o seu cronograma para todos o ano letivo. A nossa intenção foi a de, durante este momento, solicitar licença para que expuséssemos o objeto, objetivos, caminhos metodológicos a serem seguidos, a perspectiva de análise dos dados e a nossa justificativa para a realização da investigação apresentada, tentando deixar claro a todos que este é um trabalho que, sem dúvida, passa também pelo crivo do desejo do próprio pesquisador. Mas, acima de tudo, demonstramos a relevância temática desta pesquisa para o campo da educação e como e de que forma, a partir dos seus resultados, poderia possibilitar novos olhares, ações, atitudes e ideias ao professor e às suas contemporâneas práticas educativas.

4.4 – Como caminhar: dispositivos de coletas de dados

A pesquisa no campo educacional se sustenta, além dos sujeitos envolvidos e do lócus ao qual se desenvolve, a partir dos seus dispositivos e sua perspectiva de análise. Nesta investigação, busquei a escolha de alguns destes dispositivos porque os considero significativos em um estudo que visa abarcar a escuta de fenômenos do universo escolar. Resolvi, especificamente por conta do objeto, trabalhar com os seguintes dispositivos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, grupo focal e desenho. Perspectivando a análise destes dados levando em consideração a análise do discurso de vertente francesa. Trato a seguir, teoricamente, de cada um destes dispositivos elencados como forma de demonstrar as razões pelas suas referidas escolhas.

. Entrevista Semiestruturada

A entrevista é, por excelência, o lugar privilegiado da fala e da escuta. Este campo da fala e da escuta, que se estabelece na relação entre o entrevistado e o entrevistador é um lugar onde acontecem atenção e cuidado entre estes sujeitos. Quando uma fala é bem construída, elaborada, ela pode ser escutada possibilitando uma troca e com isso ser analisada. É neste espaço que os dois sujeitos, entrevistado e entrevistador, se encontram no ato da aplicação das entrevistas. Todos dois são detentores de uma fala e de uma escuta, frente ao objeto da pesquisa proposto pelo pesquisador em sua perspectiva de teorização. A escuta que se realiza a partir das falas e de ocorrências em que e se encontra o entrevistado, se assemelha à um diálogo conosco mesmos com a gama de falas que, enquanto sujeitos, integrou e integra nesta fala e na falta. O processo da entrevista é marcado pela fala e pela escuta, apesar de parecer que estes dois aspectos apresentem uma tonalidade diferente em relação ao outro. A relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado mostra-se profícua se estes sujeitos encontrarem-se imbricados sob o estatuto de pertencerem à fala e a escuta. Desta forma, o que foi dito pelo entrevistado durante uma entrevista necessita ser analisado, e assim é possível.

A análise e os achados a partir da fala dos entrevistados, podem produzir sentido e me deixar confortável para solicitar o leitor que comece a armar o “quebra-cabeça”; pedir licença ao leitor para traduzir a imagem do discurso e, desse modo, permitir que o conteúdo faça eco. A escuta desse eco será conduzida pelo pesquisador, que no olhar, na percepção e na escuta, tenta fotografar algumas imagens, mesmo que tênues, da escuta da fala do entrevistado, uma vez que, possivelmente, possam revelar, ainda que inconscientemente, ser ele mesmo também o sujeito da falta, o sujeito do desejo (ORNELLAS, 2011, p. 22)

Nas palavras da teórica, temos a percepção de que o ato de entrevistar e, portanto, das entrevistas, traz consigo a condição que deve ser o lugar em que garanta ao entrevistador, um olhar que consegue dar conta de “visualizar” escutas extremamente ricas sobre histórias de vida, de valores, opiniões, experiências, atitudes, assim como de afetos ambivalentes dos entrevistados. Mas sem deixar, também, de ser este sujeito coparticipe na medida em que o não dito, a incompletude e a falta transitam pelas percepções que são resultantes, em variados momentos, do seu desejo.

Existe a necessidade para os pesquisadores que se tenha um entendimento da dinâmica presente nas entrevistas, um aprimoramento nos métodos de entrevistar, a forma como conduzir uma entrevista e, acima de tudo, ter bem pontuado as possibilidades e suas limitações. Nas ciências sociais e na educação, a entrevista é um dos elementos essenciais de instrumento de pesquisa. Existe, ainda, por parte do entrevistador, certo abuso das entrevistas quando estas se

pautam por perguntas induzidas e atende ao desejo do entrevistador. É preciso um grande cuidado. Pois, tal instrumento requer, para que o que for extraído da fala do entrevistado alcance objetivo desejado quanto às suas significações e representações, um aspecto recíproco de interação entre quem é requisitado a responder e quem pergunta. Isso por ter a entrevista um elemento primordial que é a mediação. Há uma necessidade de que o entrevistador permita proporcionar uma dialogicidade, mediado pelo acolhimento, de modo que a entrevista alcance a capacidade ou não do desejo de ser entrevistado e de obter da fala do entrevistado aquilo que é e não desejado, mas também o que não é desejado. E o tempo aparece aí, também, como um fator que deve ser levado em consideração quando da aplicação da entrevista. Pois, existe a necessidade de haver um acordo prévio entre o entrevistado e o entrevistador quanto ao limite em que a entrevista deva durar. Um tempo que seja razoavelmente adequado, de modo que não indique sinais de cansaço e indisposição por parte de quem está sendo entrevistado. Para Ornellas (2011) esse tempo profícuo seria de 1h20min aproximadamente.

A apresentação do entrevistador como pesquisador ressalta a importância para se criar no lócus, onde a pesquisa está sendo realizada, um ambiente favorável de confiança dos sujeitos entrevistados para que os silêncios, em alguns momentos necessários, não se imperem no processo das falas requeridas.

O silêncio por parte do entrevistado deve ter um manejo por parte do entrevistador, no sentido de verificar se esse silêncio é expresso pela timidez, fobia ou não desejo de ser entrevistado etc. Faz-se preciso que o entrevistador inicie a entrevista falando da pesquisa, o que ele pensa da escola, do seu futuro, etc. Se o silêncio se mantém, o entrevistador informa que há palavras no silêncio e somente o sujeito entrevistado pode revelar. Nesse momento, faz-se pertinente falar do sigilo, encontrar um clima de confiança, para que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar, sem opressão, mas de maneira livre. (ORNELLAS, 2011, p.57)

Esta posição da teórica traz um ponto, além do da confiança que deve ser estabelecida entre entrevistador e entrevistado, extremamente relevante, que é o de mostrar o quanto o silêncio também é eloquente em determinados momentos da entrevista. Cabendo ao entrevistador estar atento para estes vazios na fala que para a escuta dele pode trazer elementos imprescindíveis às interpretações que esta fala pode ressaltar de significativo ao objeto a ser analisado. Um dos elementos de extrema importância, senão o maior deles, é o sujeito. Nas pesquisas de abordagem qualitativa ele não é o objeto, mas é algo que se encontra no campo do pensamento, da fala, da escuta e do sentimento. É com este sujeito que os dados e resultados de uma pesquisa necessitam ser compartilhados, na medida em que já existe os pressupostos de anotações de campo, de que forma e como isso será realizado pelo pesquisador.

Quando se refere a um dispositivo de pesquisa como a entrevista, geralmente são conhecidos quatro modos que em muito são utilizados nas pesquisas qualitativas em Educação e que parecem, de maneira metodológica, diferenciar-se um do outro. Contudo, vale ressaltar que às vezes não se utiliza apenas um deles, mesmo quando está a se tratar do mesmo objeto pesquisado, mas um amalgamento de mais de um destes tipos. A mais conhecida modalidade de entrevista que mais comumente é adotada nas investigações é a semiestruturada. Pois, é um dos dispositivos mais utilizados em pesquisas qualitativas por requerer maior profundidade e liberdade de resposta ao que está sendo perguntado, fato que coloca em evidência os aspectos de ordem subjetiva dos sujeitos.

Na entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a elaboração das questões requer previamente um plano ou guia, em que exige que se faça um registro, de forma lógica para o entrevistador, do que se pretende obter. Contudo, neste tipo de entrevista, pelo seu caráter de interação o entrevistado possui mais liberdade em responder. Trata-se de um dos instrumentos de pesquisa qualitativa mais importante por não exigir que se faça questões rígidas, de modo que o entrevistado possa responder discorrendo sobre o que lhe é proposto, mas respeitando os quadros de referências, ressaltando o que é mais relevante submetendo sua fala a ordem e a lógica que melhor lhe convém, de maneira que as respostas obtidas alcancem uma percepção imediata do que lhe foi sugerido.

A entrevista semiestruturada passa a ser um instrumento basilar nas investigações em Ciências Sociais, e de uma maneira relevante em educação. Pois, possui como elementos significativos a interação e a mediação, trazendo o aspecto da reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, o entrevistador e o entrevistado. Cabe para esta modalidade de entrevista, que o pesquisador possa favorecer uma ambiência onde seja, de forma acolhedora, proporcionado o diálogo já que as falas devem ser captadas na perspectiva de serem desejadas ou não. Neste tipo de entrevista, a perspectiva de busca para estas respostas se encontra implicada pelas relações sociais.

Exige um jeito de cuidar e tratar, indutivamente, a empiria dos dados. A sensibilidade e a sensibilidade e a subjetivação do entrevistador, bem como dos entrevistados, revelam-se parte do processo de pesquisa. Os estudiosos dos processos teórico-metodológicos têm discutido a necessidade dos pesquisadores documentarem seus afetos, sejam eles prazerosos ou desprazerosos, quando estão em campo, o que serve de documento em cadernetas de campo ou diários de pesquisa. (ORNELLAS, 2011, p. 27)

A concepção da teórica vem mostrar o essencial de uma pesquisa qualitativa do tipo semiestruturada: a importância que deve ser dada aos aspectos subjetivos do pesquisador e do pesquisado, de modo que seus afetos presentificados não possam ser elementos desconsiderados.

Sob o ponto de vista destes pressupostos, nossa intenção, foi o de criar um ambiente no lócus da pesquisa destinado somente à realização das entrevistas. Para tanto, foi necessário requisitar frente à direção da escola um espaço (sala) cujas interferências externas de sonoridade pouco puderam interferir no andamento deste processo, já que toda a atenção nas falas destes precisaria ser muito bem detectada. Antes do processo de entrevista foi solicitado a todos os envolvidos como pesquisados que assinassem o termo de consentimento de livre escolha, pois eles quando se manifestaram para serem pesquisados tomaram antes conhecimento do que se tratava a pesquisa e todos os seus aspectos. Após isso expus de forma bem clara e objetiva, para cada um dos sujeitos entrevistados individualmente, o tipo de dispositivo de coleta de dados que pensamos em produzir, tendo o devido cuidado de mostrar o porquê desta escolha para este tipo de trabalho de investigação proposto, explicando todos os passos do procedimento, bem como apresentando o roteiro a ser seguido para que cada um dos sujeitos pudesse entender o sentido pelo qual a entrevista iria ocorrer.

Foram agendados dias e horários prévios com os sujeitos da pesquisa a serem entrevistados. Contudo, deixamos claro para eles que as suas falas, também, poderiam se estender, pois não deveríamos tomar este tempo como um elemento de determinação já que estávamos a lidar com respostas oriundas das suas subjetividades. Portanto, manifestamos aos pesquisados que eles se sentissem vontade para continuar falando, sem a preocupação de ter um tempo estabelecido para isso, caso sua disponibilidade, também, assim o permitisse. Todas as entrevistas foram gravadas e depois degravadas. Os sujeitos entrevistados foram informados particularmente que eles iriam ser identificados da seguinte forma: Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C, Sujeito D, Sujeito E, Sujeito F, Sujeito G e Sujeito H.

. Desenho

O desenho é um diagnóstico que vem sendo trabalhado, e tem se mostrado, em algumas pesquisas como um dispositivo de grande valia, junto a outros, para coleta de dados, contribuindo, portanto, como uma forma complementar aos demais dispositivos. Trata-se de um instrumento expressivo e não objetivo que torna capaz o sujeito de expressar aspectos da sua subjetividade. Neste sentido, o desenho pode ser visto como uma interpretação da realidade

do sujeito, em que se faz revelados aspectos não verbalizados ou inconscientes.

Elementos de ordem simbólica do desenho em muito são revelados, pois o traço possui a característica de trazer à tona o que na fala não se configurou explicitamente, ou mesmo o que por outra forma de expressão não tornou possível ao sujeito manifestar aspectos concernentes aos recônditos de sua alma (CAMPOS, 2000). Contudo, não se pode descartar a possibilidade que o desenho elaborado pelo sujeito não contemple uma abrangência de elementos a serem manifestados. Estamos a tratar com as subjetividades destes sujeitos. Com isso, algum tipo de influência emocional naquele momento de execução de um desenho, pode ocasionar o encobrimento de algo que poderia se manifestar do sujeito. Alguns elementos podem tornar-se extremantes visíveis, claros e objetivos aos olhos do pesquisador, porém não esqueçamos que o latente também se insinua.

Assim sendo, foi proposto aos sujeitos implicados nesta coleta de investigação que após a entrevista realizada, eles elaborassem um desenho, numa tentativa de desvelar o que pensam sobre a angústia do professor. Portanto, o dispositivo da entrevista, e conseqüentemente a realização do desenho por parte dos pesquisados foi seguido conforme o seguinte roteiro:

- 1 – Convidar o sujeito a fazer uma apresentação pessoal e profissional. Informando-o que as entrevistas serão gravadas e depois transcritas, de modo que elas estarão, eminentemente, baseadas em sua fala.
- 2 – Informar ao sujeito que ele é completamente livre para se expressar em sua fala, diante do que lhe for perguntado/indagado, de modo que também pode se sentir à vontade para levantar questionamentos e/ou indagações.
- 3 – Solicitar ao sujeito que fale de que maneira se deu a sua escolha pela profissão de professor, e dentre os professores da sua formação, que estilo mais o marcou. Onde foi realizada a sua formação e como foi a sua experiência docente durante o período de estágio.
- 4 – Indagar ao sujeito de que forma ele percebe a educação contemporânea, diante da sua própria práxis pedagógica. Solicitar que fale que elementos prazerosos e desprazerosos possam ser responsáveis por algum tipo de impedimento que comprometa esta sua ação educativa.
- 5 – Perguntar ao sujeito de que maneira ele percebe, em sua atividade como professor, o dispositivo da escuta que está envolvido em sua práxis pedagógica. Solicitar que fale sobre este, levando em consideração a sua subjetividade.
- 6 – Solicitar ao sujeito se ele percebe uma certa angústia que permeia sua práxis pedagógica.
- 7 – Solicitar que o sujeito expresse a sua opinião como é um discurso angustiado.

8 – Solicitar ao sujeito que ele possa responder como se vê num processo de angústia.

9- Solicitar ao sujeito que ele fale se em alguns momentos da sua práxis educativa, ele percebeu se o fez avançar ou em outros se ela o fez retroceder.

10 – Ao final do encontro de entrevista agradecer aos participantes e solicitar aos sujeitos que eles façam um desenho do que seria um professor em angústia. E que este desenho venha acompanhado de um título com uma pequena estória de seis linhas se iniciando por “era uma vez...”

O desenho, como dispositivo de coleta de dados, faz parte como última questão da entrevista das que ali já se encontravam estruturadas. A nossa consigna foi, portanto, solicitar aos sujeitos ao final desta entrevista, que eles fizessem um desenho do que seria um professor angustiado, e a partir daí construíssem uma pequena história, com um título, ilustrando o desenho elaborado.

Nesta pesquisa o desenho possui um papel reconhecido de apresentar a possibilidade de descrição e análise. Pois, o sujeito que desenha tem a capacidade de elaborar ao mesmo tempo ações que o faça ler e reler, criar e recriar, tendo a vivência de um valor que é cognitivo e primordial, e que consegue dar forma às suas experiências emotivas e sensoriais. Portanto, a realização de um desenho engendra uma gama de abstrações subjetivas que se oferece ao campo da socialização e da comunicação, oportunizando uma fixação de fragmentos percebidos da experiência de mundo.

A utilização do desenho como dispositivo de coleta de dados metodológica, permite a obtenção de um significativo, para o campo das representações sociais, valor de caráter heurístico por possibilitar acessar elementos emocionais constitutivos dos sujeitos, na medida em que o traço gráfico viabiliza a elucidação das suas singulares imagens representativas. Desta forma, o desenho consegue favorecer um avizinhamo da intelectualidade inconsciente e simbólica dos sujeitos, representando uma ferramenta expressiva que se amalgama aos elementos subjetivos que se revelam a partir dos pontos que são potenciais das representações.

O traço é revelador porque os subtendidos, os ditos e não ditos emergem de um lugar em que a fala dos sujeitos não foi capaz de abarcar. O somatório de experiências destes sujeitos encontra seu aparato na intermediação que eles têm com o mundo, em que a singularidade que perpassa por estas experiências são simbolizadas, elaboradas e interpretadas permitindo a construção de representações que fazem parte integrante do cotidiano que os engendram socialmente.

Neste sentido, pode-se dizer que a interlocução estabelecida entre o desenho e as representações sociais oferece as condições essenciais que, por intermédio de traços, rabiscos, linhas e formas é possível aprender as imagens que configuram estas representações ancoradas pelos sujeitos.

Dentre os sujeitos interpelados para a elaboração do traço, ao final da entrevista sujeito H se recusou a responder este último ponto. Se posicionou, afirmando, que não gostaria de fazer nenhum desenho que representasse um professor angustiado porque não se sentia à vontade para representar isto a partir desta forma proposta.

Grupo Focal

Nas atuais pesquisas no campo social, o grupo focal como dispositivo de coleta de dados vem sendo muito utilizado nos últimos anos por vários saberes, mas a educação tem cada vez mais se mostrado um espaço, onde a aplicação deste dispositivo tem proporcionado a compreensão de fenômenos que a envolve com mais lucidez. Pode-se, segundo Gatti (2005), compreender tal dispositivo como resultante de variados grupos de trabalho, que em muito foram desenvolvidos a partir da psicologia social. Por meio deste dispositivo é aconselhável que os participantes sejam selecionados levando em consideração determinados aspectos, tais como possuírem certas características comuns, que os movam a discussão acerca do tema tratado a fim de que possa ocorrer uma interação para a coleta de dados, e serem participantes que tragam algum tipo de vivência com o objeto discutido, de maneira que consigam elencar dados que estejam amalgamados às suas atividades e práticas no âmbito de suas cotidianidades. Melhor dizendo, o grupo focal intenta reunir pessoas, previamente selecionadas por estudiosos e pesquisadores, para erigir uma discussão e comentário em torno do objeto de pesquisa proposto por meio da experiência pessoal dos envolvidos.

No que tange à escolha por um dispositivo de pesquisa como o grupo focal, deve-se levar em consideração o quanto ele precisa fazer parte integralmente do corpo da pesquisa, bem como estar numa relação muito próxima com os objetivos que traz esta pesquisa, alinhado a uma teorização que já se faz presente, mas sem deixar de ressaltar as que ainda são pretendidas.

Ao se escolher por trabalhar com este tipo de dispositivo o pesquisador que conduz os trabalhos, precisa ter um cuidado para que não emita opiniões, quer sejam afirmativas ou negativas, que espelhem a sua individualidade em pensar sobre algum assunto em discussão, para que não favoreça uma ingerência ou influência nos participantes, ou mesmo que possam

promover conclusões diretas. O papel do pesquisador em ação no grupo focal deve ser o de elaborar intervenções e encaminhamentos quanto ao tema tratado, de modo que favoreça uma facilitação de trocas e de comunicação com os pesquisados acerca deste tema em discussão.

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando eu não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita ponto de vista, analisem, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente. (GATTI, 2005, p. 8)

Portanto, pela afirmativa da autora, a interferência de ordem individual do pesquisador com suas opiniões ou ideias particularizadas, sobre um tema em discussão, dentro de um grupo focal, deve ser descartada. Sua função ali é outra: é a de um moderador e promotor de pontos de vistas diferenciados canalizados para cumprir a discussão do tema que comunga com os objetivos da pesquisa em questão. A evidência deste tipo de trabalho é respaldada pela interação que se efetiva entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, e não das suas individualidades.

Outro grande objetivo proposto pela perspectiva do grupo focal é a de tornar possível, por meio das trocas efetivadas entre os seus participantes, a captação de sentimentos, atitudes, crenças, experiências ou reações, que por uma tentativa de observação, como é feito por intermédio de entrevistas e questionários, não teriam um ganho muito satisfatório na coleta de dados a que se destina a pesquisa em elaboração. Pois, um dispositivo como o grupo focal apresenta a característica de possibilitar emergir uma gama bem diversa de opiniões a partir de pontos de vistas diferenciados, bem como processos afetivos, pela própria atuação de interação que é estabelecido e criado, possibilitando a aquisição de significados, que por outros meios não seriam muito fáceis de serem manifestados. Na observação, por exemplo, o pesquisador fica na expectativa que as coisas aconteçam, fazendo com que o tempo destinado a ela seja muito longo. Isso faz com que podemos pensar que um grupo focal tem uma maior capacidade para oferecer uma quantidade de informações bem maior em um tempo muito mais curto.

O grupo focal se evidencia, em muito, por se tornar útil em pesquisas em que exista diferença de poder entre participantes e pesquisadores, onde há interesse pela linguagem de uso cotidiana e da cultura de grupos particulares, ou quando se deseja uma exploração para se obter certo grau de consensualidade acerca de um tema. No entanto, podemos ressaltar que este dispositivo de coleta de dados é utilizado em vários contextos e para se analisar uma diversidade de questões que se encontram relacionadas ao problema proposto pelo pesquisador. Mesmo se constituindo como um elemento importante da pesquisa, é também utilizado como ponto exploratório desta, ou mesmo para servir de apoio para construir outras modalidades de

dispositivos como os questionários, a observação e roteiros de entrevistas; para fundamentar hipóteses ou a constatação de sentidos; testar propostas, ideias, planos e materiais. Melhor ilustrando:

Pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados proveniente de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos. É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagens, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos com o emprego de entrevistas e questionários (GATTI, 2005, p.12)

No dizer da autora, o grupo focal funciona não apenas como uma técnica isolada para um determinado fim, mas possibilita ser um planejamento para o emprego e auxílio de outros instrumentos como entrevistas e questionários.

A participação pela ordem do desejo dos sujeitos faz parte, entre outros critérios, de um aspecto relevante na formação de um grupo focal quanto ao convite a eles destinado. O convite apresentou um elemento de motivação, a fim de que os participantes pudessem se ver movidos por uma sensibilidade que envolve, além do próprio processo de interação requerido pela formação do grupo, também pelo tema proposto a ser tratado e discutido. Isto é, os envolvidos com este tipo de dispositivo de coleta de dados devem se sentir atraídos, e para isso é fundamental o cuidado que precisa ser levado em consideração, de que se preserve em muito a liberdade para se aderir às propostas conduzidas pelo pesquisador. E isto, sem dúvida, para os sujeitos participantes, promove um progresso no tocante aos aspectos de ordem cognitivos, afetivos e de comunicabilidade.

Trabalhar com grupo focal resulta numa série significativa de bons esclarecimentos no que diz respeito às situações que são complexas, que causam contradições ou questões que se tornam difíceis para serem abordadas, em muito motivadas por preconceitos, sentimentos de angústia, autoritarismos, rejeições ou medo de algum tipo de retaliação. Tais elementos são contribuidores do seu aparecimento no caso das “respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais” (GATTI, 2005, p.14), que outras perspectivas de coleta trazem. Neste sentido, o grupo focal possui a capacidade de, se não eliminar, atenuar em muito, estas possíveis ocorrências. Portanto, dentro de um grupo focal circula uma sinergia que lhe é próprio, fazendo com que se chegue à superfície posicionamentos e ideias que se distanciam de particularidades. No grupo é manifestada uma reelaboração de questões possibilitadas, pelo trabalho que é realizado, por dissensos e

consensos, que conseguem emergir pontos não identificados ou revelados que, sob outras condições apareceriam. Parece- salutar o trabalho com esta pesquisa utilizando este tipo de dispositivo de coleta de dados, quando estamos aqui levando em consideração o aporte de ordem teórico-metodológico das representações sociais que a guiará.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e ventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupo focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11)

Nesta citação a autora demonstra de forma bem clara que trabalhar com grupos focais proporciona um processo de interação muito relevante, já que são aspectos de cunhos subjetivos que permearão as falas que se manifestarão e se presentificarão entre os participantes, o que para o nosso trabalho de investigação é um elemento cujo teor de relevância em busca dos resultados, se tornará parte integrante.

O que o grupo focal possibilita realizar é um estudo com mais profundidade de algum tema ainda pouco discutido, mas que possui uma relação com a cotidianidade dos sujeitos envolvidos, produzindo uma gama de dados que são expressos pela própria linguagem dos entrevistados e do seu contexto. Nesta perspectiva, buscam-se encontrar elementos como as atitudes, experiências, sentimentos e crenças na escuta das falas geradas, a partir da interação do que ocorre no interior do grupo e do tema que está em discussão. O grupo focal, portanto, tem a capacidade de captar uma multiplicidade de possibilidades e de processos emocionais dentro de um grupo, e para o objeto desta pesquisa mostra-se como um dispositivo que trará possibilidades concretas ao esperado a se encontrar.

Como já ressaltai, a pesquisa foi realizada com oito sujeitos professores. Sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Foram formados dois grupos, em que não houve predominância de gênero em nenhum deles. Os encontros com os grupos ocorreram em três momentos, obedecendo a uma programação prévia de dias e horários informados aos seus membros e conduzido pelo seguinte roteiro:

1 – Informar aos sujeitos da pesquisa que serão formados dois grupos focais. Cada um deles composto por quatro pessoas, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. O grupo focal terá as falas gravadas e depois transcritas.

2 – Informar aos dois grupos formados que eles terão três encontros em que se dedicarão a falar acerca das consignas propostas. Ficando assim distribuídos:

GRUPO 1

Consigna: **representações sociais do professor.** / Que imagem possuem do professor na sociedade.

GRUPO 2

GRUPO 1

Consigna: **a angústia do professor.** / De que forma se manifesta suas angústias frente às suas práxis pedagógicas.

GRUPO 2

GRUPO 1

Consigna: **o professor na escola contemporânea.** / Como conseguem perceber o que a escola contemporânea oferece como pressuposto de uma educação para os dias atuais. Que tipo de escola é esta para o sujeito professor?

GRUPO 2

4.5 Perspectiva de análise dos dados: análise de discurso

A análise do discurso não destina a tratar da língua nem da gramática, no entanto essas categorias é parte do seu interesse. A palavra discurso remete à ideia de algo que se encontra em movimento como prática de linguagem. O discurso permite termos a possibilidade de observar o sujeito falando, de modo que se escutar a língua que nos lança à realização de sentidos como sendo parte integrante de um trabalho de cunho simbólico, em que fazem parte o homem e sua história presentes na constituição do aspecto social. A partir da análise do discurso é possível um melhor conhecimento do homem como uma entidade diferenciada, quando este manifesta a sua capacidade de significar o que fala e significar-se. A análise do discurso tem na linguagem um meio de excelência, pois esta relaciona o sujeito e aquilo que é da sua realidade natural e social, promovendo tanto a condição em que este sujeito vive de maneira permanente e continua como transformando esta realidade. E o material simbólico, que é importante para o trabalho do discurso, faz parte incondicional da própria existência humana.

A nossa intenção nesta pesquisa é de trabalhar com a análise de discurso de vertente francesa.

Quando se trata de análise do discurso, um ponto importante que deve ser ressaltado é que este não se propõe a fazer um trabalho tendo a língua como um complexo de abstração, mas esta pertencente ao mundo onde se tem homens e mulheres falando, abarcando maneiras de dar significados e significantes, produzindo sentidos daquilo que é parte das suas vidas, sendo estes homens e mulheres sujeitos como parte constituinte de algum grupo social ou de alguma forma de sociedade.

Conta o homem em sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise de relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2015, p.14)

Neste argumento, fica expresso que a análise do discurso se estabelecerá a partir da relação entre o que fala o sujeito em suas situações e as regularidades da linguagem que surgem neste dizer, advindas da própria história destes sujeitos. Para se analisar um discurso, a linguagem deve estar relacionada com o que lhe é exterior.

O modo elementar de comunicação, que traz em seus elementos a forma como uma mensagem é entendida não corresponde, ou seja, se distancia da noção de discurso em sua compreensão como tal. Como já é de nosso conhecimento, o esquema elementar de comunicação é formado por um emissor, receptor, código, referente e por último mensagem. O emissor emite uma mensagem (informação) ao receptor, tal mensagem é produzida a partir de um código que se refere a algum dado da realidade (referente).

Com a análise do discurso, esta forma de comunicação desatrela-se da possibilidade de um esquema previamente formulado. Não se estabelece nenhuma linearidade como os elementos nela se encontram dispostos, da maneira como a entendemos em sua forma elementar: alguém fala, refere alguma coisa que está relacionada com a realidade - um código, um receptor capta a mensagem e a decodifica. Como o sabemos, a língua não condiz com a ideia de ser um código entre outros, não se estabelece uma separação entre emissor e receptor em uma comunicação em que primeiro um fala e depois o outro decodifica essa fala. Tanto um como outro estão ao mesmo tempo realizando um processo de significação, de forma que não estão distanciados.]

A partir da análise do discurso, em vez de se pensar a mensagem, a proposta é se pensar o discurso que não se propõe a ser uma mera transmissão de informação, já que a linguagem sendo responsável pela relação entre sujeitos e os sentidos das suas falas construídos, vamos ter um processo complexo de constituição destes sujeitos e dos sentidos por eles produzidos resultantes, acima de tudo, da afetação da língua e do aspecto sócio-histórico que é o objeto de todo discurso. E que corresponde a processos de identificação dos sujeitos, de construção da realidade, de argumentação, de subjetivação, etc. A comunicação não é um elemento sob o qual se assenta a ideia de discurso. Pois, “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores.” (ORLANDI, 2015, p.20)

Mas, quando se trata sobre discurso não se deve confundir este com fala, naquela dicotomia continua proposta por F. Saussure, língua/fala. Desta forma, argumenta a autora:

Não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo essa um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI, 2015, p.20)

Vê-se, portanto, que o discurso perpassa por algo que não se corresponde com a noção de fala, mas, sobretudo, com uma multiplicidade de variáveis que não envolvem separações como o social do histórico, ou o objetivo do subjetivo.

Com isso, percebemos que a análise do discurso elabora outra perspectiva teórica, que é a de relacionar a língua com o discurso, em que deixa posto que nem o discurso é dotado de capacidade de liberdade em ato, ou mesmo de condições de determinações linguísticas e históricas, da mesma forma que a língua é algo fechado em si mesmo e que não possui enganos ou falhas. Neste sentido, podemos entender que a língua é uma condição de possibilidade do discurso. A separação entre discurso e língua, muitas vezes é colocada de maneira sistemática diante de práticas discursivas, porém esta sistematicidade não faz sentido na medida em que na relação discurso e língua o que existe é um colocar-se a todo instante um sobre o outro, não cabendo, portanto, o estabelecimento de um distanciamento entre eles.

Foi, entretanto, sob este olhar que os dados obtidos por meio das entrevistas, dos desenhos e do grupo focal foram analisados. E conseqüentemente a apreensão das

representações sociais dos professores sobre a angústia. Trata-se de três dispositivos, portanto, que foram determinantes para atender os objetivos propostos para chegar a sustentar a tese que este objeto de estudo foi investigado.

TOMO V
OS SUJEITOS FALAM: SUBJETIVIDADES NA CENA
DA ANGÚSTIA DOCENTE

Tomo V. Os sujeitos falam: subjetividades na cena da angústia docente

A realização do trabalho de campo se delineou sendo conduzido a partir das entrevistas, desenho e grupo focal. Num ambiente extremamente favorável e estrutura física, aconteceu em uma sala específica para isso, em que foi considerado o aspecto de não haver algum tipo de interferência durante a aplicação dos dispositivos propostos, e nem o risco do pesquisador e pesquisado serem interrompidos de alguma forma por adversidades sonoras externas ao local.

Antes do início da aplicação dos dispositivos que foram utilizados, os sujeitos foram devidamente informados sobre os procedimentos de cada um deles, em que foram elencadas suas respectivas especificidades, bem como de que as falas ali registradas em gravação seriam depois transcritas, e que eles, se possível, pudessem falar um pouco devagar para que não se perdesse no áudio alguma palavra ou frase para que em nossas transcrições e análises posteriores, preservaram a fidelidade da escuta, do traço e fala focal.

O clima em que ocorreu a pesquisa de campo foi proporcionado por uma agradável colaboração entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. O que se anunciava de forma muito evidente nos sujeitos da pesquisa foi primordialmente que os sujeitos que ali estavam, se encontravam movidos pela ordem subjetiva do desejo. Este fato, me fez pensar, após a escuta flutuante atenta¹⁶ realizada durante o processo, foi o grande pilar para que as formações subjetivas emergissem naturalmente, levando em consideração que os sujeitos da pesquisa tinha como eminente posicionamento, diante do que lhes era indagado na entrevista e no desenho, bem como pelas consignas propostas para o grupo focal, que falassem o que lhes viesse à cabeça, consigna que se apropria da investigação freudiana quando da fundação da psicanálise.

A riqueza das falas no momento em que ainda estavam sendo gravadas já se anunciavam, pois ali também pude perceber nas muitas expressões corporais que se

¹⁶Regra técnica à qual tenta se conformar o psicanalista, ao não privilegiar em sua escuta, nenhum dos elementos particulares do discurso do analisando. A atenção flutuante é a contra partida da associação livre proposta ao paciente. Freud formula essa técnica em 1912, da seguinte maneira: “Não devemos atribuir uma importância particular a nada daquilo que escutamos, sendo conveniente que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante. Igualmente, determina que o inconsciente do analista se comporte, em relação ao inconsciente do paciente, “como ouvinte telefônico em relação ao microfone”. A atenção flutuante pressupõe, portanto, de parte do praticante, a suspensão momentânea de seus pré-julgamentos conscientes e suas defesas e de suas defesas inconscientes. Freud assinala que o analista chega com a compreensão (que nasce da atenção flutuante) só até onde lhe permitem seus próprios complexos e resistências, e acentua a importância da contratransferência e, portanto, a da análise prévia do próprio analista.

presentificavam, que a fala dos sujeitos, em muitos momentos, vinham como uma ação que se complementava com o que o corpo também dizia, manifestando-se em comportamentos como o de esfregar as mãos, balançar as pernas, passar constantemente a mão sobre o rosto ou pelos cabelos, mudar a todo tempo de posição na cadeira, por exemplo.

Todos eles, claro, já tinham o conhecimento do objeto primordial que se inscrevia e circundava esta pesquisa, a angústia na educação. No entanto, foi muito interessante perceber, em vários momentos, o quanto trazer isto à tona quando eram questionados mais diretamente a partir de algum dos dispositivos utilizados, a princípio alguns sujeitos ficavam um pouco desconcertados. Como se tivessem medo ou receio de falar ou expressar, de alguma forma, sobre aquilo que lhes era tão familiar: as suas próprias angústias. Mas, na medida em que transcorria a condução, por nossa parte, para que eles falassem o mais livremente possível, houve uma mudança de atitudes e comportamentos impressionantes. As falas vieram como resultado, de uma proposta por eles entendida, de acolhimento. E com isso tivemos diante de um véu sendo levantado, que pesquisar é também descobrir o que está encoberto

À medida que os encontros com estes sujeitos iam acontecendo, tanto os individuais como os em grupo, foi possível a nítida percepção que em suas falas, para expressar o quanto eles percebiam que a angústia era algo que perpassava pela suas práxis pedagógicas, era trazido à tona questões que envolviam, quase que diretamente, as suas escolhas por se tornarem professores. E que estas escolhas desembocavam nas próprias histórias de vida presentificadas. E de como isso, num futuro presente e de forma paradoxal, os tornaram tão angustiados frente à docência e ao seu próprio ato educativo.

A escuta desses sujeitos fez notar que o caminhar de um professor traz com ele uma série de indicadores que se mostram, ao longo da sua experiência docente, tanto prazerosos como desprazerosos. Uma trilha perpetrada por uma gama imensa de sonhos, mas ao mesmo tempo de uma desconstrução desses sonhos. Um trânsito cujos congestionamentos são constantes, variados e ameaçadores, mas que são contornados pela luta e esperança de que educar é vislumbrar estar no campo de ambivalência que a própria angústia carrega como afeto, ou seja, angústia é inquietar-se frente ao novo rumo à criação.

A fala dos sujeitos, para o que lhes foi instigado a dizer, expressou-se timidamente, mas depois sobreveio-se numa clareira de proporções grandiosas preenchendo um espaço destinado unicamente às suas subjetividades. Tamanha a possibilidade como, oportunizados,

tiveram de se expressar o mais livremente possível. Apesar de um roteiro previamente estruturado dos dispositivos de coleta de dados para atender aos objetivos de pesquisa, em meio às indagações, muitos deles interrompiam a fala e eram levados a trazer cenas de sua trajetória de vida que acabavam por conciliar com aquilo ao que estavam respondendo. Para percebermos quão relevante este fato, já que a teoria das representações sociais busca mesmo em seu cerne uma interpretação sobre a vida dos sujeitos, do seu mundo, da sua cotidianidade que se entrelaçam no campo social. Assim, em meio aos dados coletados passemos às suas análises.

5.1 Desvelar os véus da fala: singular fala a partir da entrevista

As entrevistas possibilitaram perceber o aparecimento de formações discursivas e analíticas que foram significativas, diante das falas, para que delas pudesse se extrair as unidades de análise correspondentes às enunciações discursivas engendradas pelos sujeitos. Que nesse momento as elenco conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes da entrevista.

Formação Discursiva e Analítica	Unidade de Análise
A – Escolha Profissional	Histórico Familiar
B – Estilo do Professor	Motivação
C – Angústia de Ser Professor	Desinteresse do Aluno
D – Avançar / Retroceder	Atualização

Fonte: quadro elaborado pelo autor

A – Escolha profissional / Histórico familiar

Quando indagados para que pudessem expor como se deu em suas vidas a decisão por se tornarem professores, a escolha profissional surge como uma categoria que, permeada pelas falas, faz emergir como unidade de análise o histórico familiar, legitimando como a influência da família foi a mola mestra na decisão dos sujeitos para abraçar a docência.

A instituição familiar ainda se estabelece por uma transmissão geracional sobre os seus integrantes. Numa variedade de culturas é possível encontrar este aspecto lapidar que favorece a perpetuação da família através dos legados que são transmitidos de geração a geração. Tal fenômeno não apenas favorece identidade familiar, mas, sobretudo, promove especificidades que são marcadas por atender o funcionamento da última geração.

No interior de toda família a transmissão de valores, mitos ou crenças acontece naturalmente de uma geração para outra. É desde o momento do nascimento que as relações familiares são construídas, tornando-se as mais importantes na vida de qualquer pessoa, e que vão futuramente serem as responsáveis pelas ações dela. “A identidade do sujeito irá se constituir a partir desse legado familiar que, também, definirá o lugar que ele passará a assumir na família.” (CAMPOS, 2010, p. 32)

É possível pensar que a autenticidade é considerada um dos fenômenos mais significativos presentificados no núcleo familiar. É por meio dele que o sujeito se torna efetivamente um integrante, o que lhe exige em troca ter o compromisso de estar cumprindo os mandatos que se estabelecem e que se vinculam ao longo das gerações familiares.

Não é pouco comum que ao longo dos anos as famílias enfrentem momentos de crise, que sem dúvida geram instabilidades, mas ao mesmo tempo conduz à amadurecimento e crescimento por parte dos seus integrantes. Tal instabilidade é temporária, o que faz com que, por necessidade, novas regras de funcionamento do núcleo familiar são descobertas. Ou seja, em um momento de crise se evidencia a força dos padrões que atravessa as muitas gerações de uma família. O conhecimento, pelo sujeito, dos processos que lhes são transmitidos por meio de gerações anteriores, faz com que ele resolva fazer escolhas mais conscientes e inconscientes para a sua própria vida. Assim sendo, experiências passadas possibilitam ao sujeito modificá-las na medida em que ele compreende a sua história. Pois, alcança um posicionamento diferente dentro da família construindo outra realidade o que o faz destituir-se de uma obediência “cega”, que vem se perpetuando através de gerações passadas.

Nesse processo de transmissão familiar pode ocorrer duas situações: o de transmitir com urgência ou uma interrupção deste processo. A teórica diz:

(...) A urgência está ligada às exigências de conservação e continuidade da vida psíquica, já a interrupção está relacionada às exigências de caráter proibitivo. Muitas vezes, o que é impronunciável numa primeira geração, se transforma em inominável numa segunda e impensável numa terceira que, vendo-se impossibilitada de representar em seu psiquismo tais segredos ou lutos, ficará sujeita a viver com enigmas e fantasmas. (CAMPOS, 2010, p.33)

A teórica mostra, que somos resultado de uma herança genealógica que permeia e fundamenta a nossa vida psíquica, que muitas vezes nas diversas etapas de vida é imposto ao sujeito como tentar lidar com a questão de uma transmissão por gerações de determinados

legados, assim como a sua relação com o pertencimento de filiação. Já que é no grupo familiar que a articulação dos muito mecanismos de identidade, é também, por excelência, o espaço por onde circula a transmissão psíquica.

A escolha profissional em muito se configura por este aspecto de ordem psicológica dando-se num processo de transmissão geracional familiar. O grupo familiar, portanto, é o espaço privilegiado da ocorrência não só de transmissão geracional inconsciente, mas também cultural. Ali o sujeito parte do seu desenvolvimento precoce para uma transformação em sujeito se constituindo a partir de uma ordem simbólica, que se encontra entrelaçada pela cultura e pela linguagem.

Pensando desta forma um dos sujeitos se pronuncia de tal modo, que se evidencia em sua descrição a relação da transmissão a partir de gerações da sua família pela sua escolha profissional. O sujeito, então, elucida:

Eu nasci numa casa de professoras. Então, eu nunca pensei em outra coisa. A brincadeira do dia a dia era brincar de escolinha, por exemplo. Era uma casa com muito material: muitos livros, muitas revistas, muita coisa de cortar, muita cola, etc. Era uma vivência de todo tempo está envolvido com isso. A minha mãe e minha tia eram professoras das séries iniciais. Tinha toda uma dinâmica muito lúdica de material. Acho que isso me deixava muito encantado. Juntava com o fato de eu desenhar desde pequeno, eu sempre estava colocado neste roteiro. Elas preparavam as atividades e eu desenhava as figurinhas destas atividades delas. Então, nunca foi estranho para mim. Era uma coisa que estava tão ali naquela ambiência, que eu não me via fazendo outra coisa. (Sujeito D)

A formação discursiva desse sujeito demonstra o quanto a presença da família, nas figuras diretas da tia e da mãe, como principais exemplos, pontuaram significativamente a sua escolha como professor. O conduziu neste processo em muito favorecido por aquelas presenças diárias em sua vida, que tinha o próprio lar como uma extensão do universo escolar trazidos por elas cotidianamente para aquele lugar. Mas também, sua constituição precoce por desenhar se alinhou ao encantamento que ali já era presente por ter a sua disposição a ludicidade que vinha por meio de materiais escolares como os livros e as revistas disponíveis. E isso formou a todo tempo nele a certeza de que não seria outra coisa na vida que não fosse um caminho que o destinaria para a docência.

O discurso familiar se constitui por uma gama imensa de enunciados que promovem na criança uma identificação, possibilitando a sua formação como sujeito a partir dos mandatos resultantes de uma geração para outra dentro do grupo familiar. Assim sendo, nas enunciações discursivas que são prévias ao nascimento de uma criança se encontram presentes tanto as

expectativas dos pais como as das gerações que os antecederam. São estas, que vão legitimar um caminho profissional a ser seguido, posicionando esta criança no cenário da vida em família quanto à sua função e posição.

Há a criação de um novo vínculo, o vínculo de filiação, com expectativas, investimentos, esperanças e os projetos que lhe são inerentes. No entanto, quando o vínculo de filiação tem um funcionamento, predominantemente, narcisista, o filho é transformado em extensão dos pais, o que tolherá o aparecimento de características próprias, tornando-o apenas uma repetição da história materna e paterna, impedindo-o de construir seu próprio caminho, diferente do esperado e desejado pelos pais. (CAMPOS, 2010, p.38)

A relação mantida pelos pais com o filho, traz a marca da relação que estes mantêm com o meio social. Levando em consideração que no investimento que os pais fazem ao bebê o que se encontra presentificado é a demanda oriunda do grupo familiar por manter uma preservação de valores e leis. Da mesma forma o bebê também demanda do grupo o seu lugar de pertencimento e reconhecimento.

É muito comum que os pais desejem que seus filhos tenham profissões iguais a sua, ou pelo menos de alguns dos seus antecessores. Ou até mesmo que o filho possa realizar um sonho profissional que ele não conseguiu, sendo os filhos um depositário para alcançar sonhos que foram frustrados pelos pais. Atuando em uma profissão que, independente do motivo, não lhes permitiu seguir. Tal fato pode, sem dúvida, carregar um jovem de uma culpa por não escolher um caminho profissional que para ele foi idealizado, impedindo-o de construir suas próprias escolhas profissionais. Deste modo, o sujeito pode se sentir tanto como culpado quanto devedor. Em dívida com seus antepassados. Esta condição de discordância de um dos membros da família gera um sentimento de angústia no grupo, que se autoriza a punir o membro discordante por meio de um isolamento, por exemplo. Em contrapartida, quando se há concordância e adequação ao que se encontra muito bem definido por gerações, é gerado sentimentos de satisfação por todo o grupo familiar.

A família tenta perpetuar seus valores, devendo prolongar-se no intuito de se manter idêntica a si mesma, favorecendo o equilíbrio do núcleo familiar que permanentemente é requisitado. O sujeito apesar de possuir o seu próprio psiquismo, não deixa de estar completamente engendrado em um conjunto familiar e social definindo o lugar em que ocupa, bem como a parcela da sua identidade.

Uma reflexão permite dizer que a escolha profissional funciona como uma porta de entrada para o mundo adulto, mas que gera angústia e questionamentos. Em período como este,

são mais preferidos para os adolescentes estarem fora do lar movendo suas liberdades e experiências, que trazem suas dúvidas acerca do estabelecimento das regras estabelecidas pela família, que é o traço primordial de identidade para os seus integrantes. Espaço onde se configura o conjunto de exigências de organização de como estes interagem uns com os outros.

É sabido que no meio da família a estrutura profissional dos seus componentes é construída de tal forma, que aspectos advindos de conceitos muito bem firmados darão um norte para o mercado de trabalho destes. A escolha profissional em muitos momentos pode estar diretamente vinculada à reparação de determinadas dores sofridas na vida psíquica do sujeito em gerações anteriores. Processos vividos no núcleo familiar possuem a característica de destacar a escolha de determinadas pessoas por certas profissões. Não são poucos os fatores que influenciam o sujeito na escolha da sua profissão: o status social da profissão, traços da personalidade, identificações com gerações anteriores à sua escolha na família, seu ideal de ego, seu super ego, etc.

O aparato para o acolhimento pelos integrantes da família por determinarem a escolha profissional do sujeito, é perpassado fundamentalmente pela seguinte ideia:

Desde cedo o adolescente deve optar por uma profissão, uma escolha que lhe parece definitiva, já que deve ser “para o resto da vida”. Isto, muitas vezes, sem nem mesmo ter formado a sua identidade. Considerando uma abordagem psicossocial do desenvolvimento, na qual a identidade é formada também levando-se em conta o contexto no qual o indivíduo está inserido, a família possui papel fundamental nessa formação. (ALMEIDA; PINHO, 2008, p. 174)

A partir desta perspectiva que os teóricos trazem acima, é possível identificar na elucidação da fala, que um dos sujeitos evoca, o quanto o exemplo profissional por determinados integrantes da família carrega uma força avassaladora na escolha da profissão.

“Bom, foi um histórico familiar. Eu sempre achei bonito, eu sempre brinquei de escola e tenho uma mãe que foi professora. E por vê-la nessa sua carreira profissional, em casa corrigindo as provas, e quando eu já estava no ensino médio ajudava ela a corrigir as provas e as atividades dos alunos em alguns períodos porque eu já tinha uma maturidade. Então sempre gostei e me apaixonei por isso.” (Sujeito A)

Penso agora neste momento que o sujeito tem na mãe muito mais que um exemplo a ser seguido. É um espelho vivo em que se vê tornada as suas próprias aspirações profissionais, que vem carregada também de um afeto pulsante de desejo por se tornar professora. Enxergando na figura desta mãe a sua própria identidade pelo apaixonamento de ser professora que a docência desta mãe já lhe trazia. E que naquele momento a constituiu como professora. Gostou e seguiu adiante movida, sobretudo, por tudo que já realizava ajudando a mãe nas atribuições

escolares levadas para dentro de sua casa.

Construir a identidade profissional de um jovem, recai sobre a própria identidade pessoal deste que se vincula com as identidades que são feitas por ele ao longo da sua história de vida. Formando uma parcela importante que o senso de identidade traz, e vai se constituindo como uma das principais tarefas de desenvolvimento durante a adolescência. O adolescente se dota de uma autopercepção para identificar a sua identidade profissional com aquelas pessoas com as quais ele tem mais contato a partir dos seus papéis profissionais ao longo do seu existir como sujeito, em que se vê, de certa forma, associado a figuras significativas que fazem parte da sua existência familiar.

Não são poucos os aspectos que promovem a escolha de uma profissão, tais como crenças, características pessoais, convicções religiosas ou políticas, contexto socioeconômico e valores, mas a família e a sua influência ainda é o principal elemento na determinação dessa escolha.

Quando a pessoa nasce, ela já vem encarregada de ocupar determinado lugar, além de ser depositária de diversas expectativas, desejos e fantasias dos pais e de toda a família. O indivíduo cresce com essa carga de expectativas que irá, de alguma maneira, refletir em seu desenvolvimento vocacional e no momento da escolha por uma profissão. Acaba, então, por ser inevitável que o adolescente busque fazer uma escolha profissional de acordo com os valores de sua família. (ALMEIDA; PINHO, 2008, p.178)

Em muitos países uma gama considerável de teóricos tem se dedicado a estudar e investigar sobre a influência da família na escolha profissional do sujeito, que revelam indicadores importantes de como esta interfere diretamente na tomada de decisão por uma profissão a seguir.

Os pais possuem uma tendência muito grande em construir projetos para os futuros dos seus filhos, fazendo com que eles correspondam a projeção da imagem que lhes são idealizadas. Os objetivos e sonhos que os pais não conseguiram cumprir para si, são transferidos para os filhos como uma forma de atenuar as frustrações que carregam desde a sua juventude. O jovem passa a ter a responsabilidade de cumprir este papel em que as aspirações dos pais não foram possíveis de se realizar. É como se os pais nem se dessem conta quando introduz em seus discursos, a necessidade dos filhos cumprirem os seus desejos. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que o sujeito no momento de sua escolha profissional, também, se veja diante de indecisões.

Os modos de influência das famílias sobre os seus membros no momento da escolha profissional, em muitas vezes são explicitados a partir de opiniões. E os jovens são inclinados a se verem forçados impostamente a seguirem determinadas carreiras. No entanto, para Almeida e Pinho (2008), não se pode deixar de levar em consideração o papel da orientação profissional que pode vir a servir como auxílio na reflexão por parte dos adolescentes, no momento em que estiverem inclinados às suas escolhas profissionais. Contudo, por outro lado, deixar que os jovens sejam completamente livres para fazer suas escolhas, no âmbito da profissão, pode proporcionar insegurança e dúvidas.

A fala que emerge abaixo, e que chama atenção, denota o quanto, apesar da influência que a família teve sobre sua escolha profissional, uma indecisão sobre que carreira seguir também permeou este seu momento.

A escolha profissional para mim foi meio conturbada porque eu não tinha uma certeza do que seria enquanto profissional. Então, como eu gostava muito do campo eu acabei indo para área de agronomia, cheguei a cursar seis semestre e depois desisti de engenharia agrônoma, porque a área de engenharia não era uma área que eu gostava mesmo, não tinha prazer em estudar. Depois fui fazer economia, mais inspirada também na figura de uma tia que também tinha feito economia. Eu também a ajudava em seu trabalho de pesquisa no DIEESE, e por isso fui fazer economia achando que tinha me encontrado. Mas também eu via, não estava muito feliz com o curso e foi neste momento que resolvi parar e me questionar do que na verdade eu realmente gostava de fazer na área acadêmica. Eu vi que era a leitura. Eu gostava muito de ler. E aí fiquei na dúvida, na época, se fazia história ou letras. Portanto, acabei fazendo o curso de letras. A escolha por letras, nesse momento, ainda tinha sido por uma questão mesmo de identificação. (Sujeito B)

É possível notar que aqui o sujeito antes mesmo de se mostrar influenciado, pelo que um dos membros da família lhe provocou na escolha da sua profissão em um determinado momento, passou também por um período de indecisão até acreditar ter feito a escolha possível para que carreira seguir. Isso demonstra que a influência da família pode advir apenas de um dos seus membros não correspondendo a toda uma geração, como aqui foi o caso da tia economista, mas que depois esta influência não se mostrou tão segura. A consciência de sua própria história também lhe moveu a seguir um caminho distinto, que se demonstrou muito mais marcado por uma identificação pessoal. A evocação da sua fala vem carregada por este fato, mas notemos o quanto também a influência do núcleo familiar não deixou de estar presente como se revelando àquilo que estávamos tentando dizer. A família é, acima de tudo, o principal elemento na escolha profissional. Cujas influência pode vir de forma muito explícita, ou encoberta implicitamente por outras vias discursivas.

B – Estilo do professor / Motivação

Neste outro momento da entrevista aparece uma outra formação discursiva, estilo do professor, que surge a partir da perspectiva que os sujeitos manifestam no intercurso de suas falas quando levados a se pronunciarem quando no seu processo de formação que professor ou professores o marcaram e de que forma. Portanto, nas enunciações discursivas recorrentes que ali surgiram, sobressai como unidade de análise motivação. Que analiso a partir de então.

Um dos mais importantes processos que explica a conduta humana é a motivação. Vários psicólogos de tendências variadas como a psicologia escolar, do desenvolvimento, da personalidade, aprendizagem, social e organizacional voltaram-se para investigar acerca deste construto. Como também estudiosos de outras áreas. Se formos pensar quanto à etimologia da palavra motivação ela “é derivada do latim *motivus* e refere-se a “tudo aquilo que pode fazer mover”, “que causa ou determina alguma coisa” ou “o fim ou razão de uma ação.” (GONDIM; SILVA, 2014, p. 173). Desta forma a teoria da motivação deve ser entendida como uma teoria da ação.

A motivação é um ato complexo, e de importância fundante para o encontro com a pulsão de vida. A ação humana, sendo multicausal e contextual, envolve aspectos de ordem psicológica, cultural, sociológica, biológica, histórica, etc. Nesse sentido, a investigação acerca da motivação sempre se utilizou de uma multiplicidade de critérios, viabilizando a sua relação conceitual a outros de modo a suscitar no sujeito um novo jeito de caminhar,

A motivação é um processo psicológico básico, e que pode ser definida como uma ação que se dirige a determinados objetivos, mas que se autorregula tomando como parâmetro o elemento biológico e cognitivo, persistindo no tempo e que é ativada por uma reunião de necessidades, expectativas, metas, valores e emoções. Tais aspectos se encontram presente no conceito de motivação, e que repercutem na elaboração de uma teoria quando se leva em conta a ênfase, o foco, a pergunta e a resposta.

A ênfase diz respeito ao que se elege como importante para abordar a motivação (ativação, direção, intensidade e persistência); o foco é o alvo ou objeto de atenção que está intimamente relacionado com ênfase de abordagem escolhida (estado inicial, alvo força e manutenção); a pergunta é a indagação que se faz ao objeto; e a resposta é o nível de explicação ou de compreensão que se pretende obter. (GONDIM; SILVA, 2014, p. 173)

Segundo estes autores algumas das teorias da motivação elegem para a explicação desse fenômeno psicológico uma ou mais ênfases listadas conforme o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Listagem dos principais fatores implicados na motivação, ressaltando as perguntas demandadas e as respostas presentes nas teorias da motivação.

Ênfase	Foco	Pergunta	Resposta
Ativação	Estado Inicial da Pessoa	Como é Ativada?	Intrínseca e Extrínseca
Direção	Objeto ou Alvo da Ação	Há Escolha no Alvo?	Consciente ou Inconsciente
Intensidade	Variação da Força da Ação	Onde Está a Força?	Necessidade Desejo/Afeto Objetivo/Meta
Persistência	Manutenção da Ativação	O Que Mantém a Ação?	Pessoa ou Ambiente

Fonte: Psicologia, organização e trabalho no Brasil

Durante as décadas de 1940, 1950 e 1960 houve uma rica produção em que se construíram algumas teorias sobre a motivação. E um dos principais pensadores neste campo foi o psicólogo americano Abrahan Maslow. A sua teoria se baseia na grande variedade das necessidades e da resposta aos diferentes estímulos, ou incentivos, motivacionais que fazem parte da conduta humana, pois consegue oferecer uma gama importante de informações. Essa teoria ressalta que as pessoas são levadas à satisfação de uma necessidade mais elevada.

Para Maslow, as nossas necessidades estão organizadas em uma hierarquia dos motivos humanos. Uma necessidade mais forte vai substituindo outra hierarquicamente, a partir do momento em que encontram satisfação. As necessidades estão classificadas em ordem decrescente da seguinte maneira: fisiológicas, segurança, afiliação, auto-estima e auto-realização. Sendo a necessidade fisiológica a mais relevante, a mais básica e essencial. Enquanto a mais faltante de todas as outras.

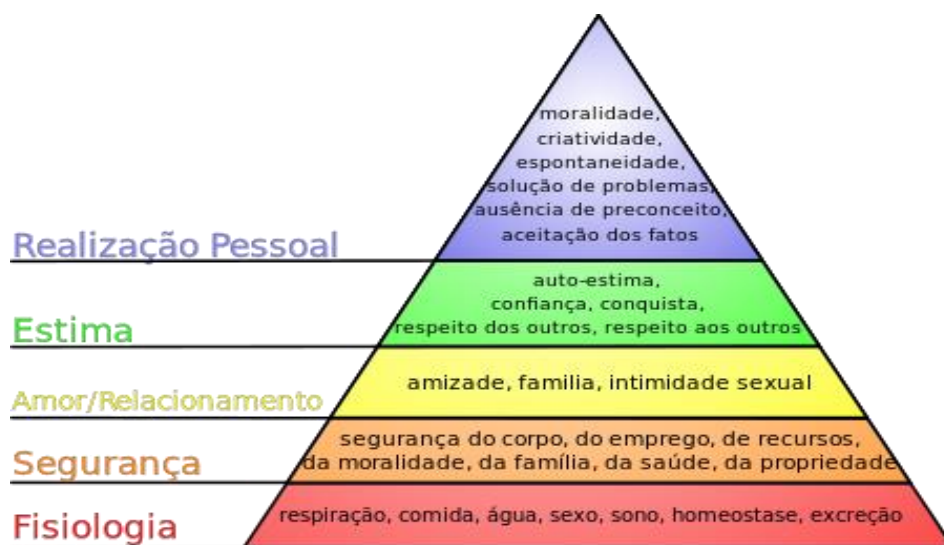
Não foi objeto de investigação do teórico coletar dados no campo empírico para chegar à uma definição operacional acerca dessas necessidades. As possíveis definições que surgem, são extraídas da observação dos desejos que seus pacientes emitiram e se tratam de manifestações conscientes dessas necessidades, sendo apenas um meio para determinado fim. “Deseja-se uma coisa para conseguir-se outra, que é a satisfação de uma ou de, na maioria dos casos, duas ou mais necessidades. (COSTA; HESKETH, 1980, pp.59-60). A motivação pode estar de forma simultânea associada a várias necessidades. O que se estabelece como motivação dominante depende, eminentemente, qual das necessidades de um nível mais baixo é satisfeita

suficientemente. O teórico postula:

Um indivíduo, com certo nível de necessidade, tem todo seu organismo orientado para a busca de meios para satisfazer tal necessidade, de sorte que toda a sua percepção, memória, inteligência estão voltados para os gratificadores adequados. Na medida em que esta necessidade começa ser satisfeita, a mais próxima na hierarquia, em posição superior começará a surgir e a dominar organismo, enquanto a outra passará a existir apenas num estado potencial, podendo, entretanto, ressurgir se houver modificações no ambiente que determinem o seu reaparecimento no indivíduo. (COSTA; HESKETH, 1980, p.60)

O diagrama abaixo construído por Maslow expressa a sua teoria:

Figura 1 –Diagramadas necessidades de Maslow



Fonte: Construção de um instrumento para a satisfação no trabalho

O ato educador tem em certa medida a capacidade de proporcionar, por parte de alguns professores, a motivação aos seus alunos que marcam o seu estilo. E faz com que seja determinante o êxito alcançado pelos discentes quando se sentem motivados.

No campo educacional a motivação é um problema que é tratado com compromisso, pois afeta de forma direta o ensino, quando se leva em consideração que motivar os alunos torna-se uma atividade constante por parte de quem ensina. E conduz de forma significativa o jovem a descobrir e encontrar os objetivos no seu processo de formação. No entanto, é importante ressaltar que a motivação não pode ser ensinada como se fizesse parte de uma habilidade, ao contrário, deve partir de um momento do sujeito.

“Mas, na sétima série a professora Elina Amaral que era professora de língua portuguesa, eu amava a forma como ela ensinava. Eu quase não estudava porque a partir das explicações dadas por ela eu conseguia interagir. Então, a forma como ela conduzia a gente para os livros e para a leitura foi o momento em que eu comecei a ler bastante e procurar realmente os livros foi a partir do incentivo dela.” (Sujeito B)

“Na verdade, a escolha da biologia foi em função de um professor. Eu me encantei pela biologia no ensino médio a partir de alguns temas tratados como evolução e genética. E na graduação também alguns professores se destacaram principalmente pela questão da interação com o aluno e de incentivar muito a questão da pesquisa. Essas coisas me marcaram muito durante a graduação. Tanto é que tem professores que me relaciono até hoje. Se criou uma relação de amizade. Eles ficaram sendo um exemplo para mim. Tanto como professor, como pessoa mesmo.” (Sujeito E)

A partir dessas falas pode-se pensar ser a motivação relevante para as escolhas profissionais desses alunos. Motivados por estes mestres mostraram-se reconhecidamente gratos por terem sido levados a se conduzirem de tal forma com o conhecimento, tendo a percepção nítida de que se não tivesse este tipo de motivação, possivelmente não alcançariam os resultados referentes à formação. Isso demonstra, que o estilo de um professor é marcado por motivar seu aluno, fazendo parte do próprio ato de ensinar.

É refletindo sobre o seu próprio *savoir-faire* em sala de aula que os professores devem pensar em motivar o aluno, atraindo a atenção dele na medida em que cria possibilidades para fazer com que seus objetivos sejam alcançados. A motivação não é um aspecto necessário apenas ao aluno, o professor também precisa estar motivado.

Exercitar a motivação ao aluno no ambiente escolar deve vir associado a indagá-lo de como se sente motivado fora desse espaço, da sua vida cotidiana, da sociedade, a família, amigos, etc. A escola é o lugar onde o aluno passa por dois processos: o ensinar e o aprender. Ambos precisam desejar.

C – Angústia de ser professor / Desinteresse do aluno

Os sujeitos foram indagados se percebiam em sua práxis pedagógica a angústia de ser professor que por ela perpassava. O que foi suficiente para falar desse tema que inscreve a unidade de análise: desinteresse do aluno.

A participação do aluno em muitas das atividades em sala de aula, tem gerado um tema de grande interesse no campo educacional, pelo fato de que a escola parece mostrar-se preocupada e o desinteresse tem sido uma atitude recorrente.

Não têm sido poucas as reclamações por parte de professores do quanto o aluno se mostra sinais de desinteresse em estar se fazendo presente, de maneira completa, durante o momento em que aulas estão sendo ministradas. Esse aspecto apresenta, sem dúvida, um comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, com o conhecimento. O que torna uma temática que gera um grau de preocupação na comunidade escolar, pois as questões envolvidas que pontuam o desinteresse do aluno, em muito podem estar associadas a uma gama de elementos que se configuram advindos das mudanças e transformações pelas quais a sociedade atualmente vem passando, como por exemplo o uso de novas tecnologias que promovem ao aluno interesse outros, e que não se configuram mais com aqueles com os quais a escola insiste ainda em manter atrelada às práticas e metodologias tradicionais.

É importante ressaltar, também, que a escola enquanto Instituição de ensino é um espaço de socialização de encontros, apesar de encontros e trocas se darem por meio dos aplicativos de celular. Nesse aspecto, se interessam mais por jogos em detrimento do interesse pelos conteúdos propostos pelas disciplinas no momento da aula.

Segundo Morales (2016) o sucesso no processo de aprendizagem é elemento essencial, pois não se pode pensar que o aluno seja um sujeito que ali possa caminhar sem a presença do professor. Já que se trata de uma construção de ordem coletiva, relacionada a uma dialogicidade que se apresenta dentro da escola como também fora dela. Desta forma, o conteúdo ministrado vai depender de como o professor o realiza, pois é a partir disso que o desinteresse por parte do aluno pode se configurar, na medida em que a relação entre este conteúdo se distancia do conteúdo em que a todo instante é oferecido nas pesquisas feitas nos smartphones. Desta forma, o teórico argumenta:

Os professores percebem, vivenciam a desmotivação, o desinteresse por parte de muitos alunos em aprender. Alunos que não consideram importante ou dão importância aos conteúdos trabalhados em sala. Os estudantes preferem aulas práticas e quando necessário trabalhar a fundamentação teórica demonstram total desinteresse. O que os mantém na escola é a necessidade do certificado para ingressar no mercado de trabalho ou frequentam as aulas por obrigação ficando apáticos frente a qualquer iniciativa dos professores. (MORALES, 2016, p. 8)

No contexto escolar atual, os professores vêm se mostrando preocupado por ter que lidar, no dia a dia de sua práxis pedagógica, de frente com este desinteresse que o aluno manifesta, mesmo diante das suas muitas tentativas metodológicas diferenciadas aplicadas como forma de atenuar essa ocorrência. É possível perceber o movimento para ação e não de uma estagnação, por parte dos sujeitos docentes. O lugar da falta se configura por um lançar-

se. E isso salienta uma preocupação, dentro do próprio ato educativo do sujeito, em ser professor. Com isso, o sujeito afirma:

“Os estudantes não têm aquela concentração e parece, a ideia que nós temos, é que há um objetivo firme a seguir. Então, eles ficam em sala de aula e para você conseguir a atenção desses alunos é bem complicado nesse momento. Eu acho que hoje, o trabalho do magistério é um trabalho cansado porque ele acaba às vezes sendo desestimulado dentro desse processo de ensino aprendizagem, do seu planejamento. Penso que a angústia do profissional, e a minha angústia, é como alcançar os objetivos que tracei dentro de todo esse contexto. Um contexto de estar se dividindo com as novas tecnologias ou outros componentes curriculares. De estar tentando chegar junto à atenção dos alunos.” (Sujeito A)

É possível perceber na emergência desta fala, que os esforços traçados pelo professor em ter a atenção de seu aluno recai, acima de tudo, pelo empenho do professor em ter os objetivos e planejamentos do seu componente muito bem determinado, acreditando que a efetivação destes seriam o suficiente para se ter o interesse do aluno em suas aulas. Mas, ao mesmo tempo o coloca em um lugar de falta ao perceber que seus objetivos não estão sendo atendidos à medida que o aluno demonstra certo desinteresse em atender estes objetivos, que comprometem o processo de ensino aprendizagem por manifestar neste aluno o próprio desinteresse nos estudos. Assim posto, despertando neste professor um estado de angústia, que vai se refletir na ideia do quanto carrega tudo isso porque é uma atividade que, dentro deste contexto, também acaba por estar concorrendo com o interesse dos alunos por outros componentes curriculares, bem como com as novas tecnologias.

Trata-se de uma questão preocupante, pois o não desejar por estudar leva a um consequente fracasso escolar que contribui no processo de evasão que tem sido um fenômeno bastante recorrente hoje na educação. No entanto, não se deve furtar de pensar que os alunos são sujeitos singulares e diferenciados em suas capacidades, seu desenvolvimento, sua condição sócio econômica e familiar, e assim as dificuldades se relativizam de acordo com o contexto aos quais os jovens se encontram inseridos socialmente.

A aprendizagem está interrelacionada com uma série de aspectos, e assim não é algo que depende especificamente do aluno. Portanto, neste conjunto está o aluno, professor, metodologias, estratégias e organização curricular. “Precisamos compreender que a aprendizagem é cotidianamente construída e o professor é responsável por oferecer condições adequadas para que a mesma seja desenvolvida, desta forma a prática pedagógica assume um papel crucial na vida dos indivíduos.” (MORALES, 2016, p. 8)

O processo de aprendizagem é influenciado pela relação do professor com o aluno. O encorajamento, o respeito e o acolhimento, não se deixando de levar em conta a responsabilidade, precisam ser praticados em sala de aula. E quando aqui fala-se em respeito, estamos a referir que os alunos possuem como sujeitos a sua singularidade na sua fala e comportamento. Não é possível tentar modificá-los para que sejam jovens que agradem aos professores.

O interesse que os alunos recebem e possuem, segundo Ferreira (2013), são condições que não podem faltar a fim de que um processo educacional referente possa acontecer. Aprender a identificar as necessidades de seu aluno, faz parte do empreendimento que deve ser feito pelo professor ao ministrar disciplinas e seus respectivos conteúdos.

A escola é este lugar que possui uma certa representação na vida do sujeito- professor e aluno que a frequentam, pois é ali que a cultura de uma sociedade, os valores e os conhecimentos deveriam ser compartilhados. E é assim que os aspectos culturais, psicológicos e sociais respondem pelo crescimento destes sujeitos diante do que é ministrado em sala de aula.

É importante evidenciar que para muitos estudantes não existe uma escuta com vistas a entenderem o que seria estudar, e conseqüentemente construir formas que ressignifiquem interesses pelo que está lhes sendo ministrado. Considere-se também, que muitos professores não conseguem articular uma relação entre a teoria e a prática, quando se leva em consideração a vida cotidiana dos alunos e o que está sendo ensinado como conteúdo nas aulas.

O professor, para Ferreira (2013), quando percebe de forma tão evidente o desinteresse em sala de aula, costuma aventar que este é motivado por questões como falta de sentido em estudar e desestímulo por parte da família, etc. No entanto, é possível também perceber professores que não investem na formação.

Diante de tal realidade resta ao professor um sentimento de angústia por se sentir incapaz de realizar de maneira efetiva, e faça parte do interesse do aluno, o que foi planejado para as aulas. O sujeito, então elucidado:

Interagir o conteúdo com a realidade, diversificar a abordagem em sala de aula, conversar bastante com os alunos, explicar a necessidade de passar alguns conteúdos, aplicar atividades que eles gostam, compactar assuntos de menor interesse e ampliar maiores devolutivas, buscar outros recursos para facilitar a aprendizagem e ainda, demonstram estar à disposição deles. (FERREIRA, 2013, p. 31)

A fala de outro sujeito consegue mostrar que a angústia de ser professor incide naquela tentativa de estar a todo tempo se reinventando para tentar alcançar o interesse dos alunos.

... Claro que às vezes a gente percebe e sai tateando para encontrar até metodologias e didáticas para poder chegar, do ponto de vista metódico, à este aluno. Quer dizer, é a gente entender a angústia da resposta por nossas cobranças, quando a gente vem e faz aquelas falas meio desabafando, no sentido de tentar chamar os meninos para a responsabilidade do sentido da vida, no sentido de uma importância de um lugar de onde eles estão, de uma escola onde eles estão, e que é preciso valorizar aquilo para dar um sentido à vida deles na perspectiva de uma sociedade, de um ambiente de trabalho, de uma perspectiva de vida melhor, enfim. Mas isso às vezes a gente não consegue, e isso deixa a gente realmente com uma certa frustração, e isso angústia mesmo. Aí a gente pensa que os meninos não querem nada. Mas o que é não querer nada? Ao mesmo tempo vem a questão de que eu não posso aceitar essa fala. Eles não querem nada porque são produtos de algo que ainda não o constituem enquanto sujeito. Eles não se reconhecem enquanto sujeitos da vida deles. Então, é preciso trabalhar primeiro para que eles se reconheçam como sujeitos, para que a partir desse momento eu me reconheça enquanto sujeito. O narciso fale. Porque se eu não sou sujeito, eu não sou nem narciso. Não tenho projeto. Se eu não tenho projeto em mim, eu não tenho projeto no outro. (Sujeito C)

O desvelar nesta enunciação discursiva remete a pensar, que estar em sala de aula e mover os alunos para que se interessem pelo que ali se encontre sendo ministrado, vai além do que apenas propor novas formas metodológicas e didáticas para fazer com que estes alunos se manifestem interessados e atentos. O sujeito aqui se coloca também, enquanto tal, se constituindo como sujeito frente aos outros sujeitos alunos. Sem esta perspectiva, se constrói um discurso, que parece ser muito comum no campo educacional atual, de que os alunos quando são percebidos desinteressados pelo que lhes está sendo ministrado o imperativo é escutado em sala de aula, “não querem nada”. Uma fala desta natureza pode mostrar-se sem sentido, pois já colocaria o professor numa condição de não se mobilizar para uma ação, um agir, um reinventar acerca do seu ato educativo, fato inconcebível já que ele se angústia frente a este cenário desafiador que perfaz a cotidianidade trazida pela sala de aula numa exigência, mesmo que oculta, de um espaço de ressignificações e novas invenções.

Desta forma, talvez, pode-se pensar que a angústia que perpassa a práxis pedagógica dos professores, quando identificam com tanta veemência o desinteresse dos alunos por suas aulas, esteja pontuada por determinados aspectos que eles não conseguem levar em consideração quando se deparam com as questões de ordem subjetivas envolvidas em sala de aula, a todo tempo, na relação desses dois sujeitos: professor e aluno.

D – Avançar/retroceder / Atualização

Sob a perspectiva da práxis educativa dos professores em sala de aula, e de como ela em algum momento pode vir a ser um ato que provoque certos impedimentos, ou mesmo os façam ir adiante, elucida-se uma formação discursiva, avançar ou retroceder, que apresenta a atualização como unidade de análise.

O processo veloz de mudança pelo qual passa a nossa sociedade atualmente é algo presente em muitos aspectos da vida cotidiana. Somos, a todo instante, instigados a reaprender e a repensar nossas ideias e formas de agir, à medida que vamos sendo inseridos em uma mundialização que tende, em muito, promover a exclusão obedecendo à lógica daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo funcionamento da ordem mercadológica.

Frente a isso, a escola é o espaço onde não faltam demandas. As discussões em torno da sua contribuição para formar os alicerces de um novo tipo de sociedade, que possua capacidade de atender essencialmente a dignidade da vida da maioria da população, não são poucas. No entanto, as práticas exercidas por ela não têm sido muito coadunadas com esta ideia, pois os problemas que envolvem o universo escolar, bem como a educação, cada vez mais crescem.

Ao longo das últimas décadas, a escola necessitou abrir-se para determinados aspectos que dela se encontravam excluídos, a partir do momento em que precisou trabalhar com crianças e jovens com origens diferentes no âmbito socioeconômico e cultural.

Tornou difícil assegurar a todos o sucesso na aprendizagem. Ela passou então a enfrentar a evidência de que a extensão da escolarização não produziu a promoção social dos mais desfavorecidos e começou a conviver com a violência, reflexo da situação social dos bairros degradados ou das grandes cidades. Por conta dessa profunda mudança, a escola já não tem mais clareza a respeito dos objetivos e dos valores com os quais deve trabalhar. E por força de interesses diversos, os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelas deficiências presentes na escola. (ALMEIDA, 2004, pp. 167-168)

Vemos neste posicionamento da teórica o quanto a escola tem sido demandada para atender às resoluções sociais que não será capaz de cumprir, o que faz com que o professor venha a ser o vilão dessa história, e isso faz sentido. Afinal, é ele quem está cotidianamente com crianças e jovens em sala de aula absorvendo toda a natureza de problemas trazidos de fora pelos alunos. Sem dúvida, tais problemáticas implicam diretamente no seu ato educativo quando do uso de metodologias que cumpram os conteúdos abordados, bem como das suas formas didáticas aplicadas.

O professor se vê atualmente, para além de ensinar competentemente, sob a condição de organizar atividades coletivas, orientar quanto às questões sociais, sexuais e psicológicas e integrar os alunos com necessidades especiais em sala de aula. Assim, é possível notar que o que se requer desse professor contemporaneamente é uma atualização, quase que constante, em suas ações, mas, acima de tudo, quanto aos conhecimentos que serão frutos do que será ministrado aos seus alunos. Elemento necessário à sua própria formação, em que precisa se preparar para o enfrentamento e conflitos presentificados em sala de aula.

Pensa-se estar diante de um dilema crucial. A escola que se tornou acessível, quantitativamente, para uma grande parte da sociedade, é a mesma que acaba por não possibilitar alterações qualitativas promovendo a exclusão de crianças e jovens do mundo do conhecimento, não os preparando significativamente para o exercício pleno da cidadania e para o futuro mundo do trabalho, segundo Almeida (2004).

Estes aspectos levam a pensar que a escola deve ser ressignificada radicalmente, assim como as práticas que ainda são adotadas por parte de muitos professores que implicam consideravelmente numa necessidade elementar: a sua atualização docente. Não havendo este tipo de perspectiva circundando a práxis pedagógica desses professores, os mesmos se vêm em uma situação de estar avançando, mas ao mesmo tempo sendo impedidos, retrocedendo nos seus propósitos e objetivos por não se lançarem a ações mais efetivas. No entanto, paradoxalmente, não deixam de tentar. A fala do sujeito a seguir evidencia:

Você sempre avança querendo mais. Por exemplo, já doeí tudo que tinha. Buscar mais conhecimento para ver se consigo. Então, acho que esse avançar é estar sempre se reciclando. Buscando se reciclar para melhorar nessa práxis. E o recuar é quando me sinto cansada. Será que estou avançando no meu conhecimento, no meu planejamento? Aí se percebe que nem sempre estes objetivos estão sendo alcançados. Aí você recua. Mas tenta buscar o fôlego para continuar. (Sujeito A)

O sujeito aqui, nessa elucidação discursiva, ilustra que a sua práxis em sala de aula está comprometida por uma ação de se ver avançando, mas ao mesmo tempo retrocedendo, tendo reconhecimento que este movimento o faz refletir, diante dos seus objetivos traçados, se não estaria existindo a necessidade de se atualizar, cada vez mais nos seus conhecimentos. No entanto, admite que este empreendimento em algum momento lhe extenua, mas não se torna impeditivo, ao contrário, lhe oferece fôlego para continuar.

É evidente que os professores possuem um papel preponderante para desenvolver um êxito nas transformações que recaiam sobre o seu ato educativo, pois é somente a partir deles,

que em última instância, advém a decisão se pretendem mudar ou não, mesmo diante dos muitos desafios que se apresentam. Isso deve ser considerado, conforme Almeida (2004), porque um processo de mudança educacional efetivo deve contar, sem sombra de dúvida, com o envolvimento dos professores que se inicia com a sua elaboração prevendo um programa de formação continuada que seja capaz de dar conta dos embates que por eles serão enfrentados. Sem este entendimento, dificilmente, a não ser que seja de forma caricata, uma verdadeira mudança ocorra, e que não provoque resistência por parte dos próprios professores, que já admitem como sendo essencial para sua atenção em sala de uma atualização da sua própria ação docente.

“Olha, eu acho que melhorei com os erros. Então, eu acho que fui melhorando com o tempo. Antes eu era mais “travada”. Não me utilizava muito de novas metodologias. Seguia muito aquela linha antiga, mais conservadora que a gente acaba repetindo. E vejo que isso me retrocede enquanto ensino. Veja, aqui nós temos um microscópio apenas, mas mesmo assim eu consigo realizar minhas aulas práticas para poder tentar trazer uma coisa diferente para os alunos. Biologia é muito de você ficar imaginando se não tem a prática. Imagine uma célula, se você não pode mostrar isso. Mesmo com apenas este microscópio eu consigo mostrar aos alunos algo diferente, consigo avançar.” (Sujeito E)

É possível perceber na fala acima do sujeito a sua atitude de mudança, diante das dificuldades encontradas que terminam por provocar empecilhos à sua ação educativa. A atualização, frente a este aspecto apontado pelo professor, aparece como uma resolução diante da sua própria admissão que sempre se via como conservador em suas aulas. Conseguindo exteriorizar que os ajustes oriundos dessa sua postura só apontaram para a necessidade de atualizar-se. E assim conseguir avançar na perspectiva, eminente, de oferecer aos seus alunos o que melhor seria para eles.

Hoje se torna muito evidente a ideia de que um professor seja capaz:

Desenvolver uma nova forma de relacionamento com seus alunos, preparando-os para entrar em contato com o mundo do conhecimento, de modo a apropriar-se dele, articulando as novas aprendizagens com as anteriores, e a tornar-se um produtor de conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar. Uma outra dimensão também muito valorizada da prática docente, é a capacidade do professor empenhar-se na formação de seus alunos para a democracia, o que requer uma disposição para uma convivência com eles enquanto pessoas e enquanto cidadãos, contribuindo para que tenham uma melhor inserção em nosso mundo. (ALMEIDA, 2004, p. 171)

A argumentação que a teórica pontua, consegue mostrar que um professor que não se encontre inclinado a se propor a realizar mudanças abrangentes no ato de ministrar suas aulas, é porque não se propõe a novos olhares que o coloquem percebendo que o processo de

atualização, que se faz constante em sua prática docente, deve vir a ser, acima de tudo, um exercício democrático para as suas ações.

O exercício profissional de um professor requer uma tomada de decisões, na cotidianidade das situações tangíveis, que são presentes na sala de aula e no universo escolar como um todo. Ao combinar uma base de conhecimentos teóricos com a prática, o docente adéqua a sua formação ao que exige a sua atividade, fazendo com que se lance num processo contínuo de estar se atualizando, de modo que ao se ver defronte de determinados impedimentos consiga estabelecer mudanças que o movam a avançar sempre.

“A todo momento avanço e retrocedo. É um vai e vem. Não tem para onde correr. Ser professor não é estar pronto. Aquilo que você acaba tendo como certeza absoluta acaba por fazer você desistir ou se enganar. Isso pode acontecer. Um profissional que chega à sala de aula e termina esta aula achando que está pronta, realmente morreu como professor.” (Sujeito G)

É possível identificar que o sujeito se coloca envolvido cotidianamente com este movimento de se ver avançando em sua prática, mas ao mesmo tempo se percebe retrocedendo. E esta percepção se reflete a partir da sua fala, no momento de anunciar que este processo é uma constante que se faz necessária, pois do contrário estaria estagnado como professor. E esta condição não condiz com o que a sua ação educativa lhe exige, que é não se encontrar integralizado para exercer-se enquanto docente. Devendo estar inserido no que a sala de aula oferece de multifacetado, a todo tempo. E com isso, aventa a ideia muito clara que é se atualizando que se consegue sair desse lugar.

Atualizações, mudanças e adaptações passam a ser elementos substanciais para a ação docente contemporaneamente, pois quem não se atualiza gradualmente não consegue fazer o movimento da escuta, como bem elucidaram os sujeitos aqui analisados. Se colocar como educador nos dias atuais requer “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.” (BERNARDELLI, 2017, p.2)

A pesquisa e o estudo constante tronaram-se peças fundamentais para estar atuando em sala de aula, quando levamos em consideração a forma muito rápida com que as mudanças nas sociedades atuais vêm ocorrendo. Não se é mais apenas professor, mas, sobretudo, um sujeito que analisa tendências entendendo melhor o mundo para que um diálogo com ele melhor possa ser estabelecido. É inegável que hoje o professor acumula funções, que há um tempo não

faziam parte das suas atribuições docentes. Desta forma devemos pensar que se demande do docente:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos de conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos. (SILVA *apud* BERNARDELLI, 2017, pp. 3-4)

Sob a perspectiva do que os sujeitos apresentaram, atualizar-se não é mais o papel de um professor do futuro, pois o futuro aí já está. A atualização passa a ser a mola mestra que os impede de retroceder diante da sua práxis pedagógica e que se configura como um dispositivo que alavanca a prática docente em sala de aula. Sem isso, iremos, cada vez mais, estar frente a professores que só fazem apenas ensinar, dando lugar a serem substituídos por operacionalizações de ordem eletrônica, que apenas servem para tornarem eficientes as reproduções. O sujeito professor será, inevitavelmente, insubstituível como revisor, organizador, formulador e atualizador dos conteúdos que serão socializados. Elementos que demandam dele ser crítico e criativo.

Alguns focos de resistências por parte de professores em se atualizar aparecem porque, não podemos deixar de mencionar, uma realidade hoje no universo escolar perpassa pela ausência de recursos para que se tenha maior investimento na qualidade educacional, escassez de materiais didáticos e desvalorização profissional. Assim sendo, os docentes são conscientes de que uma atualização de conteúdos, metodologias e didáticas são improcedentes se não se tem os meios necessários para tal. No entanto, refere-se a um sujeito que diante da angústia de se ver impedido a ir adiante, não se mobiliza. Alarga os passos e continua a trilhar o caminho pelo qual se vê engendrado no cumprimento de seu papel como educador.

Sob o olhar de uma atualização docente as práticas pedagógicas são vistas a partir de dois aspectos relevantes. Um como sendo um processo de crescimento da autonomia do professor, bem como da unidade escolar. O outro tendo como pressuposto o pensar-fazer docente alinhado aos objetivos educativos da escola.

Desse modo, quando os sujeitos aqui evidenciam em suas falas a necessidade de uma atualização de suas práxis pedagógicas em sala de aula, marca de forma significativa uma tentativa de estarem cumprindo um dever desafiador para o ato de educar.

Propor-se a novas mudanças é estar consciente de que antigos modelos só demonstram que nada se encontra ainda acabado. Uma atitude de redefinição vem sendo requerida como forma de abertura a novos conhecimentos, metodologias e didáticas que juntos caracterizam as expectativas docentes por se atualizarem sempre, e não incorrer em empecilhos que possibilitem alicerçar uma ação educativa. É na posição de um contínuo aprendiz que todo educador deve hoje se colocar.

O século XXI, no campo educacional, vem buscando cada vez mais um professor que se dedique a elaborar criativamente, a partir de uma atualização, conhecimentos teóricos e críticos acerca da realidade centrando-se numa práxis pedagógica que vislumbre obter êxito num processo de aprendizagem de maneira referente cientificamente. A docência possui um significado que se alinha a características de ordem profissionais e pessoais, e que comunga com a possibilidade de se obter posicionamentos diferenciados dos alunos.

A preocupação com a atualização nas práticas docentes, que os sujeitos aqui elucidaram, tem levado a se pensar o professor como um sujeito que seja capaz de ter o reconhecimento do papel que as transformações tecnológicas de informação promovem em sala de aula, dedicar atenção às diversidades culturais, investir em se atualizar cientificamente, tecnicamente e culturalmente, e estar atuando de maneira ética em seu comportamento, de modo que possa orientar os alunos em valores e atitudes também éticas. Assim sendo, uma práxis pedagógica que se volta para uma atualização da sua ação não está situada apenas no contexto do conhecimento. Espriam-se para horizontes que permitem abarcar dimensões relacionadas a valores, interesses, concepções de mundo de homem e de mulher. Tornando possível que escolhas levem à realização de atividades educativas que não são casuais.

Contemporaneamente a busca pelo conhecimento ainda se sobressai, como o principal elemento que move os professores estarem constantemente procurando se atualizarem. E isso se evidencia pela força que existe em acompanhar as mudanças e transformações ocorridas socialmente e que, sem dúvida, amparam-se na construção de saberes que geram as ressignificações.

No passado o que se esperava do docente não lhe era estranho, pois o sistema educacional não oferecia grandes exigências e nem tão pouco modificações relevantes para o seu funcionamento. Era definido por modelos a seguir, que se delineava por papéis muito bem definidos a serem desempenhados. Hoje, contrariamente, o processo educativo vem buscando

uma nova reflexão no que tange a colocar o professor na vivência das transformações que acarretarão pela procura por uma atualização por novas formas didáticas e metodológicas a serem aplicadas.

A situação que se torna inadiável nos dias atuais para a educação, conforme se percebe por estas enunciações discursivas desveladas pelos sujeitos, de se colocar destituindo-se de lançar novos olhares, novas perspectivas e novas reflexões acerca da sua práxis pedagógica, não se propondo a uma atualização permanente dela, um professor atenua o seu o seu lugar e prática como educador.

5.2 Desvelar os véus do traço: singular estampa a partir do desenho

O trabalho realizado na análise dos desenhos que aqui se desenvolveu, se desencadeou a partir de uma série de leituras dos elementos constitutivos dos traços propostos pelos sujeitos, proporcionando a possibilidade de estabelecer as formações discursivas e analíticas, e as respectivas unidades de análise que ali foram apreendidas. E assim, procedo levando em consideração o quadro a seguir:

Quadro 4 -Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes do desenho.

Formação Discursiva e Analítica	Unidade de Análise
A - Busca Resiliente	Resiliência
B- Mudança de Atitude	Docência Compartilhada
C- Idealização Dialógica	Dialogicidade
D – Acúmulo de Escrita	Interação de Fala
E –Dificuldade em Sala de Aula	Indisciplina
F –Sonho de Mudança.	Desejo
G - Linguagem em Sala de Aula.	Conversação

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

A – Busca resiliente / Resiliência

A emergência da unidade de análise, resiliência, aparece delineada pela história resultante do desenho elaborado pelo sujeito, em que expressa a sua angústia docente. O termo resiliência, sendo de origem latina possui o seguinte significado: ser impelido, recuar, saltar, voltar, encolher-se, romper. Tomando como pressupostos estes significados no ambiente escolar, a figura do professor, diante da sua ação educativa em sala de aula, é ver-se resiliente frente aos enfrentamentos, desafios e obstáculos que perpassam o processo educacional.

Para referir-se à resiliência devemos levar em consideração que se caracteriza por uma gama de processos sociais interligados a elementos “intrapésíquicos que possibilitam à pessoa ter uma vida saudável num meio adverso. Trata-se de um processo de construção que se desenvolve ao longo do tempo e resulta da influência da família, dos suportes sociais e da educação.” (MINAYO, 2010, p.763)

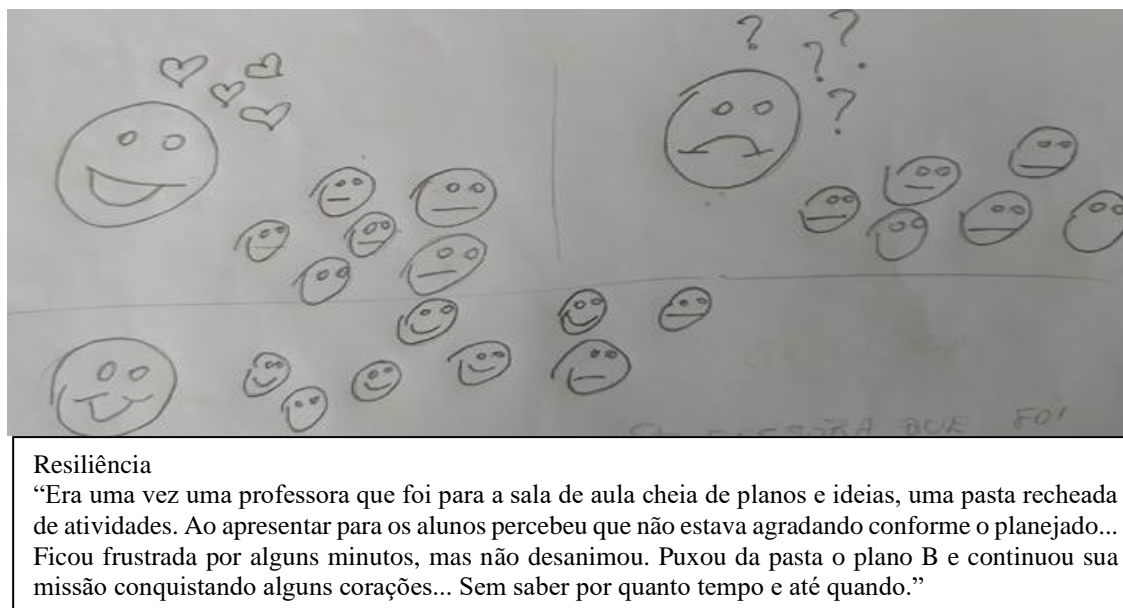
Na prática educativa existem professores que possuem a capacidade de serem mais resistentes aos muitos fatores agressivos que a atravessa. E assim criam alternativas de modo que controlam as dificuldades e desafios, reagindo a estas adversidades trilhando um caminho que possibilite o aluno emergir.

No que tange ao desenvolvimento psicossocial a resiliência se apresenta como um estado em que o sujeito professor é capaz de se recuperar, buscando de maneira positiva, mesmo nos ambientes desfavoráveis, se utilizando de forças oriundas dos mais variados aspectos adversos proporcionados dentro da sala de aula no cotidiano da práxis pedagógica ali exercida. E deste modo, “o significado da pedagogia resiliente, diz que todos os significados conduzem ao mesmo entendimento convergindo para um ponto central: o fortalecimento da pessoa. Daí a sua validade para o emprego na área educativa e a importância dos vínculos afetivos.” (MINAYO, 2010, p. 768)

Os professores têm apresentado um grau muito grande de frustração, gerando um déficit na medida em que os atingem. Podemos ressaltar, por exemplo, como resultado deste fato, insatisfação profissional, indisposição constante e atitudes de desinvestimentos. Resultado de uma crise profissional docente na educação que vem se arrastando a um longo tempo no cenário educacional brasileiro, e não aponta para perspectivas de serem superadas em curto prazo. Traçando um panorama que desemboca diretamente no espaço da sala de aula, apontando para a manifestação de algum tipo de angústia.

A evocação que se segue no traço do sujeito, acompanhado pela sua história, põe no estado de resiliência docente esse lugar angustiado, mas ambivalente. Pois, em resumo, trata-se elada consolidação de dar importância em atuar dialogicamente, de maneira crítica, participativa e ética, permitindo-lhe uma reflexão sobre as suas próprias decisões de mudanças diante das adversidades emergentes no percurso da sua ação educativa.

Figura 2 – Desenho e história elaborados pelo sujeito A



O desenho se divide em dois quadros por uma linha vertical. No primeiro a representação da professora com uma expressão de bom humor e sentimento de prazer, representado por vários corações e alguns rostos abaixo, representando os alunos, não expressando satisfação e um sem nenhuma expressão, em silêncio. No outro quadro o descontentamento da professora ilustrado agora por várias interrogações e os alunos sob as mesmas condições. Abaixo destes dois quadros uma linha horizontal demarca a expressão de satisfação da professora, bem como de alguns dos alunos, mas não de todos eles. Um ainda desvendado pelo silêncio e outros descontentes.

No conjunto do desenho com a história observa-se a chegada da professora com uma pulsão de vida. Tinha planos traçados para sua aula, acreditando que era o suficiente para garantir a satisfação dos seus alunos com o que se propunha a administrar. No entanto, percebeu em muitos deles que a receptividade ao que havia sido planejado foi algo contrário, adverso. Situação que não a fez se estagnar, apesar do estado de frustração que ali se instaurou para a ela. Movida ainda por esta pulsão, recorreu à alternativa. E assim, pode perceber que alguns

corações foram conquistados. Alunos se manifestaram contrariamente ao que de início não o satisfizeram. Alguns poucos ainda permaneceram insatisfeitos e outro ainda em silêncio. Denota-se a clara cotidianidade com a qual esta professora está envolvida em sala de aula. Um jogo ambivalente, onde encontra adversidades e enfrentamentos e procura sair deles de forma resiliente cuja busca a angústia, mas não a deixa estagnada. Ao contrário a coloca em ação. Percebe-se, então, que a resiliência, como ela mesma intitula a sua história, perfaz a sua angústia docente. A toma, mas a impulsiona.

B – Mudança de atitude / Docência compartilhada

A docência compartilhada corresponde ao entendimento de ser uma experiência pedagógica que requer do professor uma mudança de atitude, uma possibilidade para se lançar à uma ação dentro de sua práxis pedagógica.

Deve-se pensar que toda e qualquer tipo de mudança no campo educacional, objetiva-se ir por um caminho destituído de uma inflexibilidade de um conjunto de ideias previamente formadas, mas, sobretudo, por viabilizar uma prática que possa se adequar em algum momento dentro de um determinado contexto. E talvez, segundo Fernandes e Titton (2008), ser uma caminhada que possibilite promover transformações. Encarar este desafio em sala de aula leva alguns sujeitos a se perceberem num estado de angústia.

A busca por uma mudança de atitude leva a se considerar que esta diligência ser uma inovação, ou seja, que se estabeleça uma série nova de intervenções, decisões, que possua algum grau de intenções sistematizadas, e que assim favoreça transfigurações comportamentais por parte do docente que se atrelam às ideias, modelos, culturas, conteúdos e, sem dúvida, práticas educacionais. Assim sendo, “verifica-se que uma atitude inovadora pressupõe um propósito metodológico por parte daqueles que a implementam, a fim de proporcionar mudanças da forma mais eficaz possível, que têm como intento principal o aprimoramento das relações pedagógicas.” (FERNANDES; TITTON, 2008, p.1)

Que significado, portanto, teria para se pensar em compartilhar a docência? Provavelmente devêssemos admitir que seria o mesmo que estar tomando parte de algo, partilhando, participando, compartilhando, ou mesmo usando em comum. E neste sentido, uma docência guiada por esta natureza se daria de forma mútua e gregária.

No âmbito escolar docente não é possível se vislumbrar a ideia de que algum professor possa ensinar sozinho. Mas por este fato, também, não devemos perder de vista de que não ensinar sozinho

não significa ser desprovido de iniciativa e individualidade, já que em muitas situações ele terá a obrigatoriedade de lidar isoladamente, com seus alunos, do processo de ensino aprendizagem.

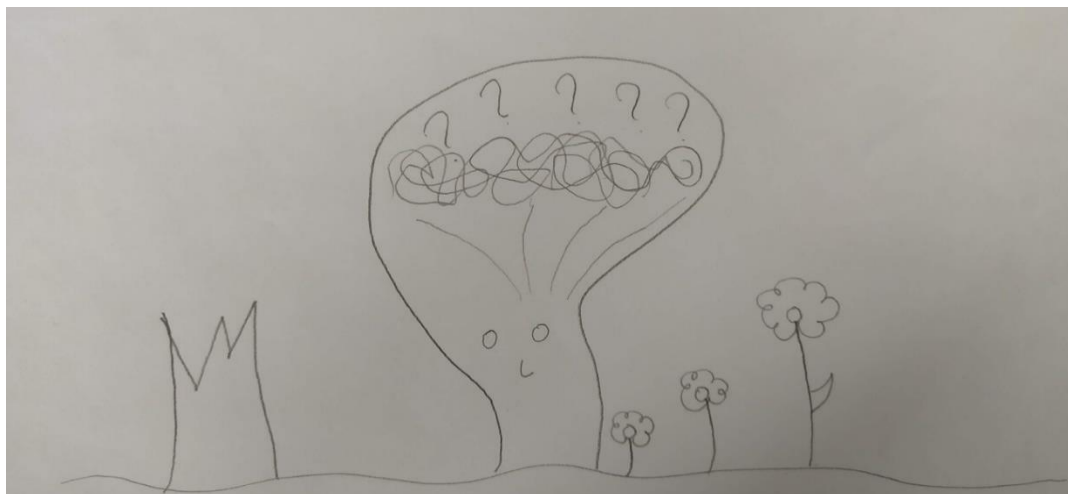
Torna-se importante ressaltar que estar sozinho em sala de aula não é estar solitário, mas agindo coletivamente e não apenas se colocando em perspectivas individualistas. Isto se faz ver que os momentos de reflexão em sala de aula carregam o pressuposto de que a profissão docente é fortalecida por este viés de estarmos sós, mas ao mesmo tempo em conjunto.

O compartilhamento da docência permite se utilizar de maneira flexível e efetivamente da variedade de estilos de ensino e de suas alternativas. Um tipo de ensino compartilhado consegue beneficiar o rendimento dos alunos, pois traz consigo uma gama de informações trocadas, conhecimentos e técnicas comparadas a outras modalidades de ensinar, e cujo empreendimento dos professores por esta metodologia alavanca novas maneiras de fortalecer e visualizar contemporâneos horizontes para a aprendizagem.

O trabalho docente que é idealizado e realizado sob a perspectiva de um compartilhamento arrasta no seu fazer partilhas do próprio eu como dúvidas, saberes, inseguranças, sofrimentos e alegrias. Tal atitude despreendedora desse próprio eu, só faz perceber o ganho positivo e agregador presentificados em uma atividade que mesmo sendo realizada isoladamente em sala de aula pelo professor, é feita ambicionando o coletivo dos sujeitos envolvidos. No entanto, assumi uma atitude de mudança frente à possibilidade de compartilhar o ensino ressoa em muitos sujeitos professores como um estranhamento. Pois, "... uma das dificuldades que comprovam isso está no fato de alguns docentes, mesmo aceitando o convite para participar da docência compartilhada, não conseguem transpor a individualidade e, na prática, compartilhar." (FERNANDES; TITTON, 2008, p. 7). E aí o imperativo angustiante do sujeito em sala de aula, também se instaura.

O traço e história evocados pelo sujeito B sobre o que é estar angustiado como professor, faz perceber o delineamento de uma mudança de atitude com a qual tem que lidar em sua cotidiana práxis pedagógica. O colocando no impasse de ser e querer ser uma outra coisa quando se ver imbuído de uma necessidade que esta práxis mesmo lhe traz.

Figura 3 – Desenho e história elaborados pelo sujeito B



O Ser e o Querer Ser

“Era uma vez uma árvore que se preocupava muito com os frutos e as mudas que ela iria gerar. Sua preocupação, por vezes, chegava a secar o caule e impedir o crescimento de novas árvores, mas com o tempo aprendeu que o esforço em florescer é fruto de compartilhamentos e nem tudo está no controle. A vida passou a ser mais leve quando dividiu as preocupações e mudou a forma de pensar sobre o resultado dos frutos, que belos, deformados, doces ou amargos, compõe a

No desenho que aqui é esboçado mostra a representação de uma árvore ladeada por flores e um tronco de uma outra árvore sendo ilustrado partido. A árvore central se assemelha à uma figura humana onde o caule está associado ao rosto e o que seria sua copa, a cabeça com muitos sinais de interrogação, o que remete a pensar numa associação direta com a imagem do professor, que se ampara no que o sujeito narra em sua história. E toda esta figuração encontra-se sobre o solo, um terreno, fazendo notar que estão em lugar aparentemente seguro.

A relação estabelecida pelo desenho e pela história que o sujeito mostra, é possível encontrar o dilema deste professor em ter uma preocupação com o que os alunos (os frutos) terão como resultado do seu empenho em ensinar. Na sua crença de que aquela forma e modo de ensino garantiriam a possibilidade de uma aquisição de aprendizagem por parte desses alunos (os frutos) tornando-os preparados. No entanto, sua práxis pedagógica também é capaz de mostrar-lhe, que não há uma garantia disso. Pois os alunos (os frutos) são diferenciados. O seu estado angustiado se faz presente nessa percepção, o que o leva, portanto, à uma ação de mudança diante do que vem realizando. Saindo daquele lugar determinado para a possibilidade de compartilhar seu ensino, e só assim entrever que os alunos alcançariam melhores resultados se estes fossem advindos deste compartilhamento da sua ação educativa numa projeção de uma nova atitude em ensinar.

C- Idealização dialógica / Dialogicidade

É no diálogo em que a ressignificação do ensino e da aprendizagem encontram sua possibilidade, na medida em que promove aos sujeitos envolvidos uma participação ativa e significativa fazendo com que determinadas posturas, que se encontram centradas numa concepção de autoritarismo, nada consiga oferecer ao aluno a não ser a sua derrogação enquanto sujeito retirando-lhe o lugar de compreender e ser atuante no que diz respeito ao seu próprio processo de aprendizagem, mas também sua percepção de mundo que se estende para além da escola. No entanto, muitos professores encontram nesta tentativa, em uma busca dialógica em sala de aula, uma dificuldade que se anuncia em uma forma de angústia.

É importante ter em mente, que um professor mesmo não admitindo um certo autoritarismo diante da sua prática, se desfaz por não reconhecer que ao privar o aluno de falar, e também de ser ouvido, incorre na condição de estar se postando como detentor do saber, por exemplo. Fazendo vir à tona uma atuação antidialógica, e assim excluindo a construção do conhecimento de maneira coletiva, pois só a partir do diálogo a consciência crítica dos sujeitos quanto às suas identidades enquanto ser social é desenvolvida.

Se há algo imprescindível como propriedade humana é a comunicação.

Comunicamo-nos para transmitir informações através da materialização verbalizada dos nossos pensamentos direcionadas sempre para um interlocutor. Essa comunicação não se dá no vazio ou de forma solitária, uma vez que, a finalidade do ato comunicativo é justamente a de estabelecer uma relação dialógica entre quem fala (locutor) e quem escuta (interlocutor) e isso implica dizer que os sujeitos que se comunicam são os mesmos sujeitos que pensam e que pretendem repassar tal pensamento pra o outro, seu interlocutor. (DINIZ; SARMENTO, 2016, s/p)

A saber perpassa pela subjetividade do ser, e é com isso que no diálogo esta subjetividade, por meio das palavras, se configura e ganha contornos. Enquanto comunicamos vamos retendo e escutando palavras, bem como formação discursiva.

No contexto educacional é relevante o diálogo, e quando pensamos no processo de ensino aprendizagem, ele não só é importante, mas condição indispensável. É no diálogo, e através dele, que a circulação do conhecimento vai se estabelecendo entre os sujeitos participantes e envolvidos na ação educativa dos professores. Sem esta perspectiva dialógica em sala de aula incorreremos em produzir um tipo de conhecimento apenas reprodutivo, não possibilitando ao aluno uma visão mais ampla e que está diretamente ligada à sua própria vivência e experiências no meio social. E desta forma, um conhecer pautado na memorização

ou mecanização em que a figura que aparece é apenas a que discursa, o docente.

Segundo Diniz e Sarmiento (2016), muito do que se tem discutido atualmente acerca do processo de ensino aprendizagem põe o professor diante do seu próprio aspecto cognitivo no momento em que prepara seu plano de aula ou até mesmo durante a sua formação profissional, todavia, não queremos com isso dizer que esta observação não seja pertinente, na verdade priorizam-se muito mais os saberes dos professores em detrimento dos saberes possivelmente adquiridos dos alunos.

Fazer uma análise da aquisição ou não do conhecimento pelos alunos a partir do seu ato cognoscente não tem sido o papel de muitos professores. Analisar como forma de dialogar e ter a possibilidade de compreensão de todos os fatores, sejam de ordem interna ou externa, que motivam para que ocorra um desenvolvimento, ou o seu contrário, de uma aprendizagem autêntica. Aquela mediatizada pelo mundo dos sujeitos, pelas suas experiências.

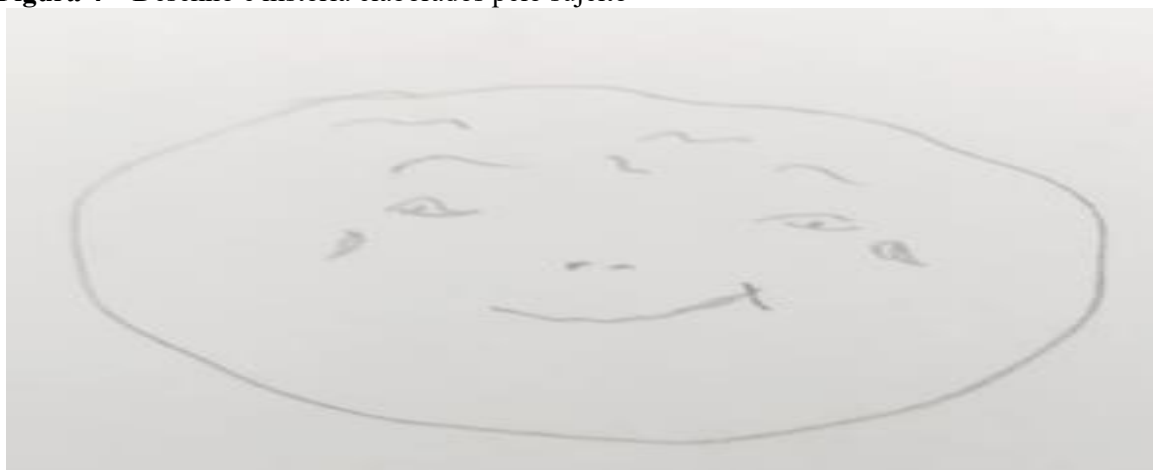
Negar o direito de voz ao aluno, coloca-o sob a condição de inibição quanto ao seu pensar crítico, retirando-lhe a exteriorização do seu pensamento de estar participando ativamente de maneira consciente no meio social ao qual pertence. Sob este ponto de vista, o professor se configura como sujeito primordial de uma situação que, pelo menos, não deveria ser solitária, já que o ensino e a aprendizagem correspondem a pressuposição de atuação de mais de um sujeito, em que o crescimento mútuo entre professor e aluno se esculpe, eminentemente, pela dialogicidade.

O diálogo como elemento que medeia o ensino e a aprendizagem abre-se para que se desenvolva a autonomia, se levamos em consideração que o aluno quando ao iniciar um desenvolvimento questionador e passa a ver o conhecimento como algo que não é determinado e pronto, mas como algo que oferece as condições de possibilitar provocações. Ele começa a adquirir uma capacidade de independência que é característico de seres pensantes num processo de auto reflexão incessante. Desta forma, segundo Diniz e Sarmiento (2016, s/p.), “... o ensino e aprendizagem se constituem enquanto ação participativa, ou seja, o professor problematiza o conhecimento no intuito de mobilizar o aluno a pensar de forma crítica e essa criticidade só é possível mediante a interação dialógica entre os sujeitos que fazem parte desse processo.”

A percepção do diálogo como elemento solitário, seria o mesmo que o destituir de sua função primordial que é o da comunicação interagida na interlocução entre sujeitos. Neste sentido, sem isto, sem esta perspectiva dialógica em sala de aula, a eminente relação entre ensino e aprendizagem se encontra comprometida já que existe a necessidade para sua legitimidade a participação envolvendo professor e aluno.

O empenho que se dedica alguns professores em buscar promover uma dialogicidade com seus alunos, sem dúvida pode encontrar dificuldades e enfrentamentos por parte da sua sala de aula. Esta busca não sendo alcançada muito facilmente, imbui-se de um estado angustiante presentificado neste sujeito. É o que revela o sujeito C quando põe desvelados o conteúdo do seu desenho e história.

Figura 4 – Desenho e história elaborados pelo sujeito



Em Busca de um Encontro

“Era uma vez um professor que buscava na sua idealização encontrar sujeitos dispostos à dialogar. Buscava entre todos os seus alunos os momentos que se tornassem significativos não na sala, na sua disciplina, mas nas suas vidas. Pois, entendia que somente a partir do momento que se tornassem significativos para si mesmos, buscariam dar sentidos às suas diversas formas de relação com o mundo, família, escola, amores, projeto de vida, etc.”

A revelação que o desenho traz, mostra um rosto cuja feição não demonstra de forma nítida o que está expressando este professor. Porém, as lágrimas postas abaixo de cada um dos olhos, denota pensar que se configura um estado de tristeza ou frustração, mas que a boca não acompanha. Pois esta foi desenhada sem expressar diretamente um sorriso ou o seu contrário.

É possível perceber, em continuidade ao desenho, pela sua história, que a angústia deste sujeito é desvelada por sua busca em ter alunos que se mostrassem inclinados a participarem da aula de maneira dialógica. Pois, só assim eles encontrariam um sentido para suas vidas, que iria mais adiante do que propunha sua disciplina e tudo que ali se sedimentava

como processo de ensino e de aprendizagem. A ideia de buscar dialogar com seus alunos é vista como uma realização a ser cumprida em sua ação educativa, pois desta maneira eles encontrariam significativos momentos para sua relação em sociedade. Nesta perspectiva, o sujeito anuncia o quanto a dialogicidade é permeada pela visão de que só dando voz aos alunos estes caminhariam vislumbrando serem sujeitos cujos olhares se estenderiam para além dos muros da escola. No entanto, para este professor angustiar-se por esta busca só o mobilizava trilhar em alcançá-la.

D – Acúmulo de escrita / Interação de fala

A necessidade que hoje se tem em realizar uma série de atividades escritas avaliativas, como forma de demonstrar que o aluno alcançou o aprendizado sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, tornou-se uma prática recorrente. Mas, que tem implicado em uma percepção de que esta maneira metodológica não tem trazido resultados muito consistentes por parte dos alunos. Nota-se que os discentes quando falam sobre os temas abordados em algum componente curricular, interagindo uns com outros, o alcance de aprendizagem mostra-se mais relevante.

Professores têm demonstrado não se sentir à vontade, gerando uma angústia em sua ação educativa, fazer com que seus alunos acumulem grandes quantidades de tarefas escritas como meio de provar que a aquisição do conhecimento foi gerada. Na medida em que se clarifica esta evidência se vêem, ao mesmo tempo, em um embaraço por não conseguir livrar-se das imposições ainda muito presentificadas de modelos tradicionais de pedagogias e seus métodos.

A importância da interação dialógica entre professores e educandos é um aspecto que não pode mais ser deixado de se levar em consideração no tocante à aprendizagem. No ambiente escolar é muito fácil percebermos dois tipos de movimentos. Um que mostra professores que se vêem muito preocupados apenas em ministrar conteúdos, sem terem uma percepção que o aluno é um sujeito integral, em que suas necessidades e dificuldades devem ser consideradas. E outro, que prima por uma interação de fala que envolve os dois sujeitos deste processo em sala de aula.

Na sociedade atual muitas são as mudanças que ocorrem, bem como nas relações humanas. Neste sentido, necessidades de modificações de postura tanto para professores como para alunos são desafiadoras diante de novas ações pedagógicas que se destinam à construção do conhecimento, fazendo com que se analise, sem dúvida, alternativas curriculares que possam

ser promovedoras de contemporâneas atitudes metodológicas para se ensinar e aprender que perpassem por uma proposta de dar direito às falas. Desta forma, “... professores que não refletem sobre sua prática, correm um imenso risco de se tornar um mero repetidor dos rituais pedagógicos que viveram.” (NEVES, 2014, p.6)

Na relação do professor com o aluno deve ser contínua a perspectiva dialógica. Nesta interação de fala o alcance de aprendizado tem se mostrado mais significativo, pois implica em atuar em aspectos de ordem psicológica fazendo com que haja uma vinculação entre o fator cognitivo e as realizações educativas tangíveis.

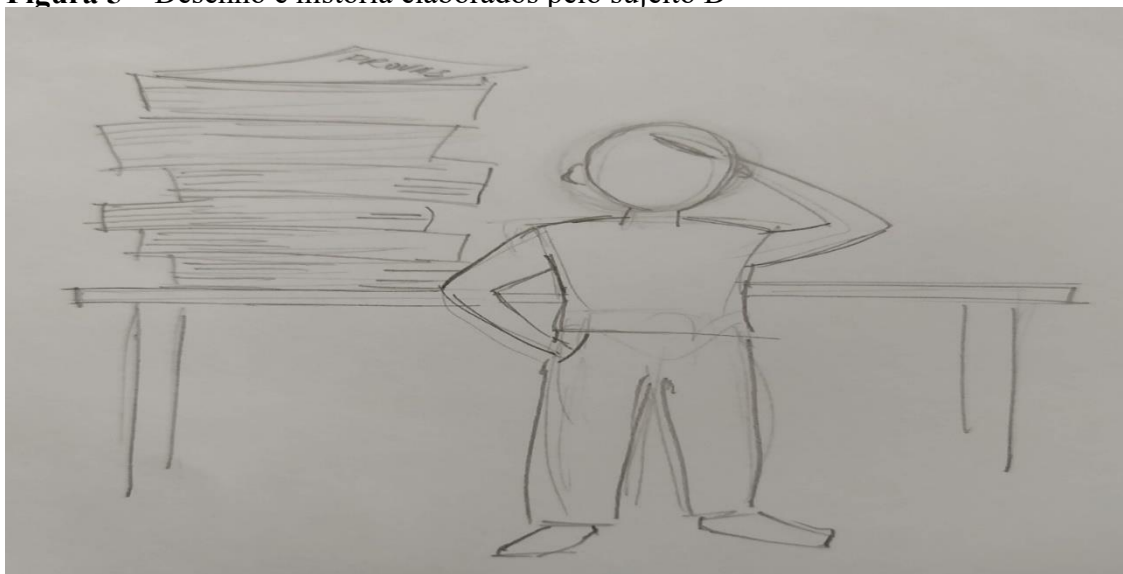
Atualmente, professores têm se mostrado angustiados por perceberem a valorização que a interação de fala dos alunos possui mais relevância para se adquirir o conhecimento, do que velhas e tradicionais formas. No entanto, mudança de metodologias não são tão fáceis de serem realizadas pela própria condição de formação do docente.

A comunicação entre o aluno e o professor serve como uma ligação entre os dois, que proporciona um melhor ambiente em sala de aula. Claro que um professor não vai compreender todos os problemas de todos os alunos, mas poderá adquirir informações para o trabalho pedagógico com os discentes que estão apresentando dificuldades com tarefas específicas. Quanto mais o professor se comunica com seus alunos, maior a probabilidade deles se ajudarem. Assim, os estudantes irão aprender em um nível mais elevado e realizaras tarefas mais rapidamente. (NEVES, 2014, p. 12)

No argumento acima do autor, percebe-se que professores que possuem uma efetiva comunicação com seus alunos, apresentando um retorno adequado e útil, têm mais possibilidades de fazer com que na interação de fala se obtenha melhores resultados deles. Docentes que se atém a construções curriculares tradicionais, necessariamente não precisam firmar ideias convencionais.

O sujeito D apresenta um traço e história em que a sua angústia se revela na percepção de que só numa interação de fala com seus alunos, e entre eles, sua práxis pedagógica traria melhores condições de aprendizado e aproveitamento de aquisição do conhecimento.

Figura 5 – Desenho e história elaborados pelo sujeito D



Era uma vez...

“Um professor angustiado pelas imensas pilhas de provas que deveria corrigir. Nunca passou pela sua cabeça que algumas horas de diálogo e troca com os estudantes surtiriam o mesmo efeito daquela imensidão de páginas escritas.”

O desenho se compõe de um sujeito professor, representado, diante uma mesa onde se encontram dispostas uma imensa quantidade de provas. Ele, ao mesmo tempo, se encontra com uma das mãos na cabeça. Como a significar sua imensa preocupação com aquilo. Chama a atenção que estas atividades se encontram dispostas apenas em um dos lados da mesa, levando a pensar que esta representação já demonstra que sua atitude docente caminha apenas por uma via.

A história construída faz emergir que a angústia deste sujeito se concentra na sua percepção que a falta de interação de fala, que deveria ser promovida nos alunos uns com os outros, seria a condição de melhor lhe oferecer resultados mais significativos frente ao que ministra como conteúdo em sala de aula. Bem como da forma metodológica que se utiliza acumulando uma gama muito grande de provas escritas. Este tipo de tarefa, substituída por uma troca de fala, proporcionaria um efeito de aprendizagem mais valorativo do que se fossem feitas de maneira escrita. Mas, não podemos deixar de ver o quanto para este sujeito uma atitude de mudança quanto aos seus métodos não se perfaz completamente. Isso aparece pela maneira como no desenho estas provas encontram-se localizadas, apenas em um lado da mesa, possivelmente denotando a apreensão de uma possibilidade única na ação educativa deste professor. No entanto, ao mesmo tempo podemos perceber que ali se desvela para este sujeito, a intuitiva necessidade de mudança, de ir por outros meios que àquela sua percepção angustiante

já o move.

E – Dificuldade em sala de aula / Indisciplina

Não são poucas as dificuldades enfrentadas pelos professores no universo escolar, e em especial diretamente em sala de aula, no que diz respeito à indisciplina dos alunos e o trato que necessitam ter com este fenômeno. Lidar com isso, para muitos docentes, desencadeia algum tipo de impedimento no seu agir pedagógico, balizador de uma angústia, mas que em contrapartida também o impulsiona à ações outras. Contudo, não podemos furtar de compreender o sintoma da indisciplina como um desrespeito, uma desobediência ao estabelecido por um espaço ou situação, e com o qual a escola contemporânea precisa facear.

Em todo e qualquer relacionamento humano, existe a possibilidade de um enfraquecimento de normas que são determinantes para a disciplina escolar, e a denominação para o que se apresenta é o que se chama de indisciplina. Fenômeno que na educação traz uma série de contestações diversas por parte dos educadores.

No meio educacional as discussões acerca da indisciplina se dividem. Existe quem pense que uma inepta educação doméstica, juntamente com a excessiva permissividade dada pelos pais, torna o caráter moral dos jovens enfraquecidos fazendo com que eles reproduzam atitudes e comportamentos viciosos em sala de aula. Por outro lado, também se pensa que a principal causa da indisciplina na escola é resultante da falta de motivação gerada pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. De um lado professores insatisfeitos com a sua precária condição de trabalho e por outro, alunos desprazerosos por terem que se submeter a aulas sem nenhum tipo de criatividade, por exemplo.

Não se pode elencar com segurança, porque são muitos, os olhares que se possuem hoje para se legitimar o que vem sistematicamente causar a indisciplina dos alunos em seu cotidiano escolar. É preciso entendermos que “não basta, contudo, identificar as causas mais comuns de indisciplina, e usar de meios para preveni-la. Torna-se primordial identificar formas de enfrentá-la com o objetivo de atender o que se busca em uma sala de aula: ensino e aprendizagem.” (SANTOS, 2016, p.2). Esta busca de encontrar meios para enfrentar a indisciplina, atualmente, tem sido angustiante na medida que se amalgama à ação educativa dos professores.

Contemporaneamente vem se percebendo uma banalização em torno da figura do professor, o que contribui para que se descaracterize o seu papel de agente que se empreende em ser um transformador da realidade. Para Santos (2016), a importância do professor responsável pela ascensão social dos sujeitos alunos não mais existe há algum tempo. Isto remete a pensar em uma crise de valores pela qual vem passando a sociedade atualmente. Aspecto muito bem delineado, que se ilustra a todo momento pelos meios de comunicação onde se evidencia a exibição de cenas de violência, não só cometida à professores, mas que reflete problemas de conduta da população em geral, bem como de determinados grupos sociais em que se inclui a escola e seus alunos.

A cotidianidade do professor em sala de aula é uma tarefa difícil, por ter que enfrentar situações que comprometem a sua práxis pedagógica, quando se leva em consideração que a sua competência, para tomar atitudes diferenciadas para diferentes grupos de alunos que se manifestam de maneira diversa a cada turma mesmo sob as mesmas ocorrências, é a todo tempo desafiada.

Pensa Santos (2016), que a sociedade teria um importante papel se primasse por resgatar o compromisso, a solidariedade e a valorização profissional dos professores, bem como ter uma maior participação nos movimentos populares em defesa da educação. E dessa forma, tendo a família como contribuidora para a disciplina do aluno a partir de determinadas ações como por exemplo, a imposição de limites aos filhos não acobertando suas falhas e auxiliá-los a ter uma atitude crítica diante da vida, participar efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola e, sobretudo, valorizar a escola, o professor e o estudo. A indisciplina, possivelmente, vem sendo um fato recorrente na sala por faltar uma ação mais categórica destas duas instâncias: sociedade e família.

O sujeito E, como a professora manifesta a partir do seu traço e história, esta dificuldade enfrentada diariamente em sala de aula, é decorrente da indisciplina dos alunos, e que a angústia como docente.

Figura 6 – Desenho e história elaborados pelo sujeito E



A Mudança de Beatriz

“Era uma vez uma professora chamada Beatriz. Ela lecionava Ciências em uma escola do município do interior da Bahia. Ela tinha muitas dificuldades em sala de aula, pois os estudantes eram muito indisciplinados. Contudo, ela estabeleceu algumas estratégias para melhorar essa relação com os estudantes. Como, por exemplo, de aulas práticas e atividades lúdicas com os mesmos.”

O desenho mostra a representação da figura de uma professora demonstrando uma expressão de descontentamento. Mãos postas para trás, olhos fechados e a boca cerrada, evidenciando uma contrariedade.

Acompanhada do traço construído pelo sujeito E, a história evidencia a dificuldade por ter que administrar suas aulas para alunos extremamente indisciplinados. Vindo demonstrar os impedimentos para que a sua ação educativa, diante desta ocorrência, transcorra como havia sido planejada. Tal incidência em suas aulas toma o lugar de uma falta que a angústia. Mas que ao mesmo tempo, como forma de seguir adiante e melhorar sua relação com os alunos, em vez de paralisá-la para dar continuidade às suas atividades, ela possibilita outras formas de alternativas como maneira de atenuar o comportamento indisciplinar dos seus discentes.

F – Sonho de mudança / Desejo

Apontar que a educação é o principal viés de mudança para uma sociedade faz parte muito mais que uma ideologia, mas como um sonho para muitos educadores contemporaneamente: pensar que a escola nunca irá acabar, pois ela ainda é uma fábrica de sonhos. Desta forma, a ação educativa que permeia a sala de aula põe professores desejosos desta realização. No entanto, eles percebem que este desejo não pode ser apenas os seus, mas,

sobretudo, também dos outros a quem educa, os alunos. Assim, esta percepção se evidencia na cotidianidade docente como uma angústia.

Comumente o desejo é entendido como sendo um impulso que teria como ponto de partida o indivíduo, como algo que gerado em seu interior seria lançado com destinação à objetos externos. Mas a psicanálise, por meio de Lacan (2004), vem fazer pensar que a relação sujeito e objetos que existem na realidade é mediada como uma relação que depende de algo ainda mais substancial: a instância do Outro¹⁷. Para que se constitua enquanto desejo, ele necessita do Outro. Isso é o que promove ser entendido a partir da tese lacaniana que “o desejo do homem é o desejo do Outro.

Ao se referi ao desejo como desejo do outro, remete-se ao fato de que o sujeito não é dotado de uma identidade, havendo a necessidade, então, de se amparar em algo que se encontra fora de si mesmo se moldando à imagem de um pequeno outro. Assim, “identificando-se a essa imagem, o sujeito poderá doravante extrair uma certa orientação para a sua conduta. O outro servirá como um ponto de apoio, de que o sujeito vai necessitar para saber como deve agir, pensar e sentir.” (LUSTOSA, 2006, p. 47)

A afirmação da psicanálise que o desejo é o desejo do Outro, evidencia que mais do que qualquer objeto buscado na realidade, o que perpassa o nosso interesse como sujeito é este objeto como sendo propósito do querer do Outro. O mesmo que dizer que eu desejo o que o Outro deseja, melhor dizendo, desejo porque é o Outro quem deseja. A falta que em mim se faz é a mesma que falta no Outro. Por isso se admite:

O Outro é incompleto, que é um Outro a quem falta alguma coisa, temos agora condições de entender o sentido simbólico da afirmação de que o desejo é o desejo do Outro. Partindo do princípio de que o desejo é uma falta, diremos que o objeto que falta ao sujeito é o desejo do Outro. O desejo do sujeito – ou seja, aquilo que falta ao sujeito – é de suscitar a falta no Outro. Aquilo que falta ao sujeito é que algo falte ao Outro. O que faz falta ao sujeito é que uma falha atravesse o Outro, e para produzir isso o sujeito se oferece como causa do desejo do Outro, como aquele que cava um

¹⁷ Lacan, após entrar em contato com a teoria freudiana do inconsciente elabora a hipótese para a existência do grande Outro e do pequeno outro pertencentes ao sujeito. Segundo ele, o pequeno outro corresponde às formas como nos comportamos em sociedade. Esse pequeno outro se forma desde a infância, quando aqueles que são por ela responsáveis a educam a partir de determinadas regras de valores, morais, de etiqueta, de crenças, etc. Quando a acriança passa a ter noção da sua existência no mundo, a instância do grande Outro surge na sua condição de sujeito. O grande Outro estabelece conosco um diálogo diário por meio dos nossos sonhos, devaneios e aspirações. Ou mesmo, dando como um exemplo ilustrativo, quando estamos em silêncio a observar o pôr do sol e de repente começamos a conversar com a nossa própria consciência. Em alguns momentos não concordamos com ela, em outros contamos nossos sonhos ou frustrações. É neste sentido, que Lacan afirma que o grande Outro é um lugar de refúgio, e que o seu surgimento pode advir de uma linguagem verbal ou não-verbal. Este grande Outro, portanto, toma na teoria lacaniana o lugar do inconsciente.

buraco no Outro e o torna desejante. (LUSTOSA, 2006, pp. 50-51)

No argumento acima a autora ilustra a condição do desejo como aquilo que é recoberto pela falta. Quando o sujeito se disponibiliza ao Outro, não tem a intenção de preencher completamente a falta no Outro, mas, acima de tudo, esburacar esta falta.

A angústia ocupa um lugar da falta se entendermos que o desejo do Outro aparece como um problema, pois não obedece à normas pré-estabelecidas as quais ofereceriam delimitar que aspectos possibilitariam a aproximação ou afastamento desse Outro que está em relação ao sujeito. Quando o sujeito se vê diante da ausência de uma regra ele se depara com a impossibilidade de ter um controle sobre o aparecimento/desaparecimento do Outro. “Não existindo uma moeda de troca que possa domesticar o desejo do Outro, o sujeito passa a ficar entregue sem mediação a seu insondável querer.” (LUSTOSA, 2006, p.59). Na desaparecimento de referências simbólicas que faz com que o sujeito se situe, é o que torna a condição necessária da angústia.

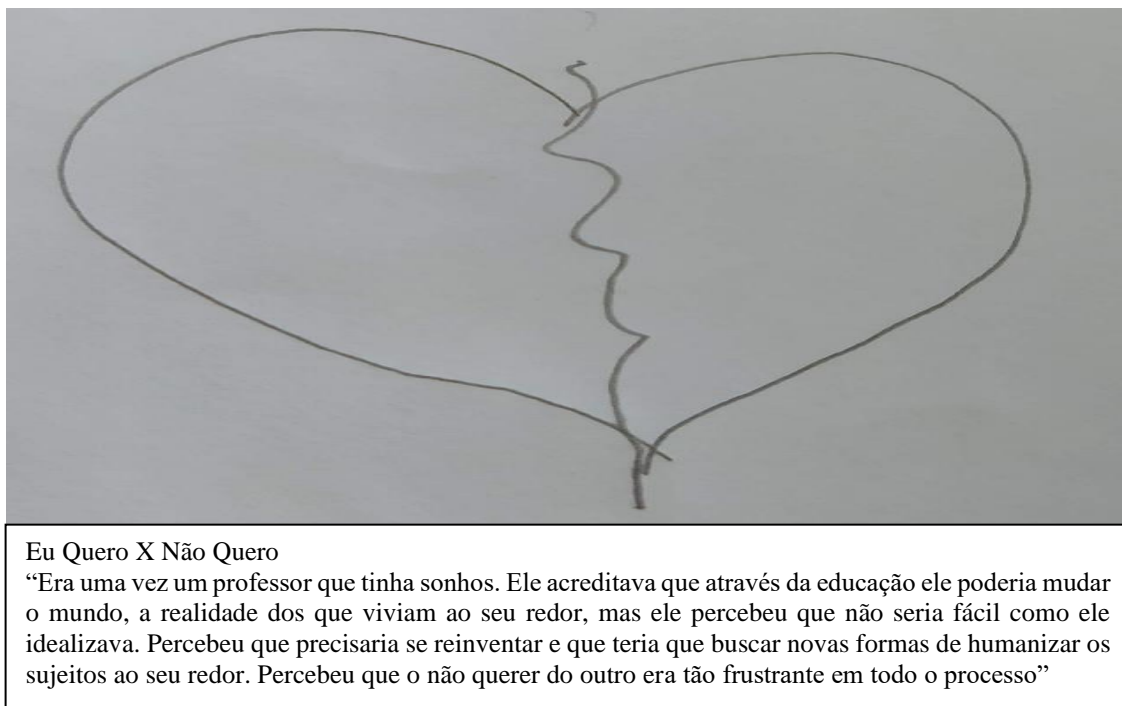
A falta de autonomia do sujeito é revelada pela angústia e, portanto, o faz surgir como objeto diante desta não-autonomia. Ou seja, o sujeito do inconsciente não consegue saber o que realiza e as suas ações só têm sentido a posteriori quando decididas pela inscrição no campo do Outro. Desta forma, não é menos verdade que não há diferença entre a posição de sujeito e a posição de objeto.

A psicanálise mostra como o sujeito, no momento em que age, desconhece o sentido da sua ação sendo o valor dos seus atos conhecido apenas posteriormente através de suas consequências, de sua inscrição no campo do Outro. Na relação do sujeito ao Outro, o saber vem sempre depois, na posteridade, portanto tarde demais. Contudo, apesar de não deter inicialmente o sentido das suas ações, o sujeito do inconsciente define-se justamente pela possibilidade de se responsabilizar por algo que não fez; ou melhor, por alguma coisa que só retroativamente saberá que fez. O sujeito pode ser assimilado a uma instância capaz de responder pelo que “terá feito” (LUSTOSA, 2006, p.62)

No argumento acima, para autora, no âmbito de uma tentativa de se evitar a angústia não existe a necessidade, nem é possível, do sujeito ter o conhecimento do que o Outro deseja, mas, apenas ter uma suposição de que o Outro sabe o que deseja. Esta suposição requer pensar que o sujeito também pode saber o que quer, isto é, a unidade duvidosa de um funciona como garantia da unidade do outro.

O sujeito F revela a sua inquietude angustiante quando se depara com o que deseja e o que não deseja os seus alunos, diante da sua idealização de promover mudanças para eles cujo único meio seria a educação.

Figura 7 – Desenho e história elaborados pelo sujeito F



O traço construído pelo sujeito traz representado um coração como forma de demonstrar o seu afeto pelo que faz e deseja. Contudo, este coração é dividido por uma linha sinuosa, onde se percebe que ali existe uma condição conturbada entre o que está de um lado e outro.

A associação do desenho com a história, que sujeito desvela, é possível que ali se denota o pulsante desejo de mudar o mundo a partir da educação. E, portanto, promover uma mudança para aqueles que estão ao seu redor, os seus próprios alunos. No entanto, sua idealização não se mostra como um atarefa de fácil ação, pois o seu desejo implica o desejo do outro, que poderia ser um não querer para este seu sonho perpetrado pela sua ação educativa. Esta condição, ao mesmo tempo, o coloca sob a perspectiva de investimento para o que tanto idealiza na medida em que pudesse se mover à agir, se reinventando, a partir do momento que buscasse novas maneiras de despertar o desejo do outro a se canalizar com o seu próprio. E o seu fazer, pela sua narrativa, demonstra a dificuldade dessa realização o que acaba por lhe colocar diante da angústia que os desejos que estão entre o professor e os alunos talvez não sejam os mesmos. A sua angústia se associa ao lugar da falta que esta carrega.

G – Linguagem em sala de aula / Conversação

Estar em sala de aula, diante de alunos, requer do professor se utilizar de uma linguagem que seja acessível, de modo que aquilo que ministra como conteúdo possa obter cada vez mais uma melhor compreensão a quem se dirige. Quando isto não se evidencia como forma singular na ação educativa do docente, permite neste a percepção de uma falta, de um impedimento que frente à sua práxis pedagógica o coloca perpassado por um estado de angústia.

A natureza da linguagem é de ser um objeto suscetível à mudanças e alterações, por ser um elemento constitutivo da cultura humana ao qual se encontra inserido. É sabido que a diversidade linguística, no âmbito do espaço escolar, teve seu início há algum tempo, desde o momento em que houve a inclusão, dentro da escola, de classes populares.

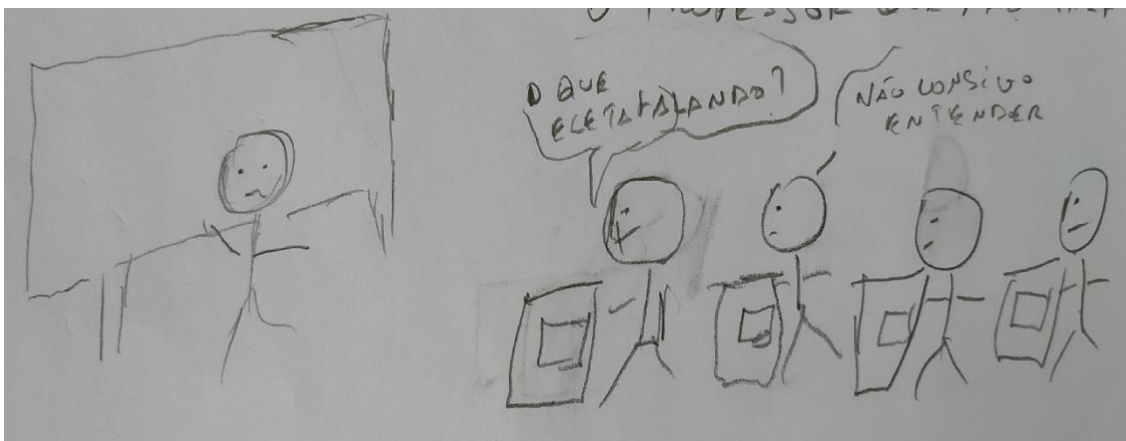
A escola possui a tendência de homogeneizar os alunos por meio da escolaridade. A partir de um aglomerado de estudo. E a percepção que se tem é que cada indivíduo possui interesses, e até um ritmo, diferenciado uns dos outros, especialmente quando se desenvolve um trabalho voltado para práticas e conteúdo que são inovadores.

O professor em sala de aula deve primar por motivar o aluno a assimilar o que é ministrado por via de uma sensibilidade auditiva, gráfica e visual. Um conjunto de aspectos que, segundo Antunes, Gonçalves e Miranda (2017), requer adotar uma oratória fluente, de uma linguagem clara de entendimento. Um fator social que vem sendo claramente percebido na escola é o do preconceito linguístico socioeconômico. Neste sentido, cabe ao docente estar atento às variantes linguísticas que permeiam a sala de aula, e ter o cuidado, em sua fala, de abarcar este universo linguístico para não incorrer no risco de estar empregando uma linguagem que apenas alguns a apreendam melhor do que outros.

É importante que o professor promova integração, de modo que os alunos consigam compreender as diferenças existentes na língua portuguesa. Assim conhecer e expressar essa diversidade é fundamental para compreender a língua como um processo vivo, sempre em transformação. Além disso, considerar, comparar e valorizar as variedades orais é uma forma de combater o preconceito linguístico, prática que deprecia o diferente, e ainda hoje, exclui milhões de pessoas (ANTUNES; GONÇALVES; MIRANDA, 2017, p. 11)

Para os autores a relação do professor em sala de aula com os alunos, quanto a linguagem utilizada para se expressar, deve antes de tudo ser integradora na medida em que identifique a diversidade linguística ali presente. Dessa forma, combate algum tipo de preconceito que possa gerar exclusão do aluno.

Figura 8 – Desenho e história elaborados pelo sujeito G



O Professor que Não Falava Mais Português.

“Era uma vez um professor que um belo dia durante uma aula não conseguia mais falar mais português, começou a falar outro “idioma” que os alunos não entendiam.”

O desenho que o sujeito oferece, traz a representação bem característica de uma sala de aula. Ilustra um professor diante de uma lousa, tendo a sua frente um grupo de alunos expressando que não estão tendo compreensão do que está sendo dito por ele.

Acompanhada do traço elaborado pelo sujeito, em sua história é possível perceber o professor que busca por empregar uma linguagem que não possibilita acesso de entendimento para todos os alunos. Demonstrando uma dificuldade em se expressar. O que lhe permite ter a opção de tentar falar de uma outra forma. A situação que aqui se ilustra denota o quanto é angustiante se ver tentando dirigir-se aos alunos a partir de uma linguagem que não possibilita igualmente uma clareza aos que ouvem.

5.3 Desvelar os véus do foco: singular partilha a partir do grupo focal

Os encontros com os grupos aconteceram em dias e horários diferenciados, em que foi tomado como base para o seu acontecimento os elementos norteadores para a sua execução, conforme ressaltado acima. O ambiente em que ocorreu o grupo focal foi extremamente favorável. Os sujeitos, neste momento, se encontravam muito receptivos às indagações a eles dirigidas. Minha percepção foi a de que em grupo estes sujeitos se mostraram mais suscetíveis a se expressarem, do que quando o fizeram isoladamente nas entrevistas. Isso demonstrou que quando reunidos, os seus posicionamentos em relação uns os outros, sejam de oposição ou não ao que lhes era indagado, transcorreram muito fluentes e ricos em conteúdo.

Analisando as falas resultantes dos encontros, resalto no quadro abaixo as formações discursivas e analíticas emergidas, bem como suas unidades de análise.

Quadro 5 - Relação das formações discursivas e analíticas e unidades de análise resultantes do grupo focal

Formação Discursiva e Analítica	Unidade de Análise
A – Prestígio Profissional	Desvalorização Docente
B-O Papel do Professor em Sala de Aula	Desafio em Ensinar / Aprender
C- Modelo Escolar Contemporâneo	A Escola Atual

Fonte: quadro elaborado pelo autor

A – Prestígio profissional / Desvalorização docente

Os sujeitos quando levados a falar acerca da consigna proposta, representações sociais do professor, levando em consideração qual a imagem que eles possuem do professor em sociedade, é recorrente nos ditos que o prestígio profissional aparece como grande especulação que se associa diretamente à desvalorização docente. Que em dias atuais, tem pontuado que tipo de visibilidade possui o meio social acerca da escolha por uma profissão docente.

É notório, atualmente, que a escola pública brasileira não tem sido o lugar de muito entusiasmo quanto a ser uma instituição que possa oferecer condições adequadas, para que o exercício da docência se dê da forma mais propícia e adequada. Pois, aspectos como salários menores do que pagam as escolas privadas, carreiras sem grandes possibilidades de crescimento, falta de condições estruturais elementares para o desempenho da profissão docente, um baixo nível de reconhecimento social diante das muitas responsabilidades do professor e uma exacerbada burocratização, destituem do sujeito o desejo por uma escolha profissional que trilhe os caminhos da docência.

A percepção, que é também histórica, é a de uma separação muito grande entre o discurso que promove uma apologia da importância da educação como responsável por uma sociedade cada vez melhor, e aquele que comunga com a ideia de uma desvalorização existente no interior das práticas docentes. O perfil profissional do professor, segundo Souza (2011), corresponde, sem dúvida, ao sucesso da educação. No entanto, não se deixar de ressaltar alguns fatores extremamente significativos que, em certa medida, implicam consideravelmente para isso: condições para a formação dos alunos, a escola como um marco de ocupação e os meios necessários para a realização das tarefas como sendo elemento essencial da administração

escolar. Contudo, estes fatores não deixam de serem resultantes de uma ressignificação do próprio mundo do trabalho, que não teve uma realização satisfatória em relação à complementar as necessidades do professor, na mesma dimensão em que este é demandado.

Contemporaneamente, a escola vem sendo alvo de discussão promovido por várias camadas da sociedade que envolve gestores e lideranças políticas, educadores e professores, pais, alunos, pesquisadores, especialistas e técnicos, com propósito de discutir, de falar e de se referir à escola a partir de formas mais variadas, seja por meio de um discurso incauto ou daquele possibilitado por uma elaboração de caráter mais analítico.

E tais discussões envolvem diretamente a desvalorização da carreira profissional docente frente ao olhar da sociedade, e a busca dos próprios professores por encontrar sua representatividade nesta sociedade.

Momento difícil de falar sobre este tema, no momento em que a gente está passando pelo contexto tão conturbado no país da representatividade do professor socialmente, que fica difícil realmente a gente ponderar desse novo contingente social, qual é a nossa real impactação para a sociedade. Embora, a gente saiba que tivemos uma formação para trabalhar com o humano, para desenvolver habilidades humanas, para estar trazendo do estudante o que há de melhor em si como formação daquilo que a gente vai ter como futuro social, na prospecção do que vai se tornar essa sociedade. Quando a gente parte de predisposições hoje de desconsideração do papel do professor enquanto profissional, que o que está acontecendo hoje, vinculado inclusive à própria condição máxima do MEC unto com as políticas educacionais que não estão voltadas para a valorização do professor, eu acho que a gente precisa se repensar, inclusive, inclusive, qual é o nosso papel enquanto professor nessa sociedade, e como a gente vai atuar de fato, dentro da nossa própria construção de ser profissional. Eu estou tendo necessidade, muitas vezes, de estar colocando para os estudantes qual é o nosso papel, porque isto aqui está se perdendo de uma forma tão absurda que muitas vezes é preciso a gente ponderar e dizer: olha o meu papel aqui com vocês vai até aqui. Então, é algo que a gente precisa propor mesmo esse repensar mesmo. Mesmo porque a nossa formação vai até aqui. A sociedade está exigindo isso aqui, ou propondo que sejamos isso. Como que a gente está repercutindo isso no espaço social. Acho que temos que fazer um pouco este ajuste aí. (Sujeito B)

Na fala que o sujeito acima traz, emerge a apreensão de forma bem explícita como esta sociedade possui uma imagem do ser professor nos dias atuais. Colocada, esta imagem, num confronto ao admitir que a formação para ser professor, resvala a sua importância na condição de ser uma formação humana, com capacidades de desenvolver sujeitos que serão o alicerce social do que poderia haver de melhor. No entanto, isto é perdido quando temos em um momento político crucial de um governo que tem como uma das principais missões uma retaliação e desmonte da educação pública. Em que se vivencia, cada vez mais claramente que os órgãos oficiais da nação por isso estão propondo-se à tentativa de criação de programas educacionais, que em verdade vem desqualificar de forma considerável, o prestígio do professor

como profissional. Desta forma, o sujeito aqui enfatiza, diante desta situação, que como professores devemos assumir um papel de repensar o que está se perdendo, diante da formação docente, que tem conduzido o professor, que também é parte desta sociedade, se enxergar como um profissional desvalorizado. A sociedade promove as suas exigências ao dar prestígios para alguns profissionais e a outros não, e assim existe a necessidade de se fazer um ajuste que parta, primordialmente da própria docência como profissão, desta mesma sociedade que a desqualifica em detrimento de outras.

A escolha por uma profissão de professor em muito se manifesta advinda de ambientes externos, e neste sentido a partir das relações sociais que colocam os sujeitos, no tocante à construção do humano, como frutos dessas relações responsáveis pela produção da sua própria existência. “Sejam estimulados pela família, pelo desejo de serem tão bons e respeitados como seus “velhos” mestres, ou em decorrência da precária situação financeira.” (SOUZA, 2011, p. 4819)

O tempo de profissão também tem se mostrado como um fator revelador de desvalorização docente. Os muitos anos de docência acabam por favorecer um desmerecimento profissional por parte dos próprios professores. Quando se evidenciam discursos de uma realidade educacional brasileira, que se associam às precárias condições de trabalho e salário.

“Eu acho que existe uma compreensão da sociedade que é uma profissão necessária indiscutivelmente. E no trato do dia a dia da nossa profissão, pelo menos eu me sinto respeitado, porque o conhecimento na sociedade é algo caro. E para muitos é uma porta de possibilidade para sair da condição em que muitos se encontram. Agora, quando a gente também começa a trabalhar e vai ficando um pouco cansado, a gente começa a ter um outro tipo de representação, que eu acho que é o de desrespeito profissional com relação à remuneração, com relação à carga de trabalho, as exigências que são cobradas do profissional que lida com dezenas e centenas de pessoas ao longo da vida. Em vinte anos de educação você já lidou aí com meio mundo. Penso que é isso. Guarda esses dois lados. O respeito, o reconhecimento, mas também esse lado da injustiça, que a nossa profissão traz de uma remuneração que nem sempre condiz com as nossas necessidades. Um professor hoje para tirar uma média de qualquer outra profissão tem que trabalhar em três lugares, e às vezes até mais.” (Sujeito H)

“... É uma profissão necessária, mas não gozamos de tanto prestígio assim na área da informação. A gente tem na sociedade que a informação é conhecida como conhecimento. Então, muito sujeitos na sociedade acham que também têm o conhecimento, mesmo não tendo uma informação. Neste quesito o professor vem perdendo prestígio perante a sociedade. Tem a questão da valorização profissional no reconhecimento financeiro, e eu mesmo já passei por isso, conforme o professor ressaltou, de precisar trabalhar em quatro lugares ao mesmo tempo para eu poder manter um certo padrão.” (Sujeito G)

É possível perceber nas falas destes sujeitos, que estes denotam a percepção de uma imagem do professor pela sociedade como ainda uma profissão de respeito e que ainda se faz imprescindível e necessária na formação dos indivíduos, bem como ser capaz de dotar os mesmos de conhecimento, condição que, socialmente, os pode levar a alcançar uma outra possibilidade de vida e de vivência social. Afinal, a aquisição do conhecimento ainda é visto pela sociedade, em seus vários níveis, como um elemento que agrega valores e tem a grande capacidade de elevar os sujeitos a outras oportunidades. E isto só se torna possível na medida em que em que se tem o professor, por meio da educação e por sua formação, sendo o responsável por isso. Por outro lado, os muitos anos de experiência profissional em decorrência de uma remuneração que vai ficando cada vez mais defasada, demonstra um tipo de injustiça social diante da valorização docente. Já que um professor, além das muitas atribuições administrativas que lhe exigem ser cumpridas, precisa para suprir suas reais necessidades ter que atuar em mais de uma instituição lhe demandando uma carga horária excessiva, que não condiz com esta remuneração. Nestas falas, é possível evidenciar que o olhar da sociedade, e professor como sendo parte dela, volta-se para clarificar que a desvalorização profissional leva à ideia, também, em ser ela mal remunerada e neste sentido não ser vista como de prestígio social.

Existe uma característica no campo educacional em nosso país, quanto à desvalorização docente que muito está atrelada à condição de formação do professor. Que mesmo sem ter completado a sua graduação, os muitos jovens entram para assumir o efetivo trabalho na docência não como estagiários, mas, sobretudo, como profissionais que se encontram em processo de formação. Fato que não é muito comum em outras categorias, como na medicina, na engenharia, no direito, etc. A falta de seriedade e responsabilidade, e porque não afirmar a desprofissionalização, já inicia com este cenário inadequado de trabalho.

Outro ponto que vale a pena ser ressaltado diz respeito à classe social da qual o professor é oriundo em que é possível perceber, em seu histórico de formação, a dificuldade por lhe ter sido negado o acesso à recursos intelectuais como livros, jornais, revistas, computadores, lazer cultural, etc. E estes são aspectos que, para Souza (2011), implicam também na perspectiva de uma valorização profissional docente.

A sociedade tem visto a profissão docente como desvalorizada há muito tempo. As cobranças e exigências por melhores qualidade de ensino advém de todos os setores sociais. Se ver uma contradição, mesmo que seja por meio de discursos, que ao mesmo tempo que temos

uma sociedade que enxerga o professor como um sujeito desvalorizado profissionalmente, também exige uma educação de qualidade. Isso vem mostrar que a omissão de políticas afirmativas que valorizem a educação pública, encontra-se amparada por esta visibilidade social.

Assim, há de se pergunta o que daria mais visibilidade para a sociedade. Se investir na construção de edifícios, reformar escolas, prover as instituições escolares de equipamentos funcionais, por exemplo, ou promover investimentos na remuneração de professores e educadores, e planos de carreiras sérios? E dessa forma, pensar o que efetivamente contribuiria, no âmbito social, para que se pudesse ter um reconhecimento de valorização dos professores como profissionais?

B – O papel do professor em sala de aula / Desafio em ensinar/aprender.

A angústia do professor foi outra consigna proposta aos sujeitos para o grupo focal. A partir dela foi solicitado aos sujeitos que eles pudessem falar de que maneira a percebiam se manifestar diante das suas próprias práxis pedagógicas. Assim sendo, emerge pela fala destes sujeitos, uma formação discursiva que é o papel do professor em sala de aula gerando a unidade de análise desafio em ensinar/aprender.

Pensando sobre a função do professor contemporaneamente, se depara com as dificuldades e os desafios enfrentados em sala de aula que vêm legitimar o seu exercício docente. Uma impressão clara que se tem acerca disso é de que a escola deve mudar, e esta mudança está centrada na própria atuação do professor.

A escola atualmente é o espaço onde se constitui como um abrigo político em que são depositados os muitos problemas insolúveis da sociedade. O que faz com que os docentes assumam uma culpa, além de um trabalho intenso, se incumbindo de responsabilidades para a sua função, respondendo pelas exigências e expectativas que lhes são demandadas. Portanto, o trabalho docente, segundo Hagemeyer (2004), se caracteriza por três aspectos bem específicos: o de possuir competência no campo científico, no técnico-didático e no humano-social, que também corresponde às questões de ordem culturais. Contudo, assumir estes aspectos na cotidianidade da sala de aula, tem levado os sujeitos professores a estarem a todo tempo enfrentando os reveses que na sua práxis pedagógica o conduz à um estado de angústia. São muitas as adversidades sob as quais eles precisam contornar, para dar conta das suas atividades.

Nunca foi tão difícil ser professor e ensinar como nos dias atuais. O caminho traçado pela profissão docente possui uma relação estreita com a própria história da educação escolar, em que conta com os desafios e os obstáculos que por ela são enfrentados cotidianamente. Os órgãos governamentais oficiais da educação, têm retirado o docente das discussões que são inerentes à sua função, fazendo perceber que nas últimas décadas esta profissão vem passando por um processo de valorização/desvalorização, bem como de perda de identidade.

... A consigna anterior nos explica muito bem a angústia que hoje o docente sofre. E por isso, também, tem muito docente adoecendo, por não saber lidar com essa angústia, não saber resolver e não saber por quanto tempo ela ainda vai durar. Essa confusão hoje da nossa representação, do real papel do docente dentro da sala de aula, como está sendo exposto, como isso vem sendo usado pela sociedade, tem causado uma angústia muito grande do ser humano que hoje se coloca como docente, que pensam ser docente, principalmente daqueles que atuam dentro da docência. A gente se angústia, tem uma angústia muito grande por não saber de fato como transformar, ou com o se transformar nesse processo de perda de identidade. (Sujeito A)

A formação discursiva deste sujeito desvela as vicissitudes angustiantes do seu fazer docente, quando se tem a preocupação do seu papel como professor em sala de aula frente à sociedade, mas que também perpassa pela dúvida de como fazer para transformar esta realidade, bem como se transformar diante dela. Chegando a sua angústia se revelar mais nitidamente pela perda de identidade que o professor atualmente alcança, quando se percebe profissionalmente envolvido nos muitos aspectos das dificuldades que a docência lhe traz, e estar se lançando a todo tempo a driblar os impasses causados que implicam diretamente no seu ato educativo.

As competências técnico-didáticas e científicas do professor veio se construindo, a partir do conhecimento com o qual trabalha, guiando-se pelos moldes da modernidade que vislumbra na ciência verdades incontestáveis e absolutas. A relação da educação foi sempre a de um projeto e de um sentido. Desta forma existe a dificuldade para o professor de identificar o seu papel em uma escola em que a sua autoridade docente não mais se constrói baseada em métodos e técnicas.

Atualmente a aquisição do conhecimento para o aluno se relaciona diretamente ao seu acesso às mídias e nas relações sociais, que acontecem nas tribos urbanas caracterizadas por valores específicos e formas típicas de se vestir, nos grupos de amigos, também, nas variadas redes sociais, no compartilhamento do tipo de música, do time de futebol, das instituições religiosas, entre outras. Ressaltando que o sistema de ensino hoje possui uma radical configuração de mudança. Onde o encontramos diante de uma socialização diversificada. Em

uma sociedade de dicotômicos valores, multicultural e multilíngue, obrigando hoje o professor ter uma atuação docente multifária.

Para Hagemeyer (2004), a expressão da práxis pedagógica é a de um trabalho de ação, reflexão e transformador do sujeito que se encontra participando dele, na medida em que levamos em consideração que é possuidor de uma natureza não material do processo educativo escolar, melhor dizendo, produz habilidades, hábitos, símbolos, atitudes e ideias. Que num processo humano-social, o momento da aula é privilegiado porque consegue ir além da mera transmissão e assimilação do conhecimento, e que se prolongará para além da ação de aprendizado favorecendo ao aluno ser um sujeito não passivo.

O aluno, enquanto objeto de trabalho e de reflexão no atual contexto educacional, é norteador do desenvolvimento da função docente e do conhecimento pedagógico dele decorrente, em que o professor pode recriar este sujeito cotidianamente em sua prática se considerarmos que a “ação do professor nessa perspectiva deve ser vista como política e cultural, em que é intelectual que se transforma e transforma seus alunos.” (HAGEMEYER, 2004, p. 73)

O ensino, quando visto como trabalho, é um composto, como já o dito anteriormente, de atividades técnico-didáticas oriundas do conhecimento científico. Pois, quando o professor exerce o seu ato educativo ele possui a vivência desse aspecto que se estabelece tanto na sua formação como na sua atuação profissional. E para isso lhe cabe a ação de ensinar e formar, natureza de um trabalho com tudo que ali se encontra envolvido e implicado.

Neste viés, contemporaneamente, as exigências demandadas ao professor responsável, quase que diretamente, por ser o mediador para facilitar a aquisição do conhecimento para os seus alunos, vem se tornando uma tarefa desafiadora da docência em sala de aula. Requer dele uma tentativa de enfrentar as imposições quanto às formas subsidiadas por modelos cientificistas, em que a prática e o pragmatismo estão em cena sendo promovidos pelo resultado de uma sociedade que vislumbra, contraditoriamente ao processo de educação em sua essência, sujeitos formados para fazer parte da engrenagem capitalista. O sujeito assim se manifesta:

“... Isso para um professor de Filosofia e para os das áreas aqui presente, para mim é uma grande angústia e, principalmente, retornando o momento que a gente está aqui hoje. Nós estávamos falando há poucos instantes sobre isso. A nossa tão boa BNCC que está aí. É institucionalizar isso. É você estabelecer com os nossos alunos apenas a perspectiva de ter o conhecimento do ponto de vista que interessa, e que ele possa naquele momento, a partir dali ter algum benefício. Então, quando você entra na sala de aula e que pensa na perspectiva do saber e que você olha que do ponto de vista das relações de classe, não dá para fazer essa leitura aqui fora desse contexto da representação social. Porque a representação social está dentro desse contexto. Então, quando você olha, e que aí é que vem a minha maior angústia. Que é estar dentro de uma instituição que de todas as possibilidades de transformar esta realidade social, do ponto de vista do conhecimento com todas as ferramentas, está limitado dentro dessa perspectiva e que eles não respondem a isso, você olha que as possibilidades de maiores oportunidades na sociedade, enquanto representação social, é justamente daqueles que hoje são os agentes para negar esses saberes e deixar para essa parcela da sociedade apenas, e tão somente, o saber pragmático, enfim que é aquele interesse real daquele momento. Essa é a minha maior angústia na docência. Não estar conseguindo dar este salto de lutar contra essa maré que está aí, do ponto de vista de romper essa ideia do conhecimento como apenas prático, objetivo e que me dê a condição de usar ali naquele momento como uma coisa prática. Não o saber como formação do homem cultural, como o homem maior que compõe a perspectiva de autonomia do conhecimento e saber. Essa é a minha maior angústia hoje” (Sujeito C)

A fala que emerge deste sujeito faz perceber que a manifestação da sua angústia, encontra-se delineada pela dificuldade que sua práxis pedagógica lhe traz, a partir do momento em que a educação, como proposta de uma mudança da realidade social, esbarra em uma questão preponderante no que toca a sua ação docente em sala de aula. Ao ensinar, transmitindo o conhecimento aos seus alunos, se percebe impedido diante das diligências que aspiram este conhecimento como aquele que deve ser adquirido visando apenas ser de ordem objetiva e prática, consolidado pela tentativa de se estabelecer que só pelos moldes de um saber científico se alcança a formação do sujeito aluno para a sociedade. Eis aí a sua maior angústia na docência.

Um outro sujeito manifesta-se em seu dizer o quanto a sua angústia em sala de aula perpassa, também, pela questão de transmissão de conhecimento aos seus alunos, quando envolve a condição de ampliá-lo, demonstrando o incitamento que isso lhe requer. Desta forma, diz:

“... Você tenta ampliara condição de conhecimento, e aí não há o interesse também por essa ampliação do conhecimento de grande parte. Então vou colocar 70%. 30% hoje dos estudantes querem correr atrás, eles querem ter contato com o novo, eles têm uma curiosidade do conhecimento, mas esses 70% não tem ainda essa perspectiva de ampliar essa forma do conhecer. O saber que ainda está se reproduzindo dentro da escola está naquele espaço do passar de ano, ser aprovado ou reprovado. O índice de preocupação com aprovação ou reprovação por parte dos estudantes, deixa 70% sem ampliar as suas prováveis capacidades. Eu percebo às vezes, e como trabalho com literatura, tento relacionar um filme, tento relacionar uma pintura, tento relacionar um livro. Vejo então que não leu, não assistiu. (...) A angústia hoje maior que eu sinto enquanto profissional é como fazer com que este indivíduo se interesse. Porque é frustrante para a gente não consegui fazer com que este indivíduo se aproxime das

suas muitas possibilidades. Então, para mim, a angústia fica nesse nível aí. (Sujeito B)

Penso agora, com esta formação discursiva do sujeito, que o conhecimento que é transmitido em sala de aula por ele deve se atrelar à sua ampliação. Que seria uma condição de retirá-lo das determinações impostas pelo próprio sistema educacional vigente, que vislumbra a sua aquisição com propósitos muito específicos: conduzir os alunos para conhecer guiados pelo puro e simples interesse de conseguirem resultados quanto à sua aprovação ou não, ressaltando a sua praticidade como aquisição. Desta forma, o dito do sujeito aqui destaca que um percentual muito pequeno de estudantes se interessa por esta possibilidade de ir mais além no âmbito do conhecimento.

Não são poucos os desafios que compõe a atividade docente atualmente. Estar em sala de aula tem exigido do professor, além de outras coisas, um olhar para ser um sujeito transformador na medida em que se propõe a acompanhar as mudanças que, inerentemente, são inevitáveis ao contexto social.

Os professores necessitam ter uma participação efetiva na mudança educativa, não sendo apenas aqueles que adquirem novos conhecimentos acerca de métodos e técnicas. Eles são muito mais do que aprendizes técnicos, são aprendizes sociais. Isso mostra, portanto, que o fazer docente não se restringe tão somente à prática, mas é, eminentemente, alimentado por muito do que se constitui a teoria da educação. E neste sentido, o ofício do professor deve ser sempre o de um intelectual crítico, que se presentifica nas suas ações cotidianas em sala de aula, quando busca respostas e possibilidades que se lancem à sua percepção de desigualdade e diversidade com o que trabalha.

C – Modelo escolar contemporâneo / A escola atual

Trabalhando ainda com o dispositivo do grupo focal, propomos aos sujeitos que pudessem agora trazer como última fala uma abordagem acerca da consigna o professor na escola contemporânea, de modo que pudessem manifestar o que esta escola oferece como pressuposto de uma educação para os dias atuais, ou seja, que tipo de escola é essa para ele como sujeito professor? Surge, portanto, nestes ditos uma formação discursiva, o modelo escolar contemporâneo, que se guia pela unidade de análise emergida das falas, a escola atual. Os sujeitos, nesta perspectiva, manifestaram-se quanto à essa questão, amparados pelas suas vivências docentes em sala de aula, e suas reais percepções do que lhe trazem diante deste panorama de uma escola contemporânea.

Historicamente a gênese da instituição escolar se dá a partir da escola popular há mais de dois séculos na França, que já nasceu formatada constituída de elementos oriundos da cultura industrial. Tinha como pressuposto este modelo que levava em consideração para o seu funcionamento campainha, alunos concentrados em um edifício fechado, turmas separadas por idade e classes sociais, e o professor como autoridade decorrente de um currículo decomposto analiticamente em que o responsabilizava por ministrar aulas por disciplinas separadamente. Tradicionalmente estes aspectos compõem a cultura escolar, que se acumularam ao longo do tempo “e transmitindo ao estudante mensagens silenciosas que foram moldando as suas atitudes e as suas concepções.” (PEREIRA, 2015, p. 102)

O processo de ensino aprendizagem em uma escola formada nestes moldes, constituiu-se como uma forma de contemplar a educação lhe conferindo o centro da ação educativa, minimizando os saberes que não eram adquiridos por sua via. Hoje muito bem o sabemos, tratar-se de uma visão extremamente ultrapassada mas, que ainda parece contemporaneamente se ter a tentativa de sua manutenção, em que se percebe uma tênue investida em propostas sólidas que objetivem uma reforma de mudança do sistema educativo e, por isso, não passando de meros aperfeiçoamentos de uma engrenagem já existente tornando mais eficazes objetivos obsoletos.

Em muitos aspectos a escola nos dias atuais ainda é muito semelhante à de gerações anteriores, mesmo quando levamos em consideração possíveis possibilidades de algumas mudanças, que se propõem, ainda que atenuadamente, à uma abertura maior, um dinamismo crescente e menor rigidez. Segundo Pereira (2015), esta escola ainda se encontra refém de um modelo tradicional. Alicerçada à construção de currículos compostos de componentes programáticos de tendências estáveis, uso de uniformes pelos alunos durante a permanência no espaço escolar, simultaneidade no ensino (discentes levados a aprender a mesma coisa ao mesmo tempo), significativa exposição do professor, uma baixa participação dos alunos de um modo geral, valorização em avaliações somativas que se resumem à um produto final centradas na circulação do conhecimento, disposição de carteiras em filas, e, desta forma, cada vez mais se demonstrando que este não é o melhor meio para se aprender. Assim sendo, emerge da fala do sujeito:

De certo modo não difere muito da escola mais antiga não. Do ponto de vista físico e estrutural elas são muito semelhantes ainda. Quando a gente tinha conversado pela primeira vez eu até tinha colocado que, e reforço aqui, eu gosto mais da escola que eu tenho agora. Eu acho que é uma escola com muito mais possibilidade do que ela já foi. Então, sobe certos aspectos ela tem uma outra dinâmica, ela tem um outro salto.

As dificuldades talvez sejam outras, nesse processo, para gente dizer que esta escola atual, num outro segmento, é bem diferente da escola que a gente conheceu. (...) A gente tem muito mais possibilidade hoje, e eu ainda quero vislumbrar uma escola com outras características que não são essas como a gente ainda tem mantido. (Sujeito D)

É possível notar na fala deste sujeito que mesmo tendo uma escola atualmente que carrega elementos tradicionais, ela possibilita em alguns pontos ser uma escola muito melhor do que foi antes. Consegue oferecer mais possibilidades facilitadas por ser uma escola muito mais dinâmica. Com isso, visiona por uma escola que se atenha à outras idiossincrasias das que ainda aí permanecem, e que se atrelam ainda moldadas por velhas referências.

A mudança necessária que se impõe hoje em nossas escolas não é muito fácil, mesmo quando levamos em consideração que o conhecimento evolui de forma acelerada. Vamos perceber que isto não se traduz obrigatoriamente na modificação de práticas, que é uma característica da lentidão na evolução do próprio sistema educacional. O currículo que tem sido proposto aos alunos, bem como os fundamentos do conhecimento, são desconformes com as profundas transformações sociais. Além disso, pelas mudanças advindas da natureza e da ampliação do conhecimento e pela maneira como este é concebido.

Pensar na escola nos dias atuais compromete a ação e o olhar que possuímos do presente, implicados por questões que a ultrapassam visando a sua transformação, renovação e o aniquilamento de regras de uma pedagogia instrucionista. É importante cogitar a necessidade de uma escola que intencione transformar a sala de aula, e que se destitua de práticas pedagógicas que ainda insistem em serem tradicionais e ortodoxas.

O atual panorama de um modelo de escola contemporânea, visivelmente ainda é o de uma instituição escolar que está em crise, que agoniza, circulando em um campo de reproduções, justificando assim uma gama considerável de problemas que se presentificam em sua cotidianidade. Hoje se está perante uma escola adormecida, à deriva, enfadonha, monótona para seus alunos. E é nesse cenário que se multiplicam os alunos desmotivados, professores insatisfeitos e arrasados pela falta de esperança no futuro.

Um questionamento crescente tem se produzido diante desta realidade, em que se exige repensarmos a atual escola acerca de práticas novas a serem adotadas, novos princípios, técnicas e valores que são essenciais à sua reestruturação, de modo que possa corresponder às condições, de atender e acompanhar o que demanda uma sociedade da informação, que implicam no pensamento e nas práticas educacionais.

Nas apreciações abaixo emergem, pelas suas falas, aspectos de uma escola que contemporaneamente revela-se embrenhada num alicerce de questões que se tornam desafiadoras aos sujeitos a ela pertencentes. Na formação discursiva destes professores, é possível percebermos que o tipo de escola que aí se encontra, cada vez mais reivindica ser diferente.

“Eu estou muito preocupado com o desaparecimento da figura do professor neste modelo do que é a escola contemporânea. E que é na verdade um desmonte que já estava preparado neste sentido.” (Sujeito B)

“... Comparo a escola contemporânea com a língua portuguesa. Onde nós temos a língua portuguesa padrão e nós temos a linguística. A língua portuguesa padrão seria a escola propriamente. Por mais que ela tente evoluir, ela fica amarrada numa burocracia e ela não evolui tão rapidamente quanto à linguística, que seria os componentes humanos que estão dentro dessa língua portuguesa padrão. (...) A gente fica assim nesse tentando sem saber como. Porque nesse processo de mudança constante tentamos ser esse mediador para ver se a gente consegue uma estrutura melhor. (...) É angustiante ser esse mediador, sem saber como mediar. (Sujeito A)

“... Essa escola contemporânea precisa se inovar. Sair um pouco da sala de aula, fazer com que os alunos sejam realmente integrantes da aula. Sejam ativos e não passivos. E tragam o conhecimento do seu dia a dia, do seu cotidiano do senso comum mesmo.” (Sujeito G)

“... Que escola a gente enxerga hoje na contemporaneidade? Acho que é esse o meu mediador para refletir isso. Quer dizer, é uma escola que, do ponto de vista do que a gente refletiu aqui, ela tende a iniciar o processo de aniquilamento. É um modelo de escola que retorna um modelo padronizado, um modelo técnico de conhecimento, um modelo limitado de conhecimento e um modelo que apenas, e tão somente, coloca a perspectiva do saber à serviço de um instrumento segmentado da sociedade. (...) Essa escola está completamente ameaçada de formar sub indivíduos que pensem a realidade objetiva e concreta do seu dia a dia. Seja em diversos momentos da vida. Seja na escola, no trabalho ou nas suas relações afetivas.” (Sujeito C)

As manifestações evocadas acima, a partir dos dizeres dos sujeitos, vem mostrar que os seus olhares como professores para a escola contemporânea, não podem estar desvinculados das mudanças que a vida social do século XXI vem se fazendo notar. E fica claro nestas enunciações que não são poucas as profundas alterações que configuram o cenário da educação pública brasileira atualmente, quando apontam para o desaparecimento do professor, mudanças constantes, modelo técnico de conhecimento adotado, e que corresponda atender à interesses de determinados segmentos da sociedade e uma escola ainda padronizada. Desta forma, é possível perceber que estes sujeitos vislumbram para a escola atual aquela que tem uma necessidade urgente de ser repensada.

5.4 Triangulando os ditos: um olhar além do óbvio

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo.

A partir dos conceitos emitidos ao longo da história, pode-se inferir que a triangulação ou uso de múltiplos métodos (metodologia convergente, validação convergente ou outros sinônimos) é uma estratégia a ser utilizada por pesquisadores de diversas áreas. Este conceito não apenas constitui, para alguns, uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos, como também representa o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do método único.

Segundo Vergara (2006), a triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), bem como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. O uso de múltiplos métodos pode ajudar, ainda, a descobrir dimensões desviantes do fenômeno. Diferentes pontos de vista podem produzir alguns elementos que não se ajustam a uma teoria ou modelo. Assim, obsoletas teorias são modificadas ou novas teorias são desenvolvidas. Pode levar também à uma síntese ou integração de teorias. Um pesquisador habilidoso utilizará os dados qualitativos para enriquecer e iluminar os resultados dos métodos quantitativos e vice-versa.

De forma sintética a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista.

A partir dessa perspectiva é necessário ainda retomar sobre o processo de ancoragem, levando em consideração a sua importância na geração de representações sociais, e que aqui alicerçaram o estudo do fenômeno abordado nesta pesquisa.

A ancoragem se reconhece na penetração de uma representação entre as que já existem na sociedade e lhe confere sentido e unidade. Ela se torna, assim, um meio de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores e, o que já é muito, de nomeá-los. Tudo o que os faz agir, desempenhar uma função, e os coloca em relação obedece a uma representação dominante. Esta não os concebe através de um espírito livre e óbvio, mas através do filtro da consciência de um indivíduo ou de um grupo em seu meio. Esse ponto de vista é inevitável: os sujeitos só podem se representar alguma coisa como uma representação de alguém ou de um objeto.

Esta pesquisa é uma fresta pela qual as falas dos sujeitos-professores foram escutadas, e possibilitaram engendrar o percurso metodológico. Analisando os três dispositivos utilizados (entrevista semiestruturada, desenho e grupo focal), estes revelaram matizes significativas no que diz respeito à angústia do professor frente a sua ambivalência como afeto. Desta forma, após a realização das interpretações e análises dos dados obtidos passo agora a apresentar, diante da sua triangulação, onde se ancoram as representações sociais do fenômeno estudado nesta investigação conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Triangulação dos dados

Formação Discursiva e Analítica	Unidade de Análise	Dispositivo
Angústia de ser professor.	Desinteresse do aluno.	Entrevista semiestruturada.
Avançar / retroceder.	Atualização.	Entrevista semiestruturada.
Busca resiliente.	Resiliência.	Desenho.
Mudança de atitude.	Docência compartilhada.	Desenho.
Dificuldade em sala de aula.	Indisciplina	Desenho.
O papel do professor em sala de aula.	Desafio em ensinar/aprender.	Grupo focal.
Modelo escolar contemporâneo.	A escola atual.	Grupo focal.

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Este quadro mostra que as formações discursivas e analíticas dos sujeitos advindas dos dispositivos de afeto, revelam que a angústia do professor está em representações sociais afetivas de cunho ambivalente. Se de um lado estas ancoragens estão marcadas pelo desprazer, a exemplo da indisciplina e desinteresse do aluno, por outro, a atualização, resiliência, docência

compartilhada, desafio em ensinar/aprender e a escola atual, estão inscritas pelo prazer mesmo desejante para o enfrentamento aos (im)passes na educação contemporânea.

Despedida (in)conclusiva: ao angustiar-se o que resta ao professor?

Esta tese tem uma história, e ela iniciou-se antes da minha aprovação enquanto aluno regular do doutorado, quando participei da disciplina Educação, Psicanálise e Subjetividade, pela oferta especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia. Tive a oportunidade de aproximação com a teoria psicanalítica, além dos princípios teórico-metodológicos da teoria das representações sociais. Possibilitou-me o entendimento acerca do construto da angústia, a qual compõe o objeto desta pesquisa e a busca pelas suas representações no campo da educação. Além dos estudos, enquanto aluno especial, considero a minha entrada no programa e, conseqüente, participação efetiva nas reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais – Geppe-rs, fundantes para o amadurecimento na construção do meu objeto de pesquisa. Esta construção alinhou-se a um desejo libidinal do pesquisador de uma busca investigativa sobre o fenômeno que aqui foi pesquisado.

Papel não menos importante na elaboração desta pesquisa, foi o da minha participação no Fórum de Pesquisa da Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, o qual contribuiu significativamente para que esta investigação fosse se desenhando com vistas à aposta nela investida. Estes movimentos dentro da academia e no grupo de pesquisa me motivou na criação do seguinte problema de pesquisa: quais as representações sociais que o professor tem sobre a angústia na sua práxis pedagógica e de que maneira este afeto revela ser uma possibilidade desse professor-sujeito perceber os (im)passes implicados e que repercute na educação contemporânea.

Desta forma, sedimentou os objetivos norteadores da investigação. Tendo como objetivo geral, apreender as representações sociais sobre a angústia do professor, e de que forma passam a ser objetivadas e ancoradas à práxis pedagógica, no sentido de ressignificar as ações docentes desse sujeito-professor. Objetivo este, que se complementa pelos objetivos específicos elencados: a) capturar os (im)passes que o afeto angústia revela na práxis pedagógica do professor implicados na educação contemporânea; b) identificar os aspectos psicossociais sobre a angústia do professor, e como este afeto pode ressignificar suas ações docentes; c) analisar as representações sociais da angústia do professor, no sentido de alavancar as objetivações e ancoragem que possibilitam o seu ato educativo.

Levo em consideração que estes objetivos foram alcançados na medida em que conseguiram esclarecer nesta tese o que se pretendeu desenvolver desde os caminhos teóricos, passando pelo traço metodológico, até os resultados obtidos.

Na formulação desta pesquisa pude me inserir, diante da produção que ia se construindo, predisposto à escrita de artigos e participação em eventos que me oportunizou escrever e falar sobre o objeto que vinha sendo investigado. Publiquei os artigos *Representações sociais da angústia na educação: uma perspectiva de investigação* e *Pensamentos pré-existente: a themata como elemento conceitual na formação de representações sociais*. Participei da X JIRS (X Jornada Internacional sobre Representações Sociais e VIII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais) apresentando comunicação oral intitulada *Representações sociais da angústia na educação: uma perspectiva de investigação* (fruto de um artigo já publicado); no VII SNARS / II CIRS-BA (VII Simpósio Nacional de Representações Sociais e Educação / II Conferência Internacional de Representações Sociais e Subjetividade – Bahia), expondo o trabalho *Representações sociais da angústia na escola: o que dizem os professores da escola básica?*; da Escola Doutoral – Políticas Públicas e Trabalho Docente: Conjuntura, Processos e Resistência, no Seminário de Tese 7, com comunicação oral denominada *Representações sociais sobre a angústia do professor: (im)passes para a educação contemporânea*. Fiz parte da pesquisa intitulada “Olhares Psicossociais para a Prática Docente” protagonizada pelo Geppe-rs e alicerçada na Fundação Carlos Chagas. Neste movimento investigativo assumi o papel de professor observador em sala de aula, na Escola Estadual Carlos Marighella / Salvador-Ba. Junto a isto, promovido pela minha integração ao grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs) e pelas atividades ali desenvolvidas, como o Seminário de Verão, Seminário de Inverno, Seminário Interno de Pesquisa e Publicação de Livros, se configurou o delineamento desta investigação que vinha se compondo.

A importância da teoria das representações sociais para esta pesquisa se dá porque esta teoria vai muito mais além de elaborações de conceitos que dizem respeito a determinado fato, mas, sobretudo, por abarcar produções de comportamentos que se encontram respaldados por experiências sociais, de maneira individual e coletiva. Isto é, dos aspectos envolvidos na vida de um sujeito em seu momento histórico-cultural. A teoria das representações sociais provê, contemporaneamente, as nossas ciências sociais de um ponto de partida analítico fértil para a unificação das características sociológicas, históricas e psicológicas dos seres humanos, o que

permite tanto direções estáticas como processuais dialógicas. Desta forma, a tese aqui apresentada se configurou amparada pela abordagem processual, por trazer em seu ensejo elementos que se complementam, pela perspectiva de se firmar nos processos de objetivação e ancoragem, gerando um produto familiar para o que já se apreendia como não familiar. E assim, coadunou com a minha intenção de trazer à cena as representações da angústia levantadas pelos professores, a partir das falas dos sujeitos, permitindo na escuta a construção do fluxo de significados no contexto social da educação.

O tratamento dado ao construto da angústia que foi abordado nesta tese, perpassa pela concepção de cunho psicanalítico laciano em que se entende como afeto ambivalente movido entre o campo do prazer e do desprazer, contrário ao que se concebe comumente. A angústia apreendida a partir da ideia de se tratar de um sentimento que paralisa conscientemente a vida psíquica do sujeito. Portanto, um afeto desagradável intenso e variável que vem acompanhado de manifestações somáticas de cunho diversificado, associado à estímulos externos, perante os quais os sujeitos se sentem indefesos e sem recursos acometidos por uma aflição ou sofrimento. Nesta perspectiva, encontrar-se num estado de angústia seria o mesmo que estar este sujeito em um lugar de estagnação diante das suas ações mais triviais cotidianas.

O traço metodológico que foi construído, levando em consideração o objeto desta pesquisa, adotou como dispositivos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o desenho e o grupo focal, consolidando assim, substancialmente, o meu propósito na sua construção. Permitiu o aparecimento de conteúdos individualmente pelos sujeitos ou quando estiveram em grupo, possibilitando em alguns momentos se expressarem de forma espontânea e em outros ponderando sobre suas próprias falas. Vindo à tona formações discursivas e analíticas, juntamente com unidades de análise, as quais foram resgatadas e analisadas a partir da análise do discurso. A metodologia se alicerçou na realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, por levar em consideração o significativo respaldo que estas possuem para as investigações em Educação. Permitiu um amplo entendimento acerca dos processos escolares, às questões relacionadas à aprendizagem, do cotidiano escolar diante das suas variadas especificações, das relações estabelecidas entre os sujeitos, dos procedimentos institucionais, dos aspectos de ordem cultural que envolvem a constituição das ações educativas realizadas pelos professores e pela possibilidade da escuta subjetiva dos sujeitos presentes no ambiente da escola.

Neste sentido, a pulsão de vida que me moveu na realização desta tese levou em consideração o sujeito em contexto, mas nos contextos considerados na partilha daqueles que

se trate das sociedades contemporâneas, dos espaços públicos, dos campos culturais e do capital de recursos que eles contêm para a interpretação do mundo da vida, dos campos sociais e das estruturas de relações sociais que influenciam as estruturas mentais. Considerou o senso comum como uma realidade homogênea, acerca da qual se referem as propriedades distintivas na gestão do cotidiano e na identidade dos grupos, distinto das outras formas de construções mentais: a ciência, a religião, a ideologia, etc.

O senso comum possui uma característica essencialmente positiva, já que se trata de um conhecimento que todos possuem e produzem. Desta forma, existe a necessidade de se reconhecer a superação de preconceitos em torno da atividade intelectual como sendo algo estritamente associada a pequenas parcelas de profissionais do conhecimento. O sujeito ao ser participante de alguma cosmovisão, expressa os elementos essenciais que o compõe. O avanço do senso comum ao bom senso encontra-se na própria concepção de mundo que a torna única e coerente. O senso comum pode ser considerado como a Filosofia dos não filósofos, que possui uma visão de mundo acrítica dos vários ambientes sociais e culturais. Vale ressaltar, que o bom senso é uma categoria presentificada em todo senso comum, isto é, possui os elementos coerentes e orgânicos que se afinam em direção à uma concepção histórica e social do sujeito, que se funda em algum tipo de experiência e de observação direta da realidade.

Por essa perspectiva, a angústia do professor nesta pesquisa foi analisada a partir de aspectos ideológicos e culturais que se encontravam no grupo estudado, e que conseguiu dar conta do emergir, a partir das falas subjetivas dos sujeitos, de uma rede de significações que possibilitou a apreensão das suas representações. A triangulação dos dados permitiu evocar, a partir da formação discursiva e analítica dos sujeitos, unidades que representam a angústia do professor no âmbito do prazer e do desprazer. Neste sentido, revelando que esta angústia se apresenta como resiliência, docência compartilhada, atualização, indisciplina, desinteresse do aluno, desafio em ensinar/aprender e a escola atual. Neste sentido, os professores pesquisados fizeram vir à tona, diante da sua práxis pedagógica, o que os angustiavam, possibilitando apreender que mesmo frente ao desprazer se mobilizavam para uma ação ressignificando, assim, o seu próprio ato educativo.

Não se pode exigir de um pesquisador, individualmente, ser capaz de abarcar a gama de complexidade que envolve realizar uma pesquisa tendo como aparato teórico-metodológico a teoria das representações sociais. Assim sendo, coloquei-me também integrante como sujeito, junto aos sujeitos que protagonizaram este estudo.

Ainda perduram algumas críticas quanto às pesquisas em representações sociais, por elas apresentarem uma duvidosa qualidade hermenêutica de análise e falta de rigor; que se limita à uma descrição do campo de representação, sem apresentar uma preocupação em fazer uma identificação da organização e hierarquização dos elementos que fazem parte da sua constituição, podendo levar a resultados que sejam apenas meras opiniões pela falta verdadeira de utilização do seu quadro teórico. No entanto, cabe ressaltar que, para alguns autores, muitas dessas críticas feitas à teoria das representações sociais são decorrentes ainda de uma visão positivista de ciência que se insere na perspectiva de desvalorização das pesquisas qualitativas em geral. Contudo, existe um consenso entre os pesquisadores que trabalham com esta teoria: o produto social tem que ser sempre referido em relação às condições da sua produção, pois é justamente isto que a distingue de outras abordagens.

Tomar a angústia do professor como objeto desta pesquisa, sem dúvida, me colocou em um lugar desafiador. Mesmo sabendo que ela é o “pão nosso de cada dia” de todo educador, este afeto em muitos momentos não encontra lugar com quem ser dividido no espaço escolar, a não ser quando representado socialmente, pois é um afeto que não engana.

É na relação com a falta que a angústia se constitui no sujeito, não se destinando como uma emoção, mas como um afeto, algo que se encontra desatrelado, que vai à deriva, deslocado, invertido, metabolizado, contudo, não reprimido. A angústia se configura como o que não possibilita ao engano ou equívocos, emergindo no discurso pedagógico e que, portanto, ocupou a minha atenção para a sua investigação e análise, resultante de minhas reflexões e experiências no campo pessoal, profissional e acadêmico. Os teóricos dedicados ao estudo da angústia, das representações sociais e da educação contemporânea formaram o panorama que possibilitou, diante do objeto estudado e após a utilização dos dispositivos de coleta de dados como o desenho, as entrevistas semiestruturadas, o grupo focal e suas respectivas análises, a percepção do que se fez emergir dos sujeitos acerca da temática e suas representações.

A construção desta tese se deu no campo ambivalente de ser pesquisador. Em alguns momentos, tendo as experiências das dores pela escolha do objeto, implicado em ser aceito pelo meio acadêmico; em outros negando um lugar pessoal de refutar a efusão de desejar com tanta intensidade, caminhando entre a satisfação de alcançar o investimento intelectual feito, e sabendo-me completamente lúcido de um sujeito angustiado em cumpri-lo.

É importante destacar que a produção desta pesquisa foi alicerçada nas reflexões ao longo da sua trajetória, perfazendo o momento da concepção da sua gênese, do seu percurso e da sua (in)conclusão, em que não teve como propósito se destinar à resolução de questões que envolveram o objeto estudado, mas sim ser um escrito que transitasse por meio do pesquisador, dos teóricos e dos sujeitos pesquisados, levando-se em consideração as suas singularidades e particularidades no contexto abordado, além da dinâmica com a qual o fenômeno psicossocial da angústia foi investigado.

Esta tese se constituiu, sobremaneira, em um aprendizado das nuances do que é fazer uma pesquisa no campo da educação, bem como do fenômeno específico que aqui foi estudado. Desenhou-se a partir de um caminho perpassado por muitas inquietações para dar conta das representações sociais sobre a angústia do professor e os seus (im)passes para a educação contemporânea. Configurou-se em uma abordagem que se construiu de maneira gradual, cujas contribuições, escuta afinada, sensibilidade e investimento intelectual que a mim foi dedicado pela professora orientadora, só permitiram que o meu desejo na realização desta pesquisa fosse a todo tempo se concretizando.

Ainda que (in)conclusivamente, durante o trajeto que foi percorrido na construção desta tese, foi possível perceber que a angústia do professor e as representações sociais que dela surgiram e se alinham aos (im)passes que tem isso na educação contemporânea, por meio dos teóricos que aqui foram solicitados, ofereceu a possibilidade de mergulhar mais profundamente, percebendo que esta angústia é um fenômeno que põe estes sujeitos na condição de ambivalência diante das suas práxis pedagógicas. E assim, a ação docente destes professores transita no campo de se verem em muitos momentos impedidos, mas ao mesmo tempo sendo capazes de se lançarem para ressignificar suas próprias ações em sala de aula.

Este estudo deve ser considerado de relevo para o campo da educação, na medida em que se pode pensar o contexto com o qual os professores se vêm engendrados na escola dos dias atuais. Uma escola em que o professor demanda, muito mais do que a transmissão de saberes, assumir um compromisso social e político, visando contribuir para transformar a sociedade em um processo contínuo de (re)construção do sujeito. Desta forma, não posso me abster de enfatizar o quanto fez revelar-se o entendimento de estar refletindo como as representações sociais se organizam no sujeito e o grupo social ao qual pertence.

É de importância relevante fazer uma sinalização acerca da conjuntura política do nosso país, durante o percurso pelo qual esta pesquisa veio sendo realizada. Ao iniciar esta investigação o Brasil estava sob o comando de um governo, que tinha como baluarte das suas propostas a implantação de políticas públicas voltadas para a criação de vários programas assistenciais. Muito deles direcionados ao investimento na área da educação, possibilitando as condições de acesso ao ensino superior como até então não havia sido visto. Criaram a oportunidade para que sujeitos de classes menos privilegiadas da sociedade, pudessem realizar o sonho de um diploma universitário. E, diante disso, obtivessem os pressupostos de serem incluídos como cidadãos com direitos não tão desiguais quanto aos segmentos sociais mais preteridos, superando o distanciamento entre os mais favorecidos e os menos favorecidos proporcionando um resgate social acumulado, historicamente, há séculos.

Com afastamento da dirigente presidencial em 2016, por meio de um processo de *impeachment* e com as eleições para presidente que ocorreram em 2018, ver-se ascender um (des)governo grifado por um partidarismo extremo, calcado pelo ódio, ganância econômica que retira direitos dos menos favorecidos, formado por uma equipe ministerial que se respalda por discursos de fundamentalismo religioso e negação quanto aos aspectos substanciais e relevantes no que diz respeito à diversidade dos sujeitos em termos de gênero, raça e religião. Isto marca, assim, uma intolerância no contexto social e a retenção de recursos que viabilizem o desenvolvimento de alguns setores primordiais para o atendimento e funcionamento de uma sociedade, como o da educação por exemplo.

Esta tese foi se inserindo, durante a sua elaboração, frente à esta conjuntura política atual no Brasil que se encontra sob à égide de um governo que, entre outros aspectos, se delineia favorecido por um obscurantismo das falsas notícias (*Fake News*), as quais se tornaram endêmicas e respaldam por níveis altos conscienciosos, propagando teorias conspiratórias que vem facilitando mudar de maneira significativa os rumos da nação. Em que promove discussões revisionistas, as quais de longe deveriam ganhar substrato de credibilidade em pleno século XXI. Como por exemplo, da terra plana, nazismo de esquerda ou mesmo um acréscimo de grupos anti-vacinas. Nesta perspectiva, o país vem adotando uma postura anti-intelectualista. Se percebe grande parcela da sociedade brasileira, acometida por uma ignorância às bases factuais, sem nenhum tipo de filtro, entendendo como verdade mesmo que não haja nenhum sentido de argumentação possível. Isto coloca os cidadãos numa insipiência perigosa diante das

liberdades democráticas. Inclusive, para o campo de pesquisas que se detém acerca das interpretações subjetivas dos sujeitos, onde vejo como uma problemática comprometedora.

Penso que esta questão deva ser ampliada, com intuito de combater a lamentável condição em que se inscreve os aspectos de mudanças sociológicas do país, agravado ainda mais por estar se conduzindo por matérias que já deveriam ser dadas como encerradas. A capacitação cultural aumentada colabora de forma a garantir que sociedades se tornem menos suscetíveis à contaminações digitais como as *fake news*, bem como livres de governos que possui uma área de autoritarismo, vendendo-se como novidades, mas articulando uma política engelhada e ineficiente. A mudança no fator social e as melhorias das garantias dos indivíduos neste tipo de sociedade, acredito somente possível na medida em que se ampliar cada vez mais o alcance estatal de uma forma estruturada e ostensiva, contrariamente à modelos exclusivos e condenatórios como vem acontecendo atualmente no Brasil.

No atual panorama, o Brasil necessita urgentemente de um impacto de realidade, pois já se encontra como uma sociedade adoentada e desaparecida, e que diante de ações conflitantes do atual governo certamente caminhará para sucumbir. A luta travada contra um inimigo invisível obscurece um coletivo social. E desta forma, coaduno com a ideia de que, neste panorama, o estudo em representações sociais amalgamado à educação contemporânea torna-se emergente, pois permite possibilitar um entendimento de como os sistemas de referências se estruturam, na medida em que são usados pelos sujeitos quando apreendem a realidade e o contexto social que os enlaçam.

Ao trilhar o percurso investigativo desta tese, foi possível que se apresentasse as representações sociais sobre a angústia do professor, e os consequentes (im)passes que esta tem para a educação na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa (in)conclusiva que vislumbra alcançar novas e possíveis especulações, na espera de contribuições que ainda possam se fazer pertinentes para ampliar o entendimento acerca do fenômeno que aqui foi estudado.

Neste sentido, é o resultado de um produto que cabe ser socializado com os sujeitos pesquisados pela fecunda relação que se estabeleceu com o compromisso de cada um deles. Possibilitado pelo desejo de contribuir pelo andamento da investigação, que se manifestou pelos ditos e silêncios, fazendo estes professores em muitos momentos mergulhar no objeto estudado. Tendo como resultante destas imersões um vir à superfície suas subjetividades, quando traziam

inquietações, mediante às suas angústias representadas, que transitam pelo seu agir pedagógico na cena da educação contemporânea.

Também, socializar com o lócus pela intenção de gerar outros novos frutos na perspectiva de colocar em cena contemporâneos protagonistas, na medida em que me proponho a transformar esta tese em um projeto de extensão que abarque as escolas municipais do município de Governador Mangabeira, onde se localiza o Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano lugar em que o trabalho de campo foi realizado.

Destarte, partilhar com o Geppe-rs pelo propósito de ser ainda o local de minha atuação e participação como pesquisador, e assim continuar tendo as contribuições intelectuais dos seus integrantes com vistas a dar continuidade futuramente na realização de um pós-doutoramento. E também com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) por ter me possibilitado o encontro com os teóricos respaldados nesta tese, a partir da minha presença nas disciplinas cursadas e nas atividades obrigatórias. Favorecendo-me trilhar as vias que alicerçaram a elaboração de uma pesquisa no campo da educação. O que proporcionou o meu encontro com o caminho a ser perseguido de maneira segura. Além disso, ter alcançado o remate à que esta tese se propôs, despertou-me o desejo de torná-la publicada.

Considero que esta investigação em grande medida cumpriu o seu intento, pois se engendrou pelas estradas que deram acesso à angústia do professor na contemporaneidade e dessa forma possibilitou fazer um convite para a discussão que gravita ao redor desta questão tão essencial. Permito-me, neste momento, me retirar de cena provisoriamente. Como fazem os atores após o espetáculo sabendo que consumou a sua aposta, mas colocando-se para continuar em uma aparição futura a nível de um pós doutorado. Esta tese teve aqui o descerrar da sua “cortina” no entanto, na condição de pesquisador, espreitando por trás dela, sob o olhar vislumbrante de que o seu percurso ainda tem pegadas a prosseguir, de novo desejante acompanhado pelo afeto que não engana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik, 2011.
- ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 24. n. 3, set./dez., 2009, pp. 713-737.
- ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, Luís Ventura de. **Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional**. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v.20, n.2, 2008, pp. 173-184.
- ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Revista Educar**, n. 24, Curitiba, 2004, pp. 165-176.
- AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Em Aberto**, v. 14, n. 61, 1994.
- ANDRÉ, M. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. *In*: CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 63-74.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.XX, n. 68, dez.,1999, p.301-309.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p.51-64.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: PFAFF, N.; WELLER, W. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANTUNES, C. C.; GONÇALVES, R. S.; MIRANDA, C. M. **O papel do professor e a diversidade linguística dos alunos**.2017. Disponível em:<http://www.inesul.edu.br>. Acesso em: 23 dez.de 2019.
- BIANCHI, R. et al. **Onze teses sobre a angústia**. São Carlos: Ufscar, 2010.
- BADIOU, A. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BASS, B. A angústia e a verdade. *In*: **Latusa**. Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, n.4/5, pp 245-281. Rio de Janeiro, 2000.
- BERNARDELLI, M. O. R. et. al. **A formação continuada de professores e a qualidade do**

processo de ensino-aprendizagem. Caderno Pedagógico. Universidade Estadual de Maringá, 2017.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paideia**, n. 14, jan./jun. 2013, pp.15-32.

CAMPOS, D.M.S. **O teste do desenho como diagnóstico da personalidade.** 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, E. B. V. A primeira concepção freudiana de angústia: uma revisão crítica. **Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v.1, n.1, jan./jul. 2004. Rio de Janeiro.

CAMPOS, K. N. **Transmissão geracional:** repercussões na escolha da profissão. 2010. (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidade e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, jan./abr., 2006, pp.7-18.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CORDIÉ, A. **Malestar en el docente:** la educación confrontada com el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

COLUCCI, V. L. A angústia e a escrita que se inter/rompe: percalços na escrita do trabalho intelectual. *In:* **Angústia: o afeto que não engana.** LEITE, N. V. A. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CORTIZO, T. L. A angústia do professor engendra o ato de ensinar e aprender na cena educativa contemporânea. *In:* SOUZA, Sueli R.M.; ORNELLAS, M.L.S. (Orgs.) **Entre-linhas:** educação, psicanálise e subjetividade, vol. 2. Salvador: Edufba, 2013.

CORTIZO, T. L. **O (des)encanto do professor:** angústia manifesta na contemporaneidade. 2011. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

COSTA, M. T. P. M.; HESKETH, J. L. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Rev. Adm. Emp.** vol. 20, n. 3, jul./set., pp. 59-68, Rio de Janeiro, 1980.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Psicologia na educação.** Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, M. M. Angústia e constituição subjetiva. *In:* **Angústia: o afeto que não engana.** LEITE, N. V. A. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DINIZ, M. I.; SARMENTO, C. A. O diálogo como instrumento mediador da resignificação do processo de ensino e de aprendizagem. **Anais do VI SETEP (Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas).** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

DOISE, W. Psicologia social e mudança social. *In*: JESUINO, J. C.; LOPES, M.J.; MENDES, Felismar R.P. (Orgs.) **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Coleção Psicanálise Passo – a – Passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FAVACHO, A. A “angústia real”: que efeitos podem produzir a experiência e apolítica do ato de educar de hoje? *In*: **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?** PEREIRA, M. R. (Org.). Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. **Rede Românticos Conspiradores**. São Paulo, 2008.

FERREIRA, D. **Do desinteresse escolar à aprendizagem significativa: a relação professor-aluno em um contexto motivador**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/do-desinteresse-escolar-a-aprendizagem-significativa-a-relacao-professor-aluno-em-um-contexto-motivador/113335/>, 2013. Acesso em: 23 dez.de 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREUD, S. **Artigos sobre metapsicologia**. Trad. Themira O. Brito, Paulo H. Brito e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, S. Inibição, sintomas e ansiedade. *In*: FEUD, Sigmund. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud** [1926], vol. 20. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. **Conferências introdutórias à psicanálise** [1916-1917]. Obras Completas, vol. 13. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia. O Futuro de uma ilusão e outros textos** [1926-1929]. Trad. Paulo César de Souza. Obras Completas, vol. 17. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos** [1914-1916]. Trad. Paulo César de Souza. Obras Completas, vol. 12. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GILLY, M. **As representações sociais no campo educativo**. Educar em Revista, n. 19, pp. 231-252, 2002.

GODEMBERG, R. O problema de Lacan com os afetos. *In*: LEITE, N. V. A. (Org.). **Angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado Letras, 2006.

GODIM, S. M. G; SILVA. N. Motivação no Trabalho. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.;

BASTOS, A.V. B.; ZANELLI, J. C. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2 ed. Santana: Artmed, 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HEIDEGGER, M. **Que é Metafísica** [1929]. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Revista Educar**, n. 24, pp. 67-85. Curitiba, 2004.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 24. n. 3, set./dez., 2009, pp. 679-712.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. *In*: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: PUF, 1990.

JODELET, D. Représentation sociales: um domaine en expansion. *In*: JODELET, Denise. **Les représentation sociales: um domaine en expansion**. Paris: PUF, 1989.

JESUINO, J. C; LOPES, M. J.; MENDES, F. R.P. (Orgs.) **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JÚNIOR, A.S. L. O dinamismo do sujeito na ciência: tecnologia, inovação e educação. *In*: JÚNIOR, A. S. L. (Org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: Edufba, 2012.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KIERKGARD, S. A. **O conceito de angústia**. Lisboa: Hemus, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUPFER, M.C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação**. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. **O avesso da psicanálise**. Seminário XVII. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **A angústia**. Seminário X. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LAPLANCHE, J. **Problemáticas I: a angústia**. Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEITE, N. V. A. (Org.). **Angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LIMA, C. M. de; MENIN, M. S. De S; SHIMIZU, A. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009, p. 549-576.

LUSTOSA, R. Z. A angústia como sinal do desejo do Outro. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 6, n.1, mar. 2006. Fortaleza.

MALISKA, M. E. A voz e a angústia. *In: Angústia: o afeto que não engana*. LEITE, Nina Virgínia de Araújo. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Trad. Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.163, jan./mar., 2017, p. 358-375.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTI, A. J. A. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação, n. 14/15. pp. 17-37, 1º/2º sem. 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MILLER, J-A. A propósito dos afetos na experiência analítica. *In: KALIMEROS. As paixões do ser: amor, ódio e ignorância*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

MILLER, J-A. **Percursos de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MILLER, J-A. **La angustia: introducción al Seminario X de Jacques Lacan**. Madrid: López Hoyos, 2007.

MINAYO, M. C. S. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio**. v. 18, n.69, out./dez., pp.761-774, Rio de Janeiro, 2010.

MIRANDA, C. E. S. “Angústia real” e mal-estar docente: fragmentos de uma conversação. *In: Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

MORALES, M. L. **O desinteresse dos alunos pelos estudos: uma intervenção pedagógica**. Cadernos PDE, Vol. II, Paraná, 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **A invenção da sociedade**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011a.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Trad. Aline Reis Calvo Hernández. Petrópolis: Vozes, 2011b.

NEVES, C. S. B. **As relações de interação e diálogo como meio de favorecer a aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://www.acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 03 dez. de 2019.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. O professor, sua formação e a práxis. *In*: **Pleiade**, v.1, n.2, Jul/Dez 2007, pp 111-118, Foz do Iguaçu.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORNELLAS, M. L.S. O mal-estar na civilização contemporânea: que lugar para o sujeito aprendiz? *In*: SOUZA, Sueli R.M.; ORNELLAS, M.L.S. (Orgs.) **Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade**, vol. 2. Salvador: Edufba, 2013.

ORNELLAS, M.L.S. **Um encontro da psicanálise com a educação. Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

ORNELLAS, M.L.S. Psicanálise e educação: encontro (des)encontrado. *In*: ORNELLAS, M.L.S. (Org.) **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos III**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

ORNELLAS, M.L.S. **O banquete: fronteiras de afetos entre Moscovici, Freud e Lacan**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

ORNELLAS, M.L.S. **[Entre]vista: a escuta revela**. Salvador: Edufba, 2011.

ORNELLAS, M.L.S. (Org.) **Afetos: o que queres de mim?** Jundiá: Paco Editorial 2017.

PAIN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, G. **Da escola que temos à escola que queremos**. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream>. Acesso em: 17 jan. de 2020.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, M. R. **O nome do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉCHEUX, M. **Análise de discurso**. Rio de Janeiro: Pontes, 2011.

PINTO, I. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 18, n.32, jul./dez., 2009, p. 27-34.

ROCHA, A C. de O.. Angústia e silêncios. *In: Angústia: o afeto que não engana*. LEITE, Nina Virgínia de Araújo. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In: SPINK, M. J. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SAFATLER, V. **Introdução a Jacques Lacan**. São Paulo: Autêntica, 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, E. S. A angústia e a constituição do ser em Heidegger. *In: Angústia: o afeto que não engana*. LEITE, Nina Virgínia de Araújo. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SANTOS, H. C. dos. A indisciplina na escola: causas prevenções e enfrentamentos. **Revista Estação Científica**, n. 15, jan./jun. pp. 1-13. Juiz de Fora, 2016.

SOLER, C. **Seminário A Angústia, de Jacque Lacan**. Trad. Elyne Barros Lima, Lia Carneiro Silveira e Sonia Maria Coni Campos Magalhães. São Paulo: Escuta, 2012a.

SOLER, C. **Declinações da angústia**. Trad. Sonia Maria Coni Campos Magalhães. São Paulo: Escuta, 2012b.

SOUZA, L. A. A. de. **Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084_2937.pdf. Acesso em: 13 jan.de 2019.

SOUZA, M. F. G. **O sujeito da psicanálise: interlocuções de Jacques Lacan com Descartes, a teoria da ciência moderna e o estruturalismo**. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, C. P. A escola como instituição pensante. *In: MENIN, M. S. di S.; SHINIZU, A. de M. (Orgs.). Experiências e representação social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VERGARA, S.C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZELMANOVICH, P. Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação do professor. *In: Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* PEREIRA, M. R. (Org.). Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO PPGEdUC**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO 466/12 OU 510/16 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:
Documento de Identidade N°: Sexo: F () M ()
Data de Nascimento:
Endereço:
Complemento: Bairro: Cidade:
Telefone:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Angústia do professor, afeto que não engana: um estudo em representações sociais.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Marcos Vinícius Paim da Silva
Cargo/Função: Professor

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **ANGÚSTIA DO PROFESSOR, AFETO QUE NÃO ENGANA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS** de responsabilidade do pesquisador **Marcos Vinícius Paim da Silva** docente do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano** que tem como objetivo apreender as representações sociais sobre a angústia do professor e de que forma passam a ser objetivadas e ancoradas à práxis pedagógica, no sentido de ressignificar as ações docentes do sujeito professor. A realização desta pesquisa trará, ou poderá trazer, benefícios, levando-se em consideração que o seu objeto é pertinente para a possibilidade de trazer à educação novos olhares que perspectivem uma possibilidade de mudanças de atitudes do professor quanto ao seu ato educativo. Caso aceite o(a) Senhor(a) será submetido como metodologia de coleta de dados elencada, a partir dos seguintes dispositivos: entrevista semiestruturada, em que esta será gravada em áudio, participação em grupo focal com os demais sujeitos da pesquisa e desenho. Devido a coleta de informações o(a) Senhor(a) não será submetido(a) a nenhum tipo de risco. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o(a) Senhor(a) não será identificado. Caso queira o(a) Senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o(a) Senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) Senhor(a), caso deseje, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O(a) Senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Marcos Vinícius Paim da Silva

Endereço: Rua Carlito de Almeida Costa, 113. Casa 6. Bairro: Primavera. Cidade: Cruz das Almas. **CEP:** 44380-000. **Telefone:** (75) 98287-1880 **E-mail:** vinipaim50@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a), concordo em participar sob livre e espontânea vontade como sujeito da pesquisa. E como voluntário consinto que os resultados obtidos, também possam ser apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Governador Mangabeira, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Orientador

Assinatura do Professor

(Orientando)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO PPGEduC**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 – Convidar o sujeito a fazer uma apresentação pessoal e profissional. Informando-o que as entrevistas serão gravadas e depois transcritas, de modo que elas estarão, eminentemente, baseadas em sua fala.
- 2 – Informar ao sujeito que ele é completamente livre para se expressar em sua fala, diante do que lhe for perguntado/indagado, de modo que também pode se sentir à vontade para levantar questionamentos e/ou indagações.
- 3 – Solicitar ao sujeito que fale de que maneira se deu a sua escolha pela profissão de professor, e dentre os professores da sua formação que estilo desses mais o marcaram. Onde foi realizada a sua formação e como foi a sua experiência docente durante o período de estágio.
- 4 – Indagar ao sujeito de que forma ele percebe a educação contemporânea, diante da sua própria práxis pedagógica. Solicitar que fale que elementos prazerosos e desprazerosos possam ser responsáveis por algum tipo de impedimento que comprometa esta sua ação educativa.
- 5 – Perguntar ao sujeito de que maneira ele percebe, em sua atividade como professor, o dispositivo da escuta que está envolvido em sua práxis pedagógica. Solicitar que fale sobre este, levando em consideração a sua subjetividade.
- 6 – Solicitar ao sujeito se ele percebe uma certa angústia que permeia sua práxis pedagógica.
- 7 – Solicitar que o sujeito expresse a sua opinião como é um discurso angustiado.
- 8 – Solicitar ao sujeito que ele possa responder como se vê num processo de angústia.
- 9- Solicitar ao sujeito que ele fale se em alguns momentos da sua práxis educativa, ele percebeu se o fez avançar ou em outros se ela o fez retroceder.
- 10 – Ao final do encontro de entrevista agradecer aos participantes e solicitar aos sujeitos que eles façam um desenho do que seria um professor em angústia. E que este desenho venha acompanhado de um título com uma pequena estória de seis linhas se iniciando por “era uma vez...”



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO PPGEdUC**

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1 – Informar aos sujeitos da pesquisa que serão formados dois grupos focais. Cada um deles composto por quatro pessoas, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. O grupo focal terá as falas gravadas e depois transcritas.

2 – Informar aos dois grupos formados que eles terão três encontros em que se dedicarão a falar acerca das consignas propostas. Ficando assim distribuídos:

GRUPO 1

Consigna: **representações sociais do professor.** / Que imagem possuem do professor na sociedade.

GRUPO 2

GRUPO 1

Consigna: **a angústia do professor.** / De que forma se manifesta suas angústias frente às suas práticas pedagógicas.

GRUPO 2

GRUPO 1

Consigna: **o professor na escola contemporânea.** / Como conseguem perceber o que a escola contemporânea oferece como pressuposto de uma educação para os dias atuais. Que tipo de escola é esta para o sujeito professor?

GRUPO 2