

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



ANGÉLICA PENEDA MIRANDA MOREIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
“QUAL LUGAR PARA AS SUBJETIVIDADES”**

Rio de Janeiro

2022.2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANGÉLICA PENEDA MIRANDA MOREIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
“QUAL LUGAR PARA AS SUBJETIVIDADES”**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro

2022.2

ANGÉLICA PENEDA MIRANDA MOREIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:**

**“QUAL LUGAR PARA AS SUBJETIVIDADES”**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiana Carneiro

---

Prof.<sup>a</sup> Roberta da Silva Freire (FE - Estácio de Sá)

---

Prof. Felipe Salvador (FE - UFRJ)

Rio de Janeiro

2022.2

## **AGRADECIMENTOS:**

A Deus, que sempre me fortaleceu e me proporcionou ao longo dessa trajetória acadêmica a sua presença, saúde, proteção, e possibilitou-me perseverar diante das difíceis circunstâncias, permitindo-me a conclusão deste curso.

A minha querida família (meu esposo, e meus dois filhos) pelo incentivo, apoio, paciência, e palavras de fé, me impulsionando em todo tempo a não desistir diante das adversidades que se apresentavam.

Aos meus amigos, que me apoiaram em cada momento e dispuseram de tempo, atenção, amor, e, principalmente, e pelos conselhos valiosos que me fortaleceram emocionalmente durante todos os períodos.

Aos professores desta instituição, que com seus conhecimentos, respeito e confiança, trabalharam intensamente em prol da capacitação e valorização dos meus potenciais, contribuindo significativamente para a minha formação.

Em especial, à professora Cristiana Carneiro, que me proporcionou a orientação deste trabalho com receptividade, disponibilidade, incentivo, paciência, fatores importantes que me possibilitaram a construção do presente trabalho.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Tendo em vista que o âmbito educacional vem sendo marcado por constantes queixas de fracasso escolar, além de adoecimento físico e psíquico por parte dos professores, o presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre o tema “mal-estar docente”, a partir de uma oficina realizada com professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, em articulação com a revisão de literatura realizada através de artigos selecionados do banco de dados LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância). O intuito é tentar compreender a relação do mal-estar docente com certa tendência da prática pedagógica, que visa “exclusivamente” a técnica, os métodos de ensino, e conseqüentemente, os resultados, não abrindo espaço para a subjetividade no processo de aprendizagem, sabendo-se que esta perpassa inevitavelmente a trajetória escolar em todos os aspectos. Vale ressaltar, que este trabalho monográfico foi desenvolvido a partir do grupo de pesquisa-extensão intitulado “Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização”, o qual se constituiu da parceria entre as Faculdades de Educação UFF e UFRJ, buscando promover um possível encontro entre as áreas de conhecimento Psicanálise e Educação. Na Psicanálise o mal-estar está sempre referido à relação com o outro, seja ele a cultura, a relação com pares ou com seu ideal. Portanto, entende-se a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, com menos ênfase nos resultados, ou seja, que permitam um olhar mais voltado para a singularidade dos sujeitos em seu processo de escolarização, proporcionando assim condições para novas formas de lidar com o mal-estar no espaço escolar.

Palavras-chave: Mal-estar docente, Psicanálise e Educação, Práticas pedagógicas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CENÁRIO EDUCACIONAL: “CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS LEGAIS”</b>	
1.1 Os possíveis impactos da tendência pedagógica na prática docente-----	<b>11</b>
1.2 Subjetividades e prática pedagógica de resultados-----	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 2 - O MAL-ESTAR DOCENTE</b>	
2.1 Oficina do Mal-estar docente: Um espaço de fala-----	<b>26</b>
2.2 Psicanálise e Educação: Um encontro possível-----	<b>34</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>37</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> -----	<b>39</b>

## INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos onde a busca desenfreada por resultados se encontra supervalorizada, parece prevalecer o aumento de um mal-estar refletido no crescente adoecimento físico e psíquico, e nas queixas de insatisfação e infelicidade, fatores propagados na atualidade como resposta aos inúmeros conflitos contemporâneos. E no que diz respeito ao campo educacional, percebe-se que tais questões se fazem consideravelmente presentes. Inclusive, profissionais da Educação, principalmente os professores, bem como outros que se interessam pelo campo, facilmente se deparam com problemas nomeados, como: “fracasso escolar” e “criança-problema”. No entanto, é possível dizer que o mal-estar no âmbito escolar não se encerra na figura do aluno, mas também, tem sido tema importante ao se discutir a respeito do trabalho docente.

As reflexões acima se tornaram ponto de partida para as questões apresentadas neste trabalho monográfico, e nasceram principalmente da realização de uma oficina com professores em uma escola municipal no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, pelo grupo de pesquisa/extensão "Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização", nomeada “Oficina do Mal-estar”, da qual eu tive a oportunidade de participar ativamente como integrante.

Vale ressaltar, que o referido grupo de pesquisa se constituiu a partir da parceria entre o NIPIAC/UFRJ (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas), as Faculdades de Educação UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UFF (Universidade Federal Fluminense), com o IPUB (Instituto de Psiquiatria da UFRJ), e o SPIA (Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência). Sua proposta é buscar compreender como se dá o “mal-estar na escolarização” a partir dos eixos de discurso: criança, família, escola e especialistas, não somente constatando-o, mas também, considerando que por trás dele há um sujeito com sua história e suas experiências subjetivas. Sendo assim, as análises e discussões baseiam-se em concepções teóricas advindas das interfaces entre Educação e Psicanálise que apontam para a importância de se ter um olhar para o sujeito e suas relações - não deixando, é claro, de levar em conta as tendências vigentes no cenário educacional que de certa forma norteiam as práticas pedagógicas -, portanto, sempre sob a perspectiva de que “o mal-estar tem como fonte principal a relação com o outro” (Freud, 1930/1996).

Assim, o projeto visa trabalhar com base na pesquisa-intervenção (Castro; Besset, 2008) efetuando uma parceria com escolas do Rio de Janeiro por meio da realização de oficinas com os professores, construindo uma conversação efetiva e presencial sobre o mal-estar na escolarização, buscando ampliar junto aos docentes a discussão sobre as dificuldades que se apresentam ao longo da trajetória escolar na tentativa de se levar em conta as subjetividades e as diferentes situações em que aparecem os problemas.

Dessa forma, a “Oficina do mal-estar” que será apresentada neste trabalho, teve como finalidade ampliar a discussão sobre o tema mal-estar docente, oferecendo então um espaço de troca onde se tratou de diversas questões que envolvem o âmbito escolar, e que muitas vezes dificultam o trabalho do professor. Nesse espaço de fala, ouvimos atentamente as demandas dos docentes, e a partir de um olhar psicanalítico, buscamos contribuir para a construção de relações e novas possibilidades de práticas educativas que abram mais espaço para a singularidade dos sujeitos, tendo em vista que isto perpassa a trajetória escolar em todos os aspectos.

A escolha por desenvolver este trabalho com base apenas na oficina apresentada, realizada nesta escola municipal no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, se deu pelo fato de ter sido a minha primeira e única experiência de participação presencial como integrante do grupo de pesquisa, e em uma oficina com professores do Ensino Fundamental. Foi bem interessante ter a oportunidade de ouvi-los “de perto”, e perceber que suas demandas vão para além dos problemas até então conhecidos, como: baixo salário, sobrecarga de trabalho, falta de apoio da família, falta de recurso dos materiais pedagógicos... Além disso, foi um enorme aprendizado para mim tanto como integrante do grupo quanto como estudante do curso de Pedagogia, vivenciar ativamente esse momento de troca com os docentes, podendo contribuir de alguma forma através dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

No decorrer da oficina, na medida em que os docentes conversavam com as coordenadoras do grupo de pesquisa, foram surgindo várias temáticas que apontaram para alguns aspectos possivelmente geradores de um aumento do mal-estar. Dentre eles, destaquei os mais mencionados pelos professores, que serão discutidos no segundo capítulo do trabalho. São eles: o mal-estar ligado à sua própria prática pedagógica influenciada por uma tendência da educação que supervaloriza os resultados (as notas), não abrindo espaço à subjetividade no processo de ensino-aprendizagem; a dificuldade em lidar com o comportamento do aluno de hoje, no sentido de acharem que não estão dando conta da função de educar (ensinar); e a falta de apoio por parte da escola. Sendo assim, considerando as contribuições advindas do campo



da Psicanálise, me permito pensar na seguinte hipótese: “A busca exacerbada por resultados na prática pedagógica estaria contribuindo para uma possível causa de um aumento do mal-estar docente”.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivos principais desenvolver reflexões acerca do mal-estar docente e suas possíveis causas, a partir de análises das falas dos professores participantes da oficina em articulação com o material teórico apresentado, como também, apresentar possibilidades de uma prática pedagógica que abra espaço para a singularidade dos sujeitos, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa, proporcionando então condições para novas formas de lidar com o mal-estar no espaço escolar.

Trata-se de uma pesquisa com metodologia qualitativa, cuja ênfase está “(...) na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada” (IVENICKI & CANEN, 2016, p. 11).

Assim, foi realizada pesquisa bibliográfica que aborda especificamente o tema “mal-estar docente” a partir de artigos selecionados do banco de dados LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância), o qual reuniu trabalhos em que se percebe o interesse em analisar o mal-estar do professor e pensar nas suas possíveis causas. A escolha exclusiva pela plataforma LEPSI, se deu pelo fato desta oferecer material de pesquisa totalmente coerente com o tema deste trabalho: “Mal-estar docente”, além de desenvolver assuntos específicos sobre a infância, articulando as áreas de conhecimento Psicanálise e Educação.

Paralelamente, realizei análise documental da transcrição da gravação referente às falas dos professores participantes da Oficina do Mal-estar, como de costume em todas as outras oficinas realizadas pelo grupo de pesquisa-extensão "Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização". Tal análise me permitiu perceber o quanto os professores se sentem impotentes e despreparados para lidar com as diversas questões que se apresentam em seu cotidiano enquanto profissionais da Educação, conforme será evidenciado na respectiva parte do trabalho. Além disso, realizei também uma busca teórica por autores exclusivamente da Educação, os quais discutem como o cenário educacional é atravessado por uma tendência pedagógica prevalente nas escolas, em que se utiliza de práticas educativas que

“supervalorizam” os métodos de ensino dos conteúdos, e conseqüentemente, os resultados quantitativos não abrindo espaço à subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, veremos que a partir da Psicanálise, é possível notar o quanto é importante para o profissional da Educação ter um olhar voltado para a incompletude humana e a impossibilidade de uma eficiência total no processo educativo, considerando que toda e qualquer aprendizagem vai sempre passar pelo sujeito. Isso quer dizer que, embora métodos e modelos possuam sua devida importância, é necessário no ambiente escolar a existência de um espaço flexível que olhe para a singularidade e acolha os sujeitos.

O trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, primeiramente considerei importante apresentar, a partir dos autores e das leis educacionais, as bases em que a prática pedagógica está fundamentada e em que contexto social ela opera, uma vez que é possível notar como a Educação está significativamente ligada a objetivos sociais e políticos. Apresento também, o cenário educacional desconfortável e cheio de impasses que dificulta a prática educativa escolar, e que fora revelado pelos artigos selecionados, os quais apontam para as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão docente.

No segundo capítulo, inicialmente falarei sobre o mal-estar docente, apresentando diversas queixas relacionadas aos impasses e dificuldades enfrentados na realização da profissão, inclusive, fatores estes responsáveis pelo surgimento de vários sintomas que causam o afastamento de muitos professores. Em seguida, apresento a “Oficina do mal-estar docente”, realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro pelo grupo de pesquisa-extensão já mencionado, onde pudemos proporcionar aos professores participantes um espaço de fala em que se discutiu sobre diversos assuntos causadores do mal-estar, como também, condições para novas formas de enfrentamento dos inevitáveis imprevistos no âmbito educacional. Depois, finalizo falando sobre o possível encontro entre as áreas de saber Psicanálise e Educação, tendo em vista que “nós humanos precisamos sempre da referência de um Outro para nos constituir” (CARNEIRO e COUTINHO, 2015, p. 10). E o espaço escolar é sem dúvida um ambiente propício para a constituição dos sujeitos a partir das relações.

## **CAP. 1 - O CENÁRIO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS LEGAIS**

### **1.1 - Os possíveis impactos da tendência pedagógica na prática docente**

Para compreendermos as inúmeras questões que envolvem o cenário educacional, primeiramente precisamos entender que a educação está presente nas mais diversas instâncias da sociedade (na família, na igreja, nas instituições de ensino de modo geral, nas mídias...) e, portanto, não há uma forma única nem um modelo único de se educar. E também, a escola não é o único lugar em que a educação acontece. No TÍTULO I, sobre a Educação, o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Logo, o ensino escolar não é a única prática educativa e o professor seu único praticante. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação é um processo que ocorre na sociedade através da ação de seus agentes sociais como um todo. No entanto, a escola possui a responsabilidade de desenvolvê-la de forma organizada, sistemática e intencional, com vistas em determinadas finalidades. No TÍTULO II, sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, o Art. 2º da LDB - Lei nº 9.394/1996, diz: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Podemos dizer então que a educação escolar se baseia numa concepção de indivíduo e de sociedade, subordinando-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos a serem estabelecidos em função da realidade social. Assim, inevitavelmente a escola e os professores vão precisar cumprir responsabilidades sociais e políticas, proporcionando aos seus alunos um ensino quase sempre com vistas no futuro, ou seja, na atuação do mercado do trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania, como vemos no próprio artigo da LDB citado acima.

Além disso, é importante observar que, em decorrência das diversas mudanças ocorridas em nossa sociedade ao longo dos anos, conseqüentemente, a educação brasileira também vem

sofrendo constantes transformações sendo cada vez mais impulsionada a se apropriar de um saber-fazer que, de fato, se caracterize como mediação entre a prática pedagógica docente e o contexto sociopolítico.

Saviani (2005), em sua obra “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”, nos traz um esclarecimento acerca das concepções de educação que, do ponto de vista da pedagogia, podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Segundo o autor, “no primeiro caso, a preocupação se centra nas ‘teorias do ensino’, enquanto no segundo caso a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’ (Saviani, 2005, p.1). Ou seja, a primeira tendência (pedagogia tradicional), pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensava a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Já a segunda tendência (pedagogia nova) pautando-se na centralidade do educando, concebe a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Nesse caso, a função do professor é auxiliar os alunos, sendo facilitador em seu processo de aprendizagem.

Em termos históricos, diz Saviani (2005, p. 2):

a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante, o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

Percebe-se que essa disputa de tendências pedagógicas se faz presente ainda nos dias atuais. Digo isto, porque tive a oportunidade de presenciar bem de perto sua influência tanto observando as práticas educativas de alguns docentes nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, como também, nas oficinas realizadas pelo grupo de pesquisa-extensão citado no presente trabalho, em que, a partir das falas dos professores de diferentes escolas, foi possível notar que estes parecem estar impregnados por um fazer pedagógico que, segundo eles mesmos, é muito difícil mudar ainda que queiram.

Nestes dois casos, tanto nos estágios quanto nas oficinas, foi possível observar os professores um pouco inseguros e de certa forma acomodados, no sentido de não saberem de fato como fazer para mexer em algo que já está posto, ainda que reconheçam a importância e a necessidade de uma devida mudança. Podemos perceber isso claramente nas falas abaixo, referentes à Oficina do Mal-estar:

*“E é uma questão séria, porque será que eu tô colaborando, será que eu tô prejudicando? Entendeu? Eu confesso que eu não tenho a menor noção, assim, do que é certo, do que é errado, do que fazer, do que não fazer... Talvez, esse projeto possa até ampliar nossas ideias”. (risos) (Maria, professora do Ensino Fundamental I)*

*“A gente sabe, assim, que muitos casos têm relação com a questão de como a educação básica tá. Ela tá indo, né! A gente vê quando a criança não tá conseguindo acompanhar a aula. Às vezes, a gente quer fazer diferente, ouvir mais a criança, ajudar mais no aprendizado..., mas, tem que dar conta do conteúdo também, tem que prestar contas, né”! (Joana, professora do Ensino Fundamental II)*

Nota-se que os professores parecem reconhecer a necessidade de uma prática educativa que dê mais voz aos alunos e reconheça a criança como sujeito ativo em seu processo de construção de conhecimento, contudo, permanecem exercendo a mesma prática pedagógica mecânica e centralizada exclusivamente na transmissão de conhecimentos, talvez exigida pelo próprio estabelecimento de ensino com vistas em atender as demandas sociais. O Art. 13. do TÍTULO IV, LDB - Lei nº 9.394/1996, sobre o dever dos docentes, diz: “Os docentes incumbir-se-ão de: II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Sob esse contexto, Vasconcellos (1992, p.1) afirma que, “apesar de no discurso educacional haver rejeição a essa postura tradicional, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente. Talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente”. Pode-se dizer então que, a escola, especialmente os professores, cumprem responsabilidades sociais e políticas, possibilitando aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos, objetivando assim o desenvolvimento de capacidades cognitivas quase sempre voltadas apenas para se obter resultados e preparar as crianças para o futuro, como por exemplo, a preparação para a entrada na Universidade e mais tarde a atuação no mercado de trabalho, como já foi falado anteriormente. No CAPÍTULO II Da Educação Básica SEÇÃO I – Das Disposições Gerais, Art. 22., a LDB - Lei nº 9.394/1996, diz que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Tendo em vista as finalidades da educação básica segundo a LDB, que aponta para uma formação do educando voltada para o futuro (“progredir no trabalho e em estudos posteriores”), e considerando a tendência tradicional da prática pedagógica nas escolas, como afirma Vasconcellos (1992) citado no parágrafo anterior, a qual, segundo Saviani (2005), é pautada pela centralidade da instrução (formação intelectual), cuja tarefa é transmitir os conhecimentos, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos afim de serem bem sucedidos em seus resultados finais, nesse sentido, é possível dizer que, inevitavelmente, como afirma Luckesi (2003, p.17), “nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. O autor também enfatiza:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade.

Nota-se então uma prática pedagógica bem mais voltada para se transmitir conteúdos e obter resultados – e isso possui sua devida importância na trajetória escolar -, do que para o sujeito-aluno em seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, no ambiente escolar parece que não se percebe a necessidade de um olhar mais sensível para as particularidades da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, não é muito difícil observarmos crianças e adolescentes que passam boa parte de suas vidas na escola, espaço propício para se viver experiências fundamentais para o seu desenvolvimento que certamente contribuiriam para a construção de suas subjetividades e para a vida, no entanto, na maioria das vezes o que mais ouvem são frases controladoras, como: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova está chegando e as questões estão muito difíceis”! Assim, a disciplina e o aprendizado do conteúdo se dão a partir do medo que é gerado pela ameaça, fazendo com que o ambiente escolar acabe muitas das vezes se tornando tóxico para a criança. Luckesi (2003, p.25), afirma que:

O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de *stresses* permanentes.

Com isso, vemos a relação professor-aluno cada vez mais comprometida, e conseqüentemente, o aprendizado que poderia ser prazeroso e significativo, passa a ser mecânico, e de certa forma, até torturante para a criança. No entanto, a educação escolar, como aprendemos ao longo da faculdade de Pedagogia, é baseada na formação humana, ou seja, no compromisso com a formação integral dos sujeitos, o qual envolve sem dúvida a construção do conhecimento entre os professores e alunos através dos conteúdos sim, mas, sobretudo, com base numa relação de troca e afetos de ambas as partes, o que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Candau (2012, p.14), “ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano”. Porém, observa-se que as práticas pedagógicas podem, muitas vezes, se mostrarem rígidas e descontextualizadas da realidade dos alunos, e o que percebemos é que “os acontecimentos do processo de ensino aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto”. (Luckesi, 2003, p.21)

Nessa mesma direção, Candau (2012) aponta para a existência de uma visão exclusivamente instrumental (tecnicista) da educação escolar, fazendo menção à necessidade de uma “perspectiva fundamental” do processo de ensino aprendizagem, com vistas em uma didática que abra mais espaço para a dimensão humana, e assim, leve em conta as subjetividades nesse processo. A autora afirma que, “a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (Candau, 2012, p. 23).

A dimensão técnica, segundo Candau, se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional e sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, “a questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ e analisada de forma, muitas das vezes, abstrata e não contextualizada” (Candau 2012, p. 15). E sabemos que, enquanto educadores,

precisamos ter o entendimento de que a aprendizagem não deve ser pautada exclusivamente no aspecto objetivo e racional, visto que, “certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado” (Candau, 2012, p. 15). Mas, muitas vezes, o que presenciamos no espaço escolar é exatamente o contrário.

Sobre a dimensão política, Candau afirma não ser um aspecto do processo de ensino-aprendizagem, dizendo:

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. Os condicionamentos que advêm desse fato incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. (Candau, 2012, p. 15)

Dessa forma, tendo em vista a importância da articulação dessas três dimensões no processo de ensino-aprendizagem, objetivando a valorização da dimensão humana, a autora fala sobre o desafio de se superar uma perspectiva exclusivamente instrumental da prática pedagógica, para a construção de uma “perspectiva fundamental”, afirmando que:

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não e deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (Candau, 2012, p. 24)

A partir dessa afirmação, vemos a importância de uma educação escolar mais contextualizada com a realidade social, em que os conteúdos sejam transmitidos de forma que se considere a realidade dos alunos, a fim de que o aprendizado se torne mais significativo, e de certa forma, mais prazeroso, permitindo à criança construir seu próprio conhecimento enquanto sujeito social de direitos. Inclusive, já na primeira etapa da educação básica (Educação Infantil), as Diretrizes em conformidade com as afirmações da Constituição Federal (1988) conferem à criança um papel ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a definem como:



Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Da mesma forma, na etapa do Ensino Fundamental, também considerando os aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) informa que,

as características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Em outras palavras, pode-se dizer que de fato se faz necessário a utilização de práticas educativas escolares que leve em conta as subjetividades no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que cada indivíduo (nesse caso, o aluno) com suas particularidades possui sua devida importância e contribuição no coletivo, seja no espaço escolar ou em qualquer outra instância da sociedade.

Dito isto, apresento a seguir, através de relatos e registros, três experiências que vivenciei no estágio obrigatório do Ensino Fundamental, no Cap (Colégio de Aplicação da UFRJ), que evidenciam uma prática educativa docente que acolhe e reconhece o sujeito em seu processo de aprendizagem, como fora comentado no parágrafo acima.

“Antes da professora iniciar o conteúdo da aula, acontece uma briga entre duas crianças (um menino e uma menina) que começam a discutir em voz alta por causa de lugar para se sentar... Calmamente e com um volume de voz baixo, a professora vai até a mesa onde estavam os alunos a fim de tentar resolver a situação, e diz: *Eu vou ficar aqui aguardando para ver quem vai ter a gentileza de ceder o lugar para o amigo sentar. Até porque isso é coisa de criança pequena, e não de pré-adolescentes maduros como vocês, né?* Pronto! Bastou essa frase para as crianças rapidamente se resolverem. Então, imediatamente o Miguel cedeu o lugar para a Letícia, dizendo: *“Eu só estou fazendo isso porque a Elisângela quer começar a aula”*.”

(Caderno de campo, primeiro dia de estágio - 12/09/2018)

Observando a atitude da professora, considerando que essa situação aconteceu minutos antes dela iniciar o conteúdo da aula, penso que a sua reação poderia ter sido totalmente

diferente. Ela poderia de repente ter exigido, de maneira impositiva, que as crianças se sentassem em suas respectivas carteiras, visando apenas o fato de que a aula precisaria começar, sem se preocupar com o clima desagradável que possivelmente pudesse ter sido gerado pelo ocorrido. No entanto, a professora optou por dialogar com as crianças, e então convencê-las de sua “atitude infantil”, gerando um ambiente de confiança, segurança, e respeito mútuo, favorecendo assim as relações, e, portanto, contribuindo para a constituição dos sujeitos.

É inegável que não só o ensino dos conteúdos, mas também, os imprevistos que acontecem em sala de aula, como por exemplo essa situação relatada, também fazem parte do aprendizado (um aprendizado extra curricular), além de contribuírem significativamente para o desenvolvimento das crianças em sua trajetória escolar.

Além disso, enquanto educadores, precisamos estar atentos a essa fase da vida das crianças (Ensino Fundamental), considerando que se trata de alunos que estão na transição da infância para a adolescência. É nesse momento que eles precisam aprender a lidar com a mudança na organização do currículo escolar (um professor diferente para cada disciplina), com as novas aprendizagens, além das próprias questões que envolvem a faixa etária no que diz respeito às novas formas de interagir e de lidar com as inúmeras informações que se apresentam em seu cotidiano de modo geral. E isso requer devidos cuidados por parte dos educadores escolares, especialmente os professores. Como nos orienta os documentos legais da Educação:

Ao longo do Ensino Fundamental os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BNCC, 2018, p. 60)

Uma outra experiência que considerei bem significativa, foi uma em que a professora elaborou a atividade associando o conteúdo ao cotidiano dos alunos, utilizando uma “receita de bolo de cenoura”. Ao iniciar a atividade, nesse momento todos os ingredientes necessários para fazer o bolo já estavam em cima de sua mesa disponíveis para as crianças. A professora começou então a pôr em prática o passo a passo da receita, chamando os alunos à sua mesa para participarem, ajudando a misturar os ingredientes e ao mesmo tempo, fazendo a demonstração no quadro, das frações e números naturais (conteúdo a ser estudado).

Observando esta aula - o envolvimento das crianças preparando a mistura do bolo junto com a professora, a interação entre todos da turma (professora e alunos, alunos e alunos) discutindo as questões relacionadas ao conteúdo de uma maneira bem descontraída, mas com seriedade -, foi possível perceber claramente que quando se associa o conteúdo à uma realidade do dia a dia (nesse caso, a receita de bolo), as crianças, além de se identificarem com a atividade proposta, acabam construindo o seu próprio conhecimento de forma mais significativa, tornando o aprendizado leve e prazeroso.

Assim, temos uma prática pedagógica voltada para o sujeito-aluno em seu processo de construção de conhecimento, que certamente contribui para o desenvolvimento integral da criança, facilitando então a aprendizagem.

Por fim, através desse último registro abaixo, compartilho mais uma experiência que vivenciei no estágio do Cap, que considero um bom exemplo de **prática pedagógica que abre espaço para a singularidade dos sujeitos**.

“Num determinado momento, a professora apagou as luzes da sala e passou um trecho do filme “O rei leão”, com a finalidade de fazer os alunos refletirem sobre as relações interpessoais, especialmente entre eles mesmos. Em seguida, ela passou mais um vídeo sobre a filosofia africana Ubuntu, cujo significado é: “Sou o que sou pelo que nós somos”. Terminado o vídeo, a professora acendeu as luzes e deu oportunidade a cada grupo para contar suas experiências na realização dos trabalhos, e também, o que acharam de tudo que vivenciaram durante o período de organização. Além disso, solicitou que fizessem seus comentários sobre o trecho do filme e o vídeo assistidos. Nesse momento, surgiram inúmeras falas a respeito da dificuldade de se trabalhar em grupo, já que se tratou de um trabalho realizado por pessoas que pensam totalmente diferente, mas, ao mesmo tempo, alguns falaram que trabalhar em grupo é a melhor opção no sentido de serem várias mentes pensando junto, cada um com a sua ideia e contribuição que no final acaba dando certo. Já outros alunos, fizeram comentários sobre o vídeo (Ubuntu), dizendo que o grupo não foi muito unido em várias situações - nessa hora, percebi duas crianças olhando para baixo com um semblante triste. Enfim, foram diversos os comentários dos alunos tanto a respeito dos trabalhos quanto sobre o vídeo. Passado esse momento, tendo cessado a fala dos alunos, a professora Elisângela convidou toda a turma para o meio da sala, fez uma grande roda, e pediu a todos que se abraçassem juntos e declarassem Ubuntu uns para os outros (“Sou o que sou pelo que nós somos”). Foi um momento muito emocionante! Inclusive, presenciei crianças chorando e pedindo desculpas aos amigos. Cena que até então eu nunca tinha presenciado antes numa sala de aula”.

(Caderno de campo, dia 26/09/2018)

Observando os detalhes do trecho acima, percebe-se o quanto foi importante para os alunos esse momento final proporcionado pela professora. Pois, todos tiveram a oportunidade de expressar livremente seus sentimentos, fortalecendo ainda mais a relação entre eles. E isso é significativamente educativo. É o professor que exerce com responsabilidade a sua função de profissional da educação - cumpre o planejamento pedagógico, ensinando o conteúdo -, mas

sobretudo, com o olhar para as singularidades do sujeito-aluno, sendo assim um facilitador da aprendizagem.

Da mesma forma, foi possível observar tal aspecto educativo na prática da professora, nas duas experiências que foram citadas antes dessa. Nesse sentido, a relação professor-aluno é marcada por uma prática pedagógica voltada sempre para um compromisso social mais amplo, que é a formação integral do sujeito: “A formação humana”. No entanto, o que presenciamos normalmente no cenário educativo é o contrário disso, como veremos no próximo tópico.

## **1.2 Subjetividades e a prática pedagógica de resultados**

Considerando todas as questões apresentadas até aqui, é possível dizer que a educação escolar vive sob uma forte influência da tendência pedagógica tradicional, que, como afirma Saviani (2005), “pauta-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) e pensa a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos”. Com isso, percebe-se muitas vezes a escola caracterizada pelo individualismo e pela competitividade fundamentados por uma ideologia educacional que requer dos docentes uma prática educativa excessivamente voltada para os resultados, não dando a devida atenção ao processo dos sujeitos na trajetória escolar.

Em outras palavras, nota-se que a escola está inserida num contexto educacional que supervaloriza a técnica e os métodos de ensino (muitas vezes mecânicos), não abrindo espaço para as subjetividades por onde passa toda e qualquer aprendizagem na construção do conhecimento, como já foi falado anteriormente. Assim, acredita-se ser possível um só modelo de como fazer que se aplique a diferentes turmas e diferentes contextos, idealizando-se então um modelo de aluno, e também de educador exigido pela sociedade contemporânea na qual vivemos.

Os autores, Ferreira e Pereira (2012), Rezende (2012), Oliveira e Almeida (2012) e Falcão e Lima (2014), afirmam que há uma tendência classificatória da pedagogia, sustentada pelo discurso científico, que busca sempre adequar seus métodos pedagógicos segundo um modelo ideal, ou seja, que irá considerar um “normal” ou desejável. Com isso, apontam para o mal-estar docente que é ocasionado pela sistematização da prática educativa que, comumente, leva a um conflito entre os resultados da prática docente e o discurso pedagógico hegemônico (Falcão & Lima, 2014). Este discurso difunde a ideia de que tudo pode ser controlado e que é

possível obter sucesso nas aprendizagens de acordo com a aplicação correta e racional de modelos teóricos, práticos e metodológicos.

Sendo assim, pode-se dizer que, nesse contexto pedagógico, tem sido valorizada fortemente uma atenção voltada para métodos e técnicas no intuito de alcançar resultados e cumprir metas educativas estabelecidas (Oliveira & Almeida, 2012). Nesse sentido, Luckesi (2003, p.21) enfatiza que, “de fato, a nossa prática educativa se pauta por uma ‘pedagogia do exame’. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai” ... Nota-se que na busca por rigor e controle, tenta-se estabelecer uma ordem que permita atingir um modelo ideal que, muitas vezes, não condiz com os alunos em sua singularidade.

No livro intitulado “Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, vemos Doug Lemov (2016) afirmar um modo de dar aula, através da aplicação de técnicas que foram observadas em professores de escolas públicas de gestão privada dos Estados Unidos desde o início dos anos 90 e que, segundo ele, são passíveis de serem reproduzidas em qualquer sala de aula. Lemov (2016, p.19) afirma:

[...] comecei a montar uma lista do que é que esses professores fazem, focando particularmente nas técnicas que diferenciam os excelentes professores não dos ruins, mas daqueles que são apenas bons. Como Collins observou uma lista assim é muito mais relevante do que uma que mostre as diferenças entre os excelentes professores e os ruins, ou os medíocres, já que o resultado da primeira lista provê o mapa da mina da excelência.

Comparando professores com músicos, cirurgiões e profissionais de outras áreas, Doug Lemov (2016) valoriza o foco na técnica e seu constante desenvolvimento no intuito de levar professores a excelência da habilidade de ensinar, entendendo, ainda, que a arte da profissão está na sensibilidade de como e quando usar técnicas que os tornarão mestres na arte de lecionar.

É na sala de aula que a técnica varia e, embora idealmente a sua aula vá maximizar tanto a estratégia como a técnica, é só você que controla a técnica. Portanto, não importam as circunstâncias que você enfrenta em seu trabalho e não importam quais decisões estratégicas lhe foram impostas - você pode ser bem-sucedido. E isso, por sua vez, significa que você tem a obrigação de ser bem-sucedido (Lemov, 2016, p.22).

Entretanto, modelos rigorosos e inflexíveis, como o exemplificado nas falas acima, têm se mostrado destoantes da realidade e geradores de profundo mal-estar no momento em que o professor se vê diante “dos insucessos e da impossibilidade de realizar com perfeição o que, por

essência, é imperfeito, pois transita no campo do humano, da subjetividade e do desejo, no qual o planejado foge ao controle” (Oliveira & Almeida, 2012, p.3).

Além disso, sabendo-se que cada professor (e também o aluno) possui suas próprias particularidades, e tendo em vista que toda e qualquer aprendizagem vai inevitavelmente passar pelo sujeito, é possível afirmar então que na educação escolar não se trata apenas da existência de algo que pode ou deve ser ensinado. Não se trata de apenas transmitir conhecimentos através dos conteúdos, ainda que estes tenham a sua devida importância e valor. Para muito além da função de ensinar, é imprescindível para o educador entender que na ação pedagógica há uma transferência de valores e de experiências a partir do estabelecimento de relações de afeto que contribuirão diretamente para a construção das subjetividades, e conseqüentemente, na construção do conhecimento. Como afirma Vasconcellos (1992, p.11): “A ação pedagógica do educador procurará propiciar a relação sujeito-objeto, mas a construção do conhecimento depende fundamentalmente do sujeito. Sempre deve haver participação do sujeito, já que sem isso não se constrói o conhecimento”.

Em se tratando da ação pedagógica docente, é importante dizer também que a valorização do profissional da educação, bem como, o reconhecimento da importância de se investir em sua formação, são aspectos de grande importância que podem contribuir significativamente para a melhora no setor da educação escolar contemporânea. Em sua obra “Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor”, Pimenta (1999, p.15) enfatiza:

Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho.

No decorrer de seus escritos, Pimenta (1999) apresenta uma crítica referente à formação inicial docente declarando que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social em educar, pouco têm contribuído para uma nova identidade do professor exigida pelo contemporâneo. Não muito diferente, no que se refere à formação continuada do professor, a autora revela que a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino. Dessa forma, conclui-se que “esses

programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos”. (Pimenta, 1999, p. 16)

Diante disso, é possível observar, e de certa forma compreender, certo recuo por parte dos profissionais da educação no que diz respeito ao legítimo exercício da sua função que é, sobretudo, a formação humana. A supervalorização da técnica em detrimento de uma visão educativa contextualizada que abra espaço para os imprevistos da dimensão humana e suas subjetividades tem exigido do docente uma postura extremamente mecânica, impedindo de certa forma a vivência de experiências afetivas - fator fundamental para o processo de aprendizagem-, comprometendo muitas vezes a relação professor-aluno, e conseqüentemente, a trajetória de ambos no processo de escolarização, gerando frustração, adoecimento, fracasso, exclusão, evasão... Esses fatores em sua grande maioria fazem com que o professor se sinta desautorizado da sua função, e com isso, impossibilitado em atender as demandas do cotidiano escolar.

Por fim, nota-se que possivelmente esse cenário educacional tem gerado um aumento do mal-estar na escolarização, principalmente por parte dos docentes que, na busca por métodos ideais de ensino acreditando que isso daria conta de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, cada vez menos têm conseguido lidar com as situações e imprevistos que se apresentam em seu dia a dia no espaço escolar, especialmente na sala de aula.

Dessa forma, é importante ressaltar que a Psicanálise, abordagem teórica que orienta esse estudo, não se coloca contrária à formação dos ideais e do planejamento, pois reconhece a sua importância na sociedade (especialmente no âmbito educativo) de modo a entender que ideais sempre se mostraram presentes de acordo com o contexto de seu tempo, orientando ações e permitindo projeções para o futuro. No entanto, ela aponta para certa incompletude que gera frustração nos momentos em que se percebe que não é possível controlar tudo. Há sempre algo que escapa a crença do controle total e da execução do planejado com perfeição no que se refere ao campo do desejo, do humano.

Como veremos a seguir, são inúmeras as queixas dos professores a respeito das dificuldades enfrentadas no exercício de sua profissão, mencionadas pelos autores Fontes et al. (2014), Ferreira e Pereira (2012), Pompeu e Archangelo (2011) e Aguiar e Almeida (2006). Porém, assim como fora evidenciado através da revisão de literatura a partir dos artigos do

banco de dados do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI), e também, a partir das falas dos professores participantes da Oficina do Mal-estar realizada pelo grupo de pesquisa, está posto um mal-estar docente possivelmente relacionado a sua própria prática pedagógica, que acaba gerando insegurança e até certo sentimento de despreparo para lidar com a dificuldade dos alunos, como será apresentado no decorrer do próximo capítulo.



## **CAP. 2 - O MAL-ESTAR DOCENTE**

No cotidiano escolar, não é incomum e nem soa estranho que a prática docente seja marcada por impasses e diversas exigências que acabam gerando muitas insatisfações, desencanto e sofrimento psíquico para aqueles que escolhem essa formação profissional. Nesse sentido, alguns artigos selecionados para este estudo revelaram dados indicativos desse cenário desconfortante e marcado por um alto número de afastamentos e licenças devido a problemas de saúde, e ainda apontam que grande parte está referida ao sofrimento psíquico.

O mal-estar docente, na forma de sintoma, pode apresentar-se como um sofrimento físico, na forma de dores generalizadas, úlceras, doenças da pele ou respiratórias, etc., ou sofrimento psíquico, como depressão, estresse e síndrome do pânico (Fontes, Paiva, Azevedo, Deveza & Pereira, 2014). Autores, como Fontes et al. (2014), Ferreira e Pereira (2012), Pompeu e Archangelo (2011) e Aguiar e Almeida (2006), reuniram queixas de professores recolhidas no momento em que falavam a respeito dos impasses e das dificuldades enfrentadas na realização da profissão, fatores estes responsáveis pelo surgimento dos sintomas citados acima.

Entre as queixas, foram mencionadas o baixo salário, que, muitas vezes, leva o professor a realizar duplas jornadas de trabalho ocasionando grande desgaste físico; falta de recurso oferecido pela escola - a precarização do espaço físico e falta de ferramentas de trabalho, elevado número de alunos por turma, o que dificulta a relação aluno/professor diante da demanda de lidar com tantos alunos que trazem questões diferentes; falta de interesse discente; falta de implicação dos pais em relação à educação dos filhos; falta de reconhecimento pela própria sociedade e pela instituição em que estão inseridas; escassez de tempo frente à grande carga de atividades, incluindo o grande volume de registros e relatórios que são cobrados ao longo do ano; o descaso de políticas públicas em relação ao ensino; a violência escolar; a falta de suporte para trabalhar com a educação inclusiva; e os problemas de ordem relacional. Alguns professores disseram, também, sentirem falta de apoio dos coordenadores e diretores das escolas, se vendo sozinhos e despreparados no momento de tomar decisões referentes às dificuldades de seus alunos (Aguiar & Almeida, 2006).

Como podemos perceber acima, são inúmeras as queixas que levam os professores a sentirem profundo mal-estar no que diz respeito ao exercício de sua função. Porém, nos atentaremos daqui por diante para o mal-estar docente que possivelmente está relacionado à sua própria prática pedagógica, e que, como fora revelado pelos professores participantes da oficina,

é gerado por importantes aspectos presentes da trajetória escolar. Dentre eles, os mais evidentes foram: as práticas pedagógicas que visam muito mais os métodos de ensino e os resultados do que o sujeito-aluno no processo de aprendizagem; a dificuldade em lidar com o comportamento do aluno de hoje, e conseqüentemente, em ter que lidar com um sentimento de despreparo; e a falta de apoio por parte da escola.

Pode-se dizer então que, hipoteticamente, o possível aumento do mal-estar docente pode estar relacionado à uma tendência da prática pedagógica que não leva em conta as subjetividades, promovendo assim um ensino mecânico e pouco significativo aos alunos, podendo muitas vezes comprometer a relação professor-aluno, fazendo com que o professor se sinta despreparado para lidar com a dificuldade dos alunos, e de certa forma, desautorizado de sua função de ensinar, como veremos a seguir especialmente através das falas dos docentes.

## **2.1 Oficina do Mal-estar docente: Um espaço de fala**

No ano de 2017, o grupo de pesquisa-extensão “Formação de professores: infância, adolescência e mal-estar na escolarização”, realizou a “Oficina do Mal-estar docente” em uma escola municipal no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, da qual eu tive a oportunidade de participar. Vale ressaltar, que a escola atende às etapas da educação escolar: Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição dispõe de ótima infraestrutura e oferece em suas instalações de ensino: laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes, biblioteca, sala de leitura, auditório, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado aos alunos com deficiência..., o que certamente pode favorecer a aprendizagem das crianças, visto que cada espaço dentro do ambiente escolar (não somente a sala de aula), tem a sua importância no processo educativo dos sujeitos, principalmente quando é devidamente organizado.

Além de uma boa infraestrutura física, observamos também um outro aspecto importante. Através de um breve diálogo com a diretora antes de iniciar a oficina, quando conversávamos sobre os inúmeros conflitos enfrentados pelos professores da escola, foi possível perceber que há interesse do grupo gestor em investir mais no trabalho dos docentes,

especialmente no que diz respeito às práticas educativas que possibilitem o estreitamento da relação professor-aluno. Inclusive, no decorrer de nossa conversa, a diretora disse: *“Me sinto muito honrada em receber um grupo de pesquisa da UFRJ aqui na escola. Estou acreditando que essa oficina vai apontar um caminho para os meus professores. Eu não faço nem questão de participar”*. (risos)

Sendo assim, com a autorização da direção e interesse por parte do corpo docente, tivemos a oportunidade de proporcionar a um grupo de 10 professores (alguns não puderam participar por motivos pessoais), um espaço de fala e discussão onde eles puderam expor suas dificuldades e limitações em lidar com as inúmeras situações e demandas do cotidiano escolar. A Oficina do Mal-estar foi realizada no período da noite com os professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), na sala de professores que fica ao lado da sala da direção, e teve início às 19h.

No decorrer da oficina, num período de aproximadamente duas horas de duração, foram surgindo várias queixas e assuntos diversos que perpassam o âmbito escolar, em especial o cotidiano da sala de aula. A partir das enfáticas falas dos professores, foi possível notar que está posto um mal-estar relacionado à sua própria prática pedagógica, ao sentirem certa dificuldade em lidar com uma suposta dificuldade de aprendizagem dos alunos, que, ao longo da conversa com as coordenadoras do grupo de pesquisa, foi sendo traduzida por importantes **aspectos geradores desse mal-estar**. Dentre eles, selecionei os mais citados pelos docentes, como veremos a partir das análises a seguir.

### **1º- A tendência pedagógica que tende visar mais os métodos de ensino e os resultados (as notas) do que o aluno no processo de aprendizagem**

*“Os professores, por sua vez, não foram preparados para trabalhar com esse tipo de comportamento. E aí o que ele faz? Como ele se sente? Não se sente em condições de fazer. Um, tira 10 e o outro tira 5. Então tá bom, o aluno tá atrasado. É incompetência...! O professor se sente tolhido naquilo. Então, muitas modificações aconteceram”*. (Maria, professora do Ensino Fundamental I).

*“Sou uma pessoa que não sei lidar com esse tipo de aluno, eu não tenho formação pra isso. Eu sou formada em matemática, licenciatura e só. Eu sou a professora que faço, mas sempre tô achando que tô fazendo errado, que não é assim”*. (Joana, professora do Ensino Fundamental II).

*“O que acontece é isso, é falta de perspectiva. Nosso aluno é imediatista. Se antes a gente via, hoje a gente não vê quem vai ser o engenheiro, quem vai ser o médico, quem vai ser o advogado, quem vai ser o psicólogo..., a gente não vê muito essas vontades na escola, a gente não vê”!* (Professora do Ensino Fundamental II)

Nas falas acima, percebe-se um mal-estar dos professores por não se sentirem preparados para lidar com os resultados que não condizem com o que eles esperam dos alunos. Por isso, acabam colocando em xeque a sua prática pedagógica, demonstrando acreditar na falta de um conhecimento ou de uma técnica que possivelmente daria conta do alcance de um “bom desempenho de todos” os alunos. Por exemplo, nesta fala da professora Joana do Ensino Fundamental II: *“Sou uma pessoa que não sei lidar com esse tipo de aluno, eu não tenho formação pra isso. Eu sou formada em matemática, licenciatura e só”*, é notório um sentimento de incapacidade com relação à sua prática educativa quando se refere a determinado perfil de aluno. No mesmo sentido, neste pequeno trecho da fala da professora Maria do Ensino Fundamental I: ... *“Um tira 10 e o outro tira 5. Então tá bom, ele tá atrasado. É incompetência...! O professor se sente tolhido naquilo”* ..., percebe-se uma indignação que de certa forma também aponta para esse sentimento de incapacidade por não conseguir, através de sua prática, fazer com que todos os alunos obtenham bons resultados nas provas.

Enquanto educadores, sabemos que numa turma em que cada sujeito tem a sua própria história de vida e suas particularidades, e com isso, o seu tempo e formas diferentes de aprender, torna-se então incoerente pensar que apenas o método ou a técnica de ensino vai garantir a aprendizagem e o bom desempenho igualmente de todos os alunos. Sendo que, muitas das vezes, o que vemos é o professor que planeja a sua aula com a finalidade apenas de transmitir aos alunos os conteúdos que serão exigidos na prova, sem se atentar muito ao processo do sujeito que aprende, associando assim a aprendizagem das crianças exclusivamente ao resultado final (a prova). Como afirma Luckesi (2003, p.21), normalmente “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”.

Mas, por um outro lado, deve-se também levar em conta as pressões que os professores sofrem vindas do próprio estabelecimento de ensino que, do mesmo modo, exige deles resultados, ou seja, eficácia na sua função de ensinar, que normalmente é evidenciada através do resultado geral dos alunos determinando se pelo menos a maioria será aprovada ou não para a próxima etapa escolar. Como enfatiza Luckesi (2003, p.20), “por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade”.

Considerando essas questões, e voltando no trecho da fala da professora Maria: ... *“E aí o que ele faz? Como ele se sente? Não se sente em condições de fazer. Um tira 10 e o outro tira 5”* ..., nota-se claramente um mal-estar referente à dificuldade em lidar com os ditos “fracassos”, marcados, principalmente, pelos resultados finais (as notas), que acaba produzindo um sentimento constante de despreparo, ou seja, de sempre faltar um conhecimento para lidar com as situações que não se adequam ao resultado que se espera do aluno. Da mesma forma, no trecho da fala da professora Joana: ... *“Eu sou a professora que faço, mas sempre tô achando que tô fazendo errado, que não é assim”*, percebe-se também esse sentimento de despreparo bem evidente.

Sendo assim, podemos dizer que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem” (Luckesi, 2003, p.18). Com isso, vemos o professor com vistas “muito mais” em seus métodos de ensino para fazer os alunos alcançarem bons resultados finais (as provas) - reconhecemos a devida importância dos métodos de ensino dos conteúdos escolares -, do que no desenvolvimento do sujeito-aluno em seu processo de aprendizagem.

## **2º- A dificuldade em lidar com o comportamento do aluno de hoje**

Entre outras questões que atravessam o cotidiano escolar contemporâneo, a indisciplina discente é apontada, com frequência, por educadores como um dos problemas mais estressantes e complicados de lidar (Cortizo, 2014). Santos (2008) trata a questão da indisciplina em seu artigo e aponta a relação professor-aluno como elemento central na produção do mal-estar docente e do conseqüente fracasso escolar. Percebe-se então que, no ambiente escolar, a disciplina do aluno é tomada como indispensável para a aprendizagem, o que revela um ideal de aluno buscado pela escola.

A questão da disciplina desejada diz respeito à imposição de regras de condutas em que se imagina garantir o trabalho pedagógico, sem deixar espaço para a individualidade dos alunos e o imprevisto de suas ações. Enquanto a indisciplina, por oposição à definição de disciplina, pode ser tomada como a falta de cumprimento das regras estabelecidas pela escola ou pelos professores (Santos 2008).

Nesse contexto escolar, não é difícil encontrar alunos que são chamados de “difíceis” por motivos de resistência à aprendizagem, por perturbar o convívio escolar, se mostrando apáticos ou agressivos, entre outros. (Rezende, 2012). Esses alunos não se encaixam no modelo criança-ideal (que aceita as normas plenamente), e acabam considerados crianças-problema quando o professor não consegue ensiná-los. Sendo este, por sua vez, afetado pela angústia nos momentos em que percebe não conseguir êxito em sua função de educador. Tal fato podemos identificar claramente através da fala abaixo:

*“Ele acaba não aprendendo, porque tem vergonha de dizer que não está conseguindo entender. É adolescente, quer brincar e se recusa a se ajudar. Os amigos usam ele para perturbar a turma, ficam jogando com ele para tumultuar, e aí não tem aula” (Mário, professor do EJA e Ensino Fundamental).*

Já na fala a seguir, a professora se mostra incomodada com um aluno que, segundo ela, não apresentava o comportamento dito “adequado” – o aluno que fica a maior parte do tempo quieto, que tem postura para se sentar na cadeira, e que presta atenção na aula “olhando diretamente para o professor” enquanto este explica o conteúdo, sem se distrair com as movimentações da sala (um corpo controlado), porém, como relatado em sua fala, ao final da aula o aluno, mesmo apresentando um comportamento apático, demonstrava completo domínio do conteúdo.

*“Um aluno que sentava na última carteira, o tempo todo assim, ó! (refere-se à aparência apática do aluno, que parecia não estar prestando atenção). Aula de álgebra e ele lá. A professora enchia o quadro de fórmulas e ele deduzia todas as fórmulas. Todas elas! Ninguém entendia nada. Quando ele acabava e chegava o final da aula, ele dizia: ‘Tá errado professora, tá errado!’ A senhora esqueceu isso assim e assim’. E tava errado mesmo. Ninguém dava nada pelo moleque, entendeu? O tempo todo parado, sentado na última carteira. Isso acontece também, né?” (Lúcia, professora do EJA e Ensino Fundamental).*

Observando especialmente esse trecho: ... *“Ninguém dava nada pelo moleque, entendeu? O tempo todo parado, sentado na última carteira. Isso acontece também, né?”*, foi interessante perceber que, por outro lado, o próprio professor é capaz de se surpreender com o aluno, de rever seu julgamento, e até repensar sua prática educativa. Isso se evidencia também na seguinte fala da professora Maria do Ensino Fundamental I:

*“Eu acredito que a gente se sente inquieto em determinada situação. Isso faz com que a gente reveja o nosso planejamento, nossa aula...Na questão de você criticar sua ação. Assim..., a gente conversa e tudo. Daqui a pouco quando a gente vê, é minha culpa mesmo”.* (Professora do Ensino Fundamental)

No mesmo contexto, logo após a fala de um outro professor do Ensino Fundamental II, que disse: *“Eu tô com uma turma difícil esse ano. Não é uma turma difícil com dificuldade de comportamento. Indisciplina é a minoria. Assim, o problema é apatia”*, uma das coordenadoras do grupo de pesquisa se manifestou relatando uma experiência que vivenciou há alguns anos, quando ainda era professora da Escola Básica.

*“Tô eu andando, daqui a pouco escuto aquele berro: ‘Professora!’ Ai, aquele aluno que dormiu quase o ano inteiro, virou pra mim e disse assim: ‘Sabe aquilo que a senhora falou na aula tal! Eu fui buscar, e,’ ... Aquilo foi uma escola pra mim. Porque, o que você enxerga não necessariamente é o que é, né!”*

Pode-se dizer então que há uma tendência classificatória na escola que favorece a busca por um modelo “ideal”, ou seja, um “normal” ou desejável de aluno. Talvez não seja uma questão de indisciplina ou de apatia do aluno, mas o fato do professor não saber lidar com situações que fogem ao controle porque pertencem ao campo do humano.

Santos (2008), enfatiza que as queixas dos professores se referem à indisciplina e à falta de limites do aluno, às vezes até mais do que a questão da aprendizagem. Além disso, alguns autores (Aguiar & Almeida 2006; Cortizo 2014; Pompeu & Archangelo, 2010; Boaventura, Paulino & Pereira, 2008), afirmam que uma possível causa da angústia e do adoecimento do professor está relacionada a um sentimento de desautorização e de impotência que acaba levando-o a desinvestir do ato pedagógico, afastando-o da sala de aula. Em relação ao aluno, este acaba sendo apontado como agente central causador desse sentimento de desautorização por conta da indisciplina. Por fim, percebe-se que tal sentimento mostra-se como um fenômeno frequente na contemporaneidade, e reclama um lugar e uma posição que, supostamente, em outra época, eram reconhecidamente ocupados.

Considerando os aspectos mencionados acima, no intuito de explicar uma possível crise de identidade docente, esses autores fazem referência a Hannah Arendt que ressalta que a autoridade entra em crise no mundo moderno. Esta é de natureza política e afeta diferentes instâncias da cena contemporânea, como as instituições tradicionais da família e da escola. Para ela, a crise da autoridade está relacionada à crise da tradição, à crise frente ao passado, sendo implícito na natureza da educação tanto a autoridade como a tradição (Cortizo, 2014).

Entretanto, nesse contexto podemos considerar também certa lógica capitalista que, como podemos notar, opera segundo uma perspectiva de racionalidade técnica, objetivando sempre o lucro, e, portanto, tenta transformar o homem em objeto mercadológico, dando outro

significado à forma de estar/viver no mundo. Em outras palavras, o ser humano se sente na obrigação de estar sempre produzindo algo e apresentando resultados ainda que isso lhe custe renunciar seu bem estar e o próprio direito de usufruir a vida de forma saudável.

Nesse cenário, o professor se vê, atualmente, lidando com uma geração que perdeu o passado como referência e que muito valoriza as inovações e as novidades, como consequência do pensamento moderno. Se em outro momento a escola ocupou lugar de autoridade, hoje tornou-se mais uma instituição pela qual a criança ou adolescente passará em seu processo de desenvolvimento (Silva, 2014). A fala a seguir confirma essa afirmação.

*“Sabe o que eu acho que se perdeu? Na época da gente, há anos atrás, a escola era vista como efetivamente uma mudança de vida. Era ali que você ia mudar a sua vida. E as crianças de hoje e os adolescentes que eu trabalho, eles não veem a escola como uma ferramenta de mudança do governo. Não veem. É isso que eu acho o principal nisso tudo” (Ana, professora do EJA e Ensino Fundamental).*

Como podemos ver, não é difícil perceber que “a perda da autoridade tem gerado insegurança, medo e a não clareza dos papéis: os professores não conseguem cumprir a sua função como professores, e os alunos pouco sabem o que estão fazendo no espaço escolar” (Pompeu & Archangelo, 2010, p.2). A fala abaixo aponta para o mal-estar do professor em relação ao aluno de hoje, e de certa forma, em ter que lidar com um **sentimento de impotência**:

*“O professor mudou, o aluno mudou. A gente tá perdido, na verdade. O nosso aluno, assim, hoje tem mais internet, e tudo mais. Mas, hoje, o aluno é mais imaturo do que era. Por exemplo, o aluno hoje de quatorze, quinze anos, com tudo que ele tem, com todo o crescimento que ele pode ter com a internet, ele é mais imaturo, por incrível que pareça menos preparado pra vida, do que era a gente” (João, professor do EJA e Ensino Fundamental).*

Principalmente nesse trecho: “*O professor mudou, o aluno mudou. A gente tá perdido, na verdade. O nosso aluno, assim, hoje tem mais internet, e tudo mais*”, é notório que de fato o professor se vê impotente para lidar com o comportamento do aluno de hoje. Um aluno diferente, talvez imediatista justamente por conta dos acessos que têm hoje (a internet, por exemplo) e que nós não tínhamos no passado. Um aluno que talvez possua uma outra forma de aprender, de prestar atenção ..., e por isso, pareça estranho para o professor, por não se adequar ao dito “padrão normal” ou desejável de aluno, como já foi comentado acima. Enfim, percebe-se através desta, e também das outras falas, que lidar com o aluno de hoje representa cada vez mais um desafio para os professores. Daí, é possível enxergar a real necessidade do apoio da escola, proporcionando aos docentes um espaço de fala onde eles possam ter a oportunidade de



discutir com liberdade as questões que envolvem o cotidiano de sua profissão, como veremos a seguir.

### **3º- Falta de apoio por parte da própria escola**

*“Antes como aluno e agora como professor, eu sinto que você não tem muito a quem recorrer. Com quarenta, cinquenta alunos na sala, você vai procurar quem? É muito difícil, entendeu? Antigamente, você ia ali na direção e tinha psicólogo... Eu já tive alunos com dislexia que chegavam na prova escrita e tiravam zero, mas quando perguntava pra eles, sabiam tudo”. (Professor do Ensino Fundamental I)*

*“Na mesma turma, eu tenho um aluno que tem déficit de atenção, e uma aluna com dificuldade de leitura. A turma tem 42 alunos. Ele, por exemplo, que é o menos comprometido, tem que ficar grudado na gente, senão ele dispersa e não vai, entendeu? (Professora do Ensino Fundamental I)*

Podemos observar através dessas falas, que os professores demonstram se sentir desprotegidos e impotentes diante da dificuldade dos alunos, reclamando principalmente a falta de apoio da escola para atender as demandas inclusive daqueles que possuem maiores dificuldades e necessitam de atenção especial.

Por exemplo, no trecho: *“Com quarenta, cinquenta alunos na sala, você vai procurar quem? É muito difícil...”,* percebe-se o professor angustiado por ter que dar conta de uma realidade aparentemente sem solução que se apresenta dia após dia na rotina de sua profissão. O fato de ter que lidar com essa situação da grande quantidade de alunos em sala de aula, e ao mesmo tempo, com a suposta dificuldade de alguns, como relatado nesta outra fala: *“Eu já tive alunos com dislexia que chegavam na prova escrita e tiravam zero, mas quando perguntava pra eles, sabiam tudo”,* gera inevitavelmente um aumento do mal-estar, levando o docente a concluir que a situação *“fugiu completamente ao seu controle”*.

Percebe-se então, que apesar do estado alarmante do mal-estar docente revelado por pesquisas, e especialmente pelos professores da oficina realizada, parece haver pouco espaço de discussão que sirva de apoio ou acolhimento. Com isso, como fora dito por eles, acabam se sentindo sozinhos para enfrentar as dificuldades e as diversas exigências que atravessam o âmbito educativo. Apresento, a seguir, a fala de um professor que aponta para a falta de espaço de troca entre os educadores:

*“Essa questão do horário do professor e do aluno, por exemplo, não sei se vocês lembram aquela época que quarta-feira a gente era obrigado a ficar pelo menos os dois primeiros tempos ou os dois últimos tempos na escola? Gente, eu sei que as pessoas não gostavam daquilo. Por que você obrigar o professor que dá aula em quinhentos lugares, na quarta-feira estar no município. Mas, aqueles tempos faziam*

*uma diferença. Naquela época, a gente conseguia mobilizar, fazer coisas lá na escola que hoje a gente não faz mais. Hoje a gente não se fala. Hoje é tudo por circular”.* (Marcos, professor do EJA e Ensino Fundamental).

Observando especialmente essa fala, podemos hipotetizar que a oficina do mal-estar foi importante e bastante significativa, por proporcionar aos professores um momento de diálogo onde puderam expressar suas queixas em relação ao âmbito educacional, e também, em relação às dificuldades que enfrentam no dia a dia no exercício de sua profissão, principalmente com os seus alunos em sala de aula, como fora exposto ao longo deste segundo capítulo.

No decorrer da oficina, ao mesmo tempo em que surgiram várias questões e problemáticas, algumas possibilidades também foram discutidas, fazendo com que o espaço de troca proporcionado pelo grupo de pesquisa fosse reconhecido pelos professores como algo necessário, levando inclusive um professor a dizer: *“O professor precisa mesmo ter seu espaço fora de sala de aula!”* (Gustavo, professor do EJA e Ensino Fundamental).

Nota-se então, que muitas vezes não se trata apenas de uma questão de receber mais apoio da escola - embora, isso seja fundamental -, ou de buscar uma forma ou modelo mais eficaz de ensino, mas, de pensar que talvez seja preciso descobrir novas formas de como lidar com esse mal-estar no espaço escolar. E isso, passa pelo campo do humano, das subjetividades, vai envolver sempre a relação com o Outro.

## **2.2 - Psicanálise e Educação: Um encontro possível**

Tendo em vista todas as questões apontadas ao longo desses três aspectos geradores do mal-estar docente apresentados na parte anterior, é possível reconhecer a contribuição da Psicanálise, uma vez que ao se dirigir ao campo da educação não tem um olhar prescritivo, não se coloca como uma teoria a ser aplicada, e não oferece mais modelos. Em vez disso, suas contribuições emergem da interrogação das certezas postas por teorias ou discursos que pretendem dar conta dos atravessamentos do contexto educativo, bem como da discussão em torno da sua concepção de constituição psíquica e da consideração da relação do sujeito com o Outro (Palhares, 2010). Acreditava-se que o homem podia ter o controle da sua vida e dos seus atos até Freud trazer a noção de inconsciente advinda da experiência clínica. Essa noção

transforma o homem num sujeito do desejo, marcado e movido pela falta, que é constituído pelo Outro (Fontes et al, 2014).

Em relação à Educação, autores como: Falcão e Lima (2014), Leite e Batista (2010), Silva (2014) e Cortizo (2014), apontam que a relação educativa não pode ser neutra ou objetiva, pois refere-se diretamente ao professor e ao aluno num processo que envolve afetos, em que um possa investir no outro, sendo uma ação a dois, que estão sujeitos ao inconsciente e, portanto, possuem ações imprevisíveis que fogem às tentativas de controle.

Nesse sentido, Freud afirma a impossibilidade do educar, não sendo contrário ao ato escolar, mas tendo em vista as imprevisibilidades e a incompletude na relação dos sujeitos com a escola e o conhecimento de si e do mundo (Silva, 2014). O professor busca efeitos previsíveis através da fala e de um discurso consciente, porém a palavra escapa ao falante, não sendo possível saber ao certo tudo o que é transmitido ao aluno. O processo de construção do saber passa por vias inconscientes (Leite & Batista, 2010). Em seu artigo, Falcão e Lima (2014, p.3) afirmam:

O inconsciente prevalece no discurso tecido e seus efeitos são imprevisíveis e imensuráveis, em se tratando tanto do sujeito emissor, que não tem o controle sobre os caminhos de seu discurso, como de seu receptor, que estará também passível a processos inconscientes.

Entretanto, Carneiro e Coutinho (2015, p.10) afirmam um possível encontro entre Psicanálise e educação, dizendo:

Para a Psicanálise, a educação é possível porque nós humanos precisamos sempre da referência de um Outro para nos constituir, mas, ao mesmo tempo, é impossível porque não podemos nunca responder totalmente às expectativas que esse Outro deposita em nós. Ou seja, há sempre algo que escapa à educação, no sentido mais tradicional do termo, algo que diz respeito à presença de um sujeito que não se assujeita inteiramente à educação, já que se constitui na singularidade de seu encontro com ela, ao mesmo tempo em que constrói seu saber sobre o mundo. O ideal de educar do professor engendra um ideal de aluno. Mas quando o educador pretende que o aluno realize totalmente seu ideal, já não deixa espaço para que o aluno possa existir, desejar, e, assim, se apropriar do que lhe foi ensinado à sua maneira, dentro do possível.

Nesse sentido, no campo da Educação, Vasconcellos (1992) fala da perspectiva da Metodologia Dialética de Conhecimento, dizendo que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional). O autor afirma que,

o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quanto muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1992, p. 2)

Sendo assim, é possível dizer que, enquanto educadores, não basta apenas termos bons métodos de ensino e passarmos mecanicamente o conteúdo para os alunos, acreditando que isso garantirá a aprendizagem. Como já foi falado no decorrer deste trabalho, na trajetória escolar, não é coerente dar exclusividade à busca por resultados quantitativos, mas, deve-se considerar as subjetividades da criança no processo educativo, entendendo-se que toda e qualquer aprendizagem vai sempre passar pelo sujeito, que se constitui a partir do Outro (nesse caso, da relação professor-aluno), proporcionando então, uma aprendizagem significativa que “depende, além do nível de representação, da carga afetiva envolvida” (Vasconcellos, 1992, p. 7).

Por fim, considero importante ressaltar, que já no final da oficina foi possível notar que o clima mudou ficando mais leve em relação a forma como o vimos começar. Aquele ambiente tenso em que muitas reclamações “recaíam na conta do aluno”, deu lugar a falas mais implicadas por parte dos professores, no sentido de reconhecerem também a necessidade de repensar suas práticas educativas, e tentar levar em conta a singularidade dos sujeitos, a fim de serem de fato facilitadores dos seus alunos no processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diversas questões educacionais apresentadas, percebe-se que a Escola está inserida num contexto educacional extremamente instrumental, que como foi falado no decorrer deste trabalho, supervaloriza a técnica, a transmissão de conteúdos e visa, sobretudo, os resultados quantitativos (as notas), talvez por influência de uma lógica capitalista que gira em torno do lucro e está sempre voltada para o mercado de trabalho, e por isso, sempre em busca de resultados. Nesse sentido, não se leva em conta os imprevistos da dimensão humana que inevitavelmente perpassam toda a trajetória escolar, e conseqüentemente, não se abre espaço para as subjetividades dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem, especialmente docentes e alunos. Estes são, a todo o tempo, impulsionados a apresentar resultados não importa como.

O estudo realizado através da revisão de literatura das duas áreas de conhecimento (Psicanálise e Educação) e da análise do material referente à oficina de professores (“Oficina do mal-estar”), além de revelar queixas relacionadas à sobrecarga, aos baixos salários, às diversas exigências da atividade docente, à avaliação sistêmica a respeito do desempenho dos alunos, entre outros, apontou especialmente para um mal-estar docente cujo surgimento possivelmente esteja ligado à uma tendência da prática pedagógica que, como foi falado no parágrafo anterior, supervaloriza a técnica, os métodos de ensino, e conseqüentemente, os resultados quantitativos não abrindo espaço à subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os professores se sintam impotentes e despreparados para lidar com a dificuldade dos alunos - como fora revelado através das falas da oficina - que, na maioria das vezes, têm receio de não estarem cumprindo devidamente a função de educar (a formação humana).

Como exposto no presente trabalho, o contexto educacional é marcado por uma busca desenfreada por eficiência e bons resultados (as notas) - e isso possui sua devida importância, através de uma tendência da prática educativa que exige um modelo ideal de professor e de aluno sem abrir espaço às singularidades. Tendo em vista a contribuição da Psicanálise na Educação, podemos dizer que um estabelecimento de ensino que se baseia em métodos pedagógicos e avaliativos homogeneizadores, inevitavelmente irá deparar-se com aqueles que escapam ao controle, ao esperado, e, por isso, com a indisciplina e o fracasso do aluno (tipo de comportamento e resultado final que não corresponde ao dito padrão normal, desejado). Com

isso, é possível perceber que a relação educativa no processo de ensino-aprendizagem dificilmente será apenas objetiva, uma vez que envolve afetos e sujeitos marcados pelo inconsciente.

Sendo assim, impulsionado talvez em aderir à tendência instrumental do sistema educacional para atender às demandas do próprio estabelecimento de ensino, vemos o professor cada vez mais afetado por um aumento do mal-estar e, frequentemente, seguindo em busca de um saber ou método de ensino que supostamente “daria conta de tudo”, ou pelo menos solucionaria a maioria dos seus problemas no âmbito escolar. No entanto, o percebemos se sentindo em diversas situações despreparado para lidar com os alunos, e de certa forma desautorizado de sua função de ensinar, como fora evidenciado no decorrer do segundo capítulo deste trabalho.

Por fim, a partir da psicanálise, vimos que é importante se ter um olhar voltado para a incompletude humana e a impossibilidade de uma eficiência total no processo educativo, considerando que toda e qualquer aprendizagem vai sempre passar pelo sujeito. Isso quer dizer que, embora sem dúvida métodos e modelos tenham sua devida importância, é necessário no ambiente escolar um espaço flexível que olhe para a singularidade e acolha o mal-estar dos sujeitos - sabendo-se que ele vai sempre existir -, proporcionando então condições para novas formas de enfrentamento dos inevitáveis imprevistos no âmbito educacional. Nesse sentido, a Oficina do Mal-estar, ao dar voz ao professor, acaba criando estratégias de intervenção que vão proporcionar à escola possíveis maneiras de lidar com o mal-estar, especialmente o mal-estar do professor, demonstrando, por exemplo, a relevância de espaços que possibilitem o diálogo entre os profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rosana Márcia R.; ALMEIDA, Sandra Francesca C. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 6, 2006, São Paulo. Psicanálise, Educação e transmissão. São Paulo: FE-USP, 2006.  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext)

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio; PAULINO, Bárbara Oliveira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O discurso da competência como fator de desautorização docente.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 7, 2008, São Paulo. Formação de profissionais e a criança-sujeito. São Paulo: FE-USP, 2008.  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100055&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100055&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância.** PUC/RJ. In: A didática em questão - 33. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G. **Psicanálise e Educação, por um encontro possível.** In: Lúcia Lehman (Org.). Psicologia e Educação. 3 ed. Niterói: ED UFF, v. 1, p. 48-62, 2015.

CASTRO, L. Rabello; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CORTIZO, Telma Lima. **Autoridade docente inscrita na contemporaneidade: implicações no ato pedagógico.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 10, 2014, São Paulo. Crianças públicas, adultos privados. São Paulo: FE-USP, 2014.  
<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=>

FALCAO, Rafaela de Oliveira; LIMA, Maria Celina Peixoto. **Psicanálise e formação de professores: da impotência ao impossível da educação**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 10, 2014, São Paulo. Crianças públicas, adultos privados. São Paulo: FE-USP, 2014.

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=37649>

FERREIRA, Mônica Baldiotti. C.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O mal-estar docente na educação infantil**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 9, 2012, São Paulo. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo: FE-USP, 2012.

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803&cond=13&some=1&id=14378>

FONTES, Ana Maria M. et al. **O “estranho” mal-estar**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 10, 2014, São Paulo. Crianças públicas, adultos privados. São Paulo: FE-USP, 2014.

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=36730>

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na Civilização**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. 2 ed. Porto Alegre: De Boa Prosa, 2016.

LEITE, Mônica Fujimura; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. (2010). **A inversão da demanda: "de que serve a psicanálise à educação?"** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 8, 2010, São Paulo. O declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação. São Paulo: FE-USP, 2010. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a53n8.pdf>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Jezabel. G. M.; ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. **Educação: entre o ideal de conduzir e controlar - um mal-estar nas relações pedagógicas**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 9, 2012, São Paulo. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo: FE-USP, 2012. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a44n9.pdf>

PALHARES, Odana. **A Psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista na perspectiva dos quatro discursos**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 8, 2010,



São Paulo. O declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação. São Paulo: FE-USP, 2010. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a01n8.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

POMPEU, Maria Lígia; ARCHANGELO, Ana. **Medos no âmbito educacional.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 8, 2010, São Paulo. O declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação. São Paulo: FE-USP, 2010. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100047&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100047&script=sci_arttext)

REZENDE, Tânia M. A. Campos. **Da criança-problema à criança como enigma.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 9, 2012, São Paulo. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo: FE-USP, 2012. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a16n9.pdf>

SANTOS, Catarina Angélica S. **Dilema na sala de aula: indisciplina e autoridade.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 7, 2008, São Paulo. Formação de profissionais e a criança-sujeito. São Paulo: FE-USP, 2008. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100022&script=sci_arttext)

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela história da educação brasileira. 1 ed. Campinas: Graf. FE:Histedbr, 2005.

SILVA, Edileide Maria A. S. **Relação transferencial de professor e aluno: leituras psicanalíticas da escola.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI. 10, 2014, São Paulo. Crianças públicas, adultos privados. São Paulo: FE-USP, 2014. <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=37299>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de Educação AEC. Brasília, n. 83, abril de 1992.

